



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Lernendenautonomie in der Basisbildung

verfasst von / submitted by

Anne Raveling, BA

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

Master of Arts (MA)

Wien, 2018 / Vienna 2018

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

A 066 814

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. Vorbemerkung.....	1
2. Theoretische Grundlagen.....	3
2.1 Lernendenautonomie.....	3
2.1.1 Konzeptionen und Systematisierungen von Lernendenautonomie.....	4
2.1.1.1 Henri Holec: pédagogie de l'autonomie.....	4
2.1.1.2 Phil Benson: kognitive Kontrolle.....	6
2.1.1.3 Rebecca L. Oxford: agency und strategische Selbststeuerung.....	8
2.1.1.4 Hélène Martinez: subjektive Konzeptionen von Lernendenautonomie	10
2.1.1.5 Barbara Schmenk: Sloganisierung eines Konzeptes.....	12
2.1.1.6 Maria Giovanna Tassinari: mein Lernen managen.....	15
2.1.1.7 Diana Feick: soziale Autonomie.....	18
2.1.1.8 Paulo Freire: an die Unterdrückten.....	21
2.1.2 Lernendenautonomie in der Unterrichtspraxis.....	23
2.2 Basisbildung.....	26
2.2.1 Begriffsbestimmungen.....	26
2.2.1.1 Definitionen von Analphabetismus.....	28
2.2.1.2 Schriftspracherwerb bei Erwachsenen.....	35
2.2.2 Basisbildung in Österreich: Rahmenbedingungen und Kurssituation.....	38
2.2.3 Lernziele in der Basisbildung.....	39
2.2.3.1 Lernziele in ausschlaggebenden Curricula und Programmplanungsdokumenten	40
2.2.3.2 Lernendenautonomie als Lernziel der Basisbildung.....	42
2.2.3.3 Lernfeld IKT	48
2.2.3.3.1 Lernprogramme in der Basisbildung am Beispiel von DigLin	49
2.2.3.3.2 MALL - mobile assisted language learning.....	52
2.3 Machtstrukturen	53
3. Zum Forschungsdesign.....	55
3.1 Überblick und Gütekriterien.....	55
3.1.1 Überblick	55
3.1.2 Forschungsparadigma und entsprechende Gütekriterien.....	57
3.2 Datenerhebung.....	59
3.2.1 Auswahl der Interviewpartner_innen.....	59
3.2.2 Verfahren und Instrumente	61
3.2.2.1 Entwicklung des Interviewleitfadens.....	62
3.2.2.2 Prinzipien der Interviewführung	65
3.2.3 Kontext der Datenerhebung und Beschreibung des Korpus	68
3.3 Datenaufbereitung.....	70
3.4 Datenanalyse	72
3.4.1 Das Verfahren der Datenanalyse	72
3.4.1.1 Vorbereitung.....	74
3.4.1.2 Extraktion.....	76
3.4.1.3 Aufbereitung.....	80
3.4.1.4 Auswertung.....	81
3.4.1.5 Interpretation der Ergebnisse.....	81
3.4.2 Auswertungsbeispiele	82
3.4.2.1 Prototypisches Auswertungsbeispiel	82

3.4.2.2 Problematisches Auswertungsbeispiel.....	83
4. Untersuchungsergebnisse der Expert_inneninterviews.....	84
4.1 Meinungen, Einstellungen und daraus resultierende Handlungsweisen der Lehrpersonen.....	84
4.1.1 Lernendenautonomie-Versionen bei den Lehrpersonen.....	85
4.1.2 Haltungen zu Lernendenautonomie	89
4.1.3 Autonomisierende Lernprozesse.....	90
4.1.3.1 Beachtung des Vorwissens der Teilnehmenden	91
4.1.3.2 Beachtung der Bedürfnisse der Teilnehmenden	91
4.1.3.3 Lernziele.....	93
4.1.3.4 Bewusstmachung von Lernfortschritten.....	94
4.1.3.5 Verwendung von Portfolios.....	95
4.2 Vermittlung von Lernendenautonomie.....	97
4.2.1 Die Kurssituation.....	98
4.2.1.1 Lernendenautonomie bei den Teilnehmenden	103
4.2.1.2 Selbsteinschätzung.....	104
4.2.2 Theoretische Voraussetzungen.....	107
4.2.2.1 Vermittlungskonzepte der Lehrpersonen.....	107
4.2.2.2 Progression.....	112
4.2.3 Inhalte der Lernendenautonomie	114
4.2.3.1 „Lernkompetenz“.....	114
4.2.3.2 Strategievermittlung.....	116
4.2.3.3 Fehlerkorrekturen.....	119
4.2.3.4 Sprachbewusstsein.....	120
4.2.3.5 Kooperatives Lernen.....	121
4.3 Rahmenbedingungen der Lernendenautonomie-Vermittlung	122
4.3.1 Sprachliche Herausforderungen.....	122
4.3.2 Fehlende Vermittlungskonzepte und Materialien.....	125
4.3.3 Weitere Punkte.....	128
4.4 Digitale Medien in der Basisbildung.....	130
4.4.1 Die Ausgangslage.....	131
4.4.2 Die Vorkenntnisse der Teilnehmenden	133
4.4.3 Unterrichtsinhalte von IKT.....	135
4.4.4 Didaktische Konzepte für die Arbeit mit digitalen Medien.....	137
4.4.5 Unterrichtsbedingungen.....	140
4.4.5.1 IKT-Materialien.....	140
4.4.5.2 Technische Gegebenheiten.....	141
4.4.6 Das Mobiltelefon.....	142
5. Reflexion und Fazit.....	144
Darstellungsverzeichnis.....	147
Literaturverzeichnis.....	147
Internetquellen.....	153
Anhang	
A.I) Interviewleitfaden I.....	I
A.II) Überarbeiteter Interviewleitfaden.....	III
B) Transkripte der Expert_inneninterviews.....	IV
C) Kurzbeschreibung.....	CVII
D) Wissenschaftlicher Lebenslauf.....	CVIII

1. Vorbemerkung

In Curricula zur Basisbildung wird die Vermittlung von Lernendenautonomie als wesentliche Aufgabe des Bildungsangebotes dargestellt, obwohl Lernendenautonomie in der Basisbildung kaum erforscht ist. Einschlägige Vorgaben formulieren unter den „Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote“ Lehrziele wie die Unterstützung der „Autonomie und Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Lernenden als Akteur/innen ihrer Lernprozesse“ (Fachgruppe Basisbildung 2014: 5). Lehrpersonen sind angehalten, Lernprozesse autonomisierend zu gestalten und sogar, noch viel weitreichender, die Lernenden zu einem selbstbestimmteren Leben zu führen. Dies gilt auch für Alphabetisierungskurse, deren schriftsprachliche Niveaus vor dem als A1 definierten Niveau des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens liegen. Dabei sind Spracherwerb und möglicherweise einhergehende Spracherwerbsphasen bei nicht alphabetisierten Erwachsenen nicht ausreichend erforscht. Es ist offen, ob vielleicht eine sog. natürliche Progression vorliegt oder ob (Schrift-)Spracherwerbsprozesse im Erwachsenenalter bspw. von anderen Faktoren wie psychosozialen Dispositionen dominiert werden. Auch die Aneignungsmechanismen von Lernendenautonomie bei illiteralen Erwachsenen sind quasi unbekannt. Die vorliegende Forschungsarbeit versucht, einen Einstieg in das Thema zu finden und befragt dafür Lehrpersonen, die in der Basisbildung tätig sind. Das Erkenntnisinteresse bezieht sich auf Lernendenautonomie in der Basisbildung. Die übergeordnete Forschungsfrage untersucht, welche Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen Lehrpersonen in der Basisbildung zu Lernendenautonomie in ihren Kursen haben. Das unterrichtliche Handeln der Lehrperson als Konsequenz daraus steht ebenfalls im Interesse, sodass nach Hinweisen danach gesucht wird, wie die Umsetzung von Lernendenautonomie in Basisbildungskursen aussieht. Untersucht werden auch die Vermittlung von Lernendenautonomie und damit verbundene Schwierigkeiten und Besonderheiten. Es wird sich damit auseinandergesetzt, welche Möglichkeiten Lehrpersonen haben, Lernendenautonomie zu vermitteln und welches Vorwissen sie dazu benötigen. Aufgrund eigener Unterrichtserfahrungen wird zudem die Frage nach dem Lernen mit digitalen Medien bzw. mobilem Lernen aufgeworfen. Die Mehrheit der Kursteilnehmenden in DaZ-Kursen und Basisbildungskursen scheint wie selbstverständlich ein Smartphone zu benutzen. Offenbar werden häufig Webseiten wie bspw. Youtube und verschiedene Gratis-Applikationen zum Sprachenlernen benutzt, und zwar unabhängig vom sprachlichen Niveau und Literalitätsgrad der Lernenden. Möglicherweise eröffnen mobile

Endgeräte im Basisbildungsunterricht neue Möglichkeiten, indem auf äußere Umstände wie bspw. sehr heterogene Lernendengruppen oder zu wenig Computerarbeitsplätze eingegangen werden kann. Da „nicht davon ausgegangen werden [kann], dass schriftunerfahrene Personen zwangsläufig auch über eine geringere Medienkompetenz verfügen“ (Deutscher Volkshochschulverband 2015: 7), könnte hier an vorhandenen Kompetenzen angeknüpft werden. Ein weiterer Fokus der Forschungsarbeit liegt also auf dem autonomiefördernden Potential von mobilen Endgeräten und darauf, ob sie sich für einen Einstieg in die Lernendenautonomie in Basisbildungskursen eignen.

Im zweiten Abschnitt der Masterarbeit wird sich mit den theoretischen Grundlagen zur Forschungsfrage auseinandergesetzt. Der Begriff Lernendenautonomie ist nicht eindeutig zu definieren, daher wird versucht, den dahinterstehenden Konzepten auf den Grund zu gehen und zu erfassen, welche Aspekte von Lernendenautonomie bzw. welche Lernendenautonomie-Versionen für die vorliegende Arbeit eine Rolle spielen. Der dritte Abschnitt dient der Beschreibung des Forschungsdesigns der Interviewstudie und der empirischen Vorgehensweise. Überlegungen zu den Gütekriterien und zur Datenerhebung werden angestellt, der erhobene Datenpool und die Datenaufbereitung beschrieben. Anschließend wird das Verfahren der Datenanalyse erläutert. In Abschnitt vier werden die Untersuchungsergebnisse der Expert_inneninterviews dargelegt. Gerade im Bereich Basisbildung muss bedacht werden, dass bereits durch die Ausgangssituation ein großes Machtgefälle herrscht, da die schriftsprachlichen Kompetenzen der Kursteilnehmenden vor jenem Niveau liegen, das vom Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen als Anfangsniveau für Erwachsene vorausgesetzt wird. Durch Basisbildungskurse soll nicht zuletzt mittels Lernendenautonomie Partizipation erreicht werden, sodass nicht nur Positionen der Mitbestimmung, sondern auch der (gesellschaftlichen) Macht verhandelt werden. Die Reflexion der politischen Bedeutung von Sprachkenntnissen und die Gebundenheit von Basisbildungskursen an politische Systeme muss ebenfalls mitgedacht werden. Das Ziel der Masterarbeit ist es, zu einer guten Unterrichtspraxis beizutragen, indem durch die Weitergabe von wissenschaftlichen Erkenntnissen Diskussionen angeregt, Reflexionen veranlasst und womöglich neue Entwicklungen angestoßen werden.

2. Theoretische Grundlagen

Der folgende Abschnitt dient dazu, den Stand der Forschung in Bezug auf das eigene Forschungsinteresse darzulegen. Im Sinne eines theoriegeleiteten Vorgehens (vgl. Mayring 2010: 58) werden relevante Erkenntnisse aus dem Forschungsgebiet skizziert, um mit der eigenen wissenschaftlichen Arbeit an diesen Erfahrungen anknüpfen zu können. Damit möglichst große Klarheit über den Untersuchungsgegenstand besteht, werden jene verwendeten Fachbegriffe definiert, die eine Schlüsselrolle spielen (vgl. Eco 2005: 184).

Da nach den Erfahrungen, Meinungen und Einstellungen von Lehrpersonen zu Lernendenautonomie in der Basisbildung gefragt wird, ist es nötig, verschiedene Möglichkeiten der Konzeptualisierung und Systematisierung von Lernendenautonomie zu beschreiben. Anschließend wird auf den Bereich Basisbildung eingegangen, wobei näher untersucht wird, welche Vorgaben und Bedingungen in der Praxis in diesem Feld der institutionellen Bildung in Österreich vorgefunden werden.

2.1 Lernendenautonomie

Das Konzept der Lernendenautonomie¹ wurde stets von verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen beeinflusst und weiterentwickelt und wird immer wieder aus diesen heraus beschrieben und behandelt. Es wurden philosophische, bildungspolitische oder lernpsychologische Beiträge verfasst (vgl. Tassinari 2010a: 16). Gleichzeitig wurden stets verschiedene Ausdrücke benutzt, um das Gemeinte zu beschreiben, so kann man von selbstständigem, selbstgesteuertem oder selbstreguliertem Lernen lesen, von Verantwortung für das eigene Lernen oder Selbstbestimmung. Dabei macht Lernendenautonomie den Eindruck eines komplexen Phänomens mit vielen verschiedenen Dimensionen. Als Ursprung der Lernendenautonomie kann ein „political and pedagogical concept“ (Schmenk 2005: 107) angenommen werden. Weil jedoch keine einheitliche Theorie existiert, wird je nachdem, welcher Aspekt gerade interessiert (technisch-medial, philosophisch-politisch...) die entsprechende Theorie fokussiert (vgl. Tassinari 2010a: 16). Zudem wurde das Konzept im Lauf der Zeit den jeweils aktuellen didaktischen und methodisch-didaktischen Trends angepasst, sodass der Begriff zunehmend unscharf geriet. Durch die breite Rezeptionsgeschichte und einen übermäßigen Gebrauch wurde der Begriff Lernendenautonomie schließlich unklar. Schmenk bringt diese Entwick-

¹ Im Fachdiskurs wird i.d.R. der Begriff „Lernerautonomie“ verwendet. Im Sinne des geschlechtergerechten Formulierens wird in der vorliegenden Arbeit von „Lernendenautonomie“ gesprochen.

lung in dem Titel ihrer Studie „Lernerautonomie: Karriere und Sloganisierung des Autonomiebegriffs“ (Schmenk 2008) auf den Punkt. Festzustellen ist jedenfalls, dass sich Lernendenautonomie im Rahmen des Sprachenlernens mit verbundenen Fragestellungen der Didaktik beschäftigt. Am besten kann Lernendenautonomie wohl als ein „didaktische[s] Prinzip“ (Khakpour/ Schramm 2016: 321) beschrieben werden. Im Folgenden sollen wichtige Stationen der Entwicklung und der heutige Stand kurz dargelegt werden.

2.1.1 Konzeptionen und Systematisierungen von Lernendenautonomie

Autonomie wird im Allgemeinen als Freiheit, Unabhängigkeit oder Selbstständigkeit paraphrasiert. Vor allem die letzte Bedeutung sollte der Entwicklung neuer didaktischer Ansätze Vorschub leisten. Ursprünglich erdacht, um besser auf die Herausforderungen unterschiedlicher Lernsituationen in der tertiären und Erwachsenenbildung eingehen zu können (vgl. Holec 2009: 44), ist eine Version von Lernendenautonomie heute fester Bestandteil von Curricula in sämtlichen Bildungsbereichen und somit verbunden mit „Fragen von institutionellem Lernen in einer demokratischen Gesellschaft“ (Schmenk 2008: 33). Die Verschränkung von Theorie und Praxis muss bei der Definition von Lernendenautonomie beachtet werden (vgl. Schmenk 2008: 35).

2.1.1.1 Henri Holec: *pédagogie de l'autonomie*

Der frühere Direktor des C.R.A.P.E.L. in Nancy, Henri Holec, brachte den Begriff Lernendenautonomie in den Fachdiskurs ein und bezog sich damit auf das selbstgesteuerte Lernen Erwachsener im Bereich Fremdsprachenlernen. Sein Autonomiebegriff ist nach Schmenk ein pädagogisch-emanzipatorischer (vgl. Schmenk 2008: 60) mit Bezug zu handlungstheoretischen Lernmodellen (vgl. Schmelter 2004: 177). Zentral ist die Vorwegnahme von Folgen des eigenen planbaren Lernhandelns (vgl. Schmelter 2004: 178), also das Setzen von Lernzielen nach eigenen, subjektiven Kriterien (vgl. Holec 1979, zit. nach Schmelter 2004: 179). Zur Autonomiefähigkeit gehört es, dass Lernende ihr Vorgehen auf bestimmte Lernziele ausrichten, umsetzen und im Anschluss bewerten (vgl. Schmelter 2004: 176). Voraussetzung für dieses selbstgesteuerte Lernen ist „the ability to take charge of one's own learning“ (Holec 1980, zit. nach Schmenk 2008: 60). Demnach sind die Komponenten Selbstbestimmung der Lernziele und Lerninhalte sowie Kontrolle des eigenen Lernfortschrittes und der Lernergebnisse charakteristisch für Holec's Konzept von Lernendenautonomie. Seitens der Lernenden

muss der Wille zu Autonomie und dieser Lernform bestehen, sie müssen außerdem „psychologically and socio-culturally ready to learn that way“ (Holec 2009: 35) sein. Die Autonomiefähigkeit muss ebenso wie Fertigkeiten zum selbstgesteuerten Lernen, bspw. Lerntechniken oder Evaluationsverfahren, erst erworben werden. Zusätzlich zu diesem Wissen und diesen Fertigkeiten muss ggf. auch ein neuer Begriff über das Lernen bzw. die Rollenverteilung beim Lernen erworben werden (vgl. Holec 1979, zit. nach Schmelter 2004: 186). Unter Autonomie wird somit keine direkt beobachtbare Verhaltensweise verstanden, sondern das prinzipielle Instandesein zu selbstgesteuertem Lernen (vgl. Schmenk 2008: 61). Weitere Merkmale der Lernendenautonomie im Sinne Holec sind das Fehlen einer Bewertung und Kontrolle von außen sowie die Orientierung der Lernenden an ihren eigenen Bedürfnissen bzw. den jeweiligen Gegebenheiten (vgl. Schmelter 2004: 184). Dabei gestalten Lernende den Prozess entsprechend ihrem jeweiligen Verständnis von Sprache (vgl. Schmelter 2004: 185). Je autonomer im Sinne Holec Lernende agieren können, umso besser können sie den Lernprozess nach ihren Bedürfnissen ausrichten (vgl. Schmelter 2004: 188). Das Lernumfeld sollte jedoch autonomes Lernverhalten unterstützen (vgl. Schmenk 2008: 61; Schmelter 2004: 177).

In seinem Beitrag zur Aufsatzsammlung „Mapping the terrain of learner autonomy“ von 2009 versucht Holec eine deskriptive Bestimmung des Begriffes Lernendenautonomie. Er möchte kein Paradigma formulieren, sondern aufzeigen, welche vielfältigen Praktiken des Sprachenlernens auf Autonomiekonzepte Bezug nehmen (vgl. Holec 2009: 22). Dafür definiert er zwei Prinzipienbündel (*sets of principles*), denen die verschiedenen Umsetzungen des Autonomieansatzes in der pädagogischen Praxis als Merkmale zugeordnet werden können (vgl. Holec 2009: 23). Diese Unterscheidung in zwei und eine dritte überschneidende Kategorie ist für Holec von Bedeutung, da seiner Meinung nach formelles, gelenktes (*instructed*) Lernen nicht fließend in informelles, ungelenktes (*non-instructed*) Lernen übergehen kann, sondern bei einem Wechsel die Kontinuität des pädagogischen Ansatzes unterbrochen wird (vgl. Holec 2009: 34). Die erste Kategorie ist durch eher geschlossene und starre Unterrichtsszenarien gekennzeichnet, wie sie in der institutionellen Bildung vorzufinden sind und in denen Autonomie als angeleitete Selbstbestimmung (*guided self-direction*) umgesetzt wird (vgl. ebd.). Ziel der Autonomievermittlung ist hier, die Verantwortung und Mitwirkung der Lernenden an ihrem eigenen Lernen und somit ihre Unabhängigkeit zu erhöhen (vgl. Holec 2009: 34f.). Als Vorstufe zur Entwicklung von Lernendenautonomie würde diese Kategorie erlauben, im pädagogischen Paradigma zu bleiben (vgl. ebd.). Lernfortschritt wird nicht, wie bspw. im Scaffol-

ding-Ansatz, durch das Wegfallen von Handlungen und Entscheidungen seitens der Lehrperson definiert, sondern durch den Aufbau (*rigging*) jenes Wissens, das Lernende brauchen, um ihre Lernentscheidungen treffen zu können: der Autonomiefähigkeit (vgl. Holec 2009: 29). Charakteristisch ist, dass sämtliche Hilfestellungen abnehmen, um schließlich wegzufallen (vgl. Holec 2009: 30). Lernszenarien der zweiten Kategorie schließen zusätzlich zu sprachbezogenen Lernzielen auch die Vermittlung von Lernkompetenz (*learning-to-learn*) ein und stellen Selbstlernmaterialien bereit (vgl. Holec 2009: 35). Dieser Ansatz sei zwar theoretisch erwünscht, umgesetzt würden jedoch mehrheitlich Szenarien des ersten Ansatzes (vgl. Holec 2009: 43). Als Drittes gibt es jene Lernszenarien, die nicht eindeutig einem der Prinzipienbündel zuzuordnen sind und „partly co-directed and partly self-directed language learning with integrated learning-to-learn activities“ (Holec 2009: 32) mischen. Das Training von Lernenden, Lehrenden und die Bereitstellung geeigneter Quellen sieht Holec als Voraussetzung für selbstgesteuertes Lernen an (vgl. Holec 2009: 35). In diesem Beitrag setzt Holec das Wort „autonomy“ stets in Anführungszeichen, womit vermutlich die Kontextgebundenheit bzw. der spezifische Bezug des Lernendenautonomie-Ansatzes zum Sprachenlernen verdeutlicht werden soll. Schmelter betont Holec's Trennung zwischen Autonomie als Handlungspotential, also einer Fähigkeit, und der Umsetzung dieser Fähigkeit (vgl. Schmelter 2004: 173). Gesteuert werden kann nur das Lernen, also der Aneignungsprozess, nicht aber die Aneignung selbst, der Erwerb (vgl. Holec 1980, zit. nach Schmelter 2004: 175). Schmenk beobachtet im Laufe des Fachdiskurses eine Bedeutungsentleerung des Holec'schen Autonomiebegriffes bzw. eine Dekontextualisierung und Missachtung der wesentlichen konzeptuellen Trennung zwischen Selbststeuerung und Autonomie (vgl. Schmenk 2008: 62).

2.1.1.2 Phil Benson: kognitive Kontrolle

Der Linguist Phil Benson hat bereits in den Neunziger Jahren verschiedene Versionen von Lernendenautonomie herausgearbeitet, auf die sich auch Schmenk bezieht. Im Laufe der Zeit hat er analog zu Entwicklungen beim Fremdsprachenlernen dieses Konzept überdacht und erweitert, wie im Folgenden chronologisch aufgezeigt wird. Die Basis bildet ein Verständnis von Lernendenautonomie als mehrdimensionales Konzept mit politischen, psychologischen und philosophischen Dimensionen (vgl. Benson 1996: 27), das im Fachdiskurs die Fähigkeit beschreibt, wichtige Aspekte des eigenen Sprachenlernens zu kontrollieren (vgl. Benson 2013: 839). Für Benson ist Lernendenautonomie eng mit persönlicher Autonomie verknüpft,

die dann besteht, wenn die nötigen Kompetenzen (*capacity*) und die nötige, auch situative Freiheit (*situational freedom*) gegeben sind, um Autonomie auszuüben (vgl. Benson 2008: 20f.). Er nimmt verschiedene Ebenen von Lernendenautonomie an, die er als „levels of control' over learning (concerned with learning management, cognitive processing and the content of learning)“ (Benson 2008: 23) bezeichnet. Es sind drei Versionen erkennbar, die meist in gemischter Form auftreten: die technische, die psychologische und die politische. In der technischen Version wird autonomes Lernen vom äußeren Lernumfeld abhängig gemacht, sodass autonomes Lernen stattfindet, sobald außerhalb von Institutionen und ohne Lehrperson gelernt wird (vgl. Benson 1997, zit. nach Schmenk 2008: 38). Die psychologische Version geht davon aus, dass Autonomie eine Kompetenz gebildet aus Einstellungen und Fähigkeiten ist, die es Lernenden ermöglicht, Verantwortung für ihr eigenes Lernen zu übernehmen (vgl. ebd.). In der politischen Version steht die Kontrolle über das eigene Lernen hinsichtlich der Inhalte, aber auch der strukturellen Bedingungen im Zentrum (vgl. ebd.). Schmenk kritisiert Bensons Einteilung als zu ungenau und bemerkt, dass die Beschreibung der dritten Version, die Benson selbst vertritt, so umfassend ausfällt, dass eine Einteilung in verschiedene Versionen nun nicht mehr möglich ist (vgl. Schmenk 2008: 41f.).

Die Fachliteratur über Lernendenautonomie wird in der Regel von Lehrenden für Lehrende geschrieben. Benson nennt dies die „teacher's perspective“ (Benson 2008:15), die Lernendenautonomie als eine zunehmende Kontrolle der Lernenden über vorgegebene Lernsituationen innerhalb der unbeweglichen institutionellen Gegebenheiten versteht. Dies ist jedoch nur aus Sicht der Lehrpersonen folgerichtig und gerechtfertigt (vgl. Benson 2008: 25). Versteht man Lernendenautonomie in Sinne einer „liberal-humanist conception of personal autonomy“ (Benson 2008: 30), die dem pädagogisch-fächerübergreifenden Ansatz von Schmenk nahe ist, muss man, so seine Forderung von 2008, die Sicht der Lernenden einbeziehen. Aus dieser Perspektive meint Lernendenautonomie das Lernen im Allgemeinen und bezieht sich vor allem auf das Leben außerhalb des Unterrichtsraumes (vgl. Benson 2008: 25). Dies stets ausgehend von der Annahme, dass alle Menschen das Bedürfnis nach und die Fähigkeit zu Autonomie haben und daher für alle ein Interesse an Lernendenautonomie beim Sprachenlernen besteht (vgl. Benson 2008: 16). Benson sieht die Definition von individueller Autonomie analog zu Lernendenautonomie, beide sind im Sinne von Lernen als Teil des Lebens auch stark situationsgebunden. Die Komponente der Situationsgebundenheit wird allerdings nicht mehr, wie es in den Anfängen der Lernendenautonomie üblich war, überbetont. Dennoch

stellt sich die Frage, ob Autonomie durch staatlich organisierte (und verordnete) Bildung überhaupt vermittelt werden kann oder ob dort gestellte Ansprüche an autonome Lernende nicht sogar individuelle Autonomie untergraben (vgl. Benson 2008: 10; 18). Die passende Frage für Lehrpersonen lautet demnach, was Lernende tun können, um sich selbst in Richtung des Zieles individuelle Autonomie (*personal autonomy*) zu entwickeln (vgl. Benson 2008: 27f.). Die These lautet, dass Lernen stets in dem Grad mit Autonomie zu tun hat, in dem es mit lebensweltlicher Autonomie verknüpft ist bzw. es hilft, die individuelle Autonomie zu verbessern (vgl. Benson 2008: 29f.).

Angesichts der aktuellen Forschung zu digitaler Literalität (*digital literacy*) hält Benson es 2013 für notwendig, sein bisheriges Konzept der Lernendenautonomie beim Sprachenlernen zu überdenken und mit Erkenntnissen über digitale Literalität zu verknüpfen (vgl. Benson 2013: 839). Unter digitaler Literalität versteht er alle kommunikativen Praktiken, die bei der Benutzung von Computern eingesetzt werden (vgl. Benson 2013: 840). Diese Notwendigkeit sieht Benson dadurch bestätigt, dass in der Forschung die klare Tendenz besteht, autonomes (Fremd-)Sprachenlernen jenseits des Unterrichts zu untersuchen (vgl. Benson 2013: 841). Die Zugänglichkeit von (authentischen) Sprachquellen im Internet hat Fremd- und Zweitsprachenlernen hinsichtlich der verwendeten Materialien verändert, mittels Kompetenzen der digitalen Literalität üben Lernende nunmehr eine ganz andere Art von Kontrolle über ihr eigenes Lernen aus (vgl. Benson 2013: 840). Digitale Medien haben großen Einfluss auf die Selbststeuerung des Lernens. Durch das Internet hat sich auch der Sprachgebrauch sowohl in berufs- und bildungsbezogenen als auch in privaten Kontexten („*work or play*“, Benson 2013: 841, Hervorh. i. Orig.) stark verändert, Benson spricht von „*translingual [...] digital practices*“ (ebd.). So wird Englisch oft als die gemeinsame Sprache im Internet verstanden. Zu den bisher angenommenen Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Bereichen Planen, Kontrollieren und Evaluieren des eigenen Sprachenlernens addieren sich mit der digitalen Literalität neue Bereiche wie „*sociability, self-initiative, and an ability to create learning opportunities*“ (Benson 2013: 841).

2.1.1.3 Rebecca L. Oxford: agency und strategische Selbststeuerung

Bereits Rebecca L. Oxford (2003) befindet, dass der Gebrauch und die Definitionen des Begriffes Lernendenautonomie und seiner zugrunde liegenden Konzepte nicht einheitlich und oft unklar oder sogar widersprüchlich sind (vgl. Oxford 2003: 76). Für sie ist Lernendenauto-

nomie Teil der persönlichen Autonomie bzw. beruht auf denselben Prinzipien: „Autonomy and self-regulation (a Latin-based equivalent) refer to the same condition of being self-ruled or capable of regulating one's own thoughts, learning, and actions“ (Oxford 2003: 80). Schmenk übersetzt hier „Selbststeuerung des Lernens, Denkens und Handelns“ (Schmenk 2008: 46). Auffällig ist, dass Autonomie und Selbststeuerung gleichgesetzt werden. Nach Oxfords Sichtweise ist Lernendenautonomie komplex und auf mehreren Ebenen angesiedelt, es handelt sich um einen ganzen Flickenteppich an zugehörigen notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten, den „tapestry of learner autonomy“ (Oxford 2003: 91). Erneut in der Übersetzung von Schmenk wird dies zu einer Konzeption von Lernendenautonomie „als facettenreiches Verhalten bzw. facettenreiche Fähigkeit“ (Schmenk 2008: 48). Die Einteilung von Benson kritisiert Oxford als unvollständig – die soziokulturelle Perspektive fehle, zudem sollten Lernstrategien nicht auf die technische Perspektive beschränkt sein, ebenso würden Kontext, Vermittlung und Motivation außer Acht gelassen (vgl. ebd.). Diese drei Aspekte bilden zusammen mit Lernstrategien die Folie für Oxfords eigene Beschreibung von Lernendenautonomie, die also von den Faktoren „context, agency, motivation, and learning strategies“ (Oxford 2003: 80) gebildet wird. Oxford findet im Diskurs vier verschiedene „perspectives on autonomy“ (Oxford 2003: 77) vor, die sie jeweils auf die genannten vier Faktoren hin untersucht. Die Perspektiven sind technisch (physische Situation), psychologisch (fokussiert auf die Eigenschaften der Lernenden), soziokulturell (Vermittlung) und politisch-kritisch (Ideologie, Zugang, Macht) (vgl. Oxford 2003: 76ff.). Kennzeichnend für die technische Perspektive ist eine Orientierung an der äußeren Situation bzw. der Lernumgebung, Selbstlernzentren und beobachtbares Alleinlernen gelten demnach bereits als autonom (vgl. Oxford 2003: 82). Die oder der autonome Lernende und seine typischen Eigenschaften stehen im Mittelpunkt der psychologischen Perspektive auf Lernendenautonomie. Unter der soziokulturellen Perspektive auf Lernendenautonomie versteht Oxford jene Definitionen, die soziale Interaktion als wesentlichen Teil des kognitiven Lernens und des Sprachenlernens sehen, Schmenk übersetzt „sozial vermittelte[s] Lernen“ (Schmenk 2008: 47). In Variante I dieser soziokulturellen Perspektive steht lt. Oxford das Autonomie ausübende Individuum im Mittelpunkt. Nach Vygotskys Theorie der Zone der nächsten Entwicklung werden kognitive Lernstrategien durch Interaktion mit kompetenteren Personen erworben, daher geht es auch um soziale Lernstrategien wie bspw. Fragen stellen. Die Variante II der soziokulturellen Perspektive fokussiert den Kontext der Lernendenautonomie nach Rogov bzw. Lave und Wenger, mit Kontext ist hier die „community of practice“ (Lave/ Wenger 1991, zit. nach Oxford 2003: 87) aus erfahrenen

und unerfahrenen Lernenden gemeint. Die politisch-kritische Perspektive hat Machtverhältnisse im Blick, darunter den Zugang zu Bildung bzw. dahinterstehende Ideologien. Ihr sind lt. Oxford die Schriften des brasilianischen Pädagogen Paulo Freire zuzuordnen, ebenso wie jene des Theologen Ivan Illich. Beide denken Sprachenlernen ausgehend vom einzelnen Lernenden hin zu einem großen Ganzen in einem größeren, v.a. politischen Kontext.

Mit Kontext meint Oxford die Lernsituation und Lernumgebung sowie die bestehenden Lernmöglichkeiten, ihrer Meinung nach hat dieser Faktor Aufforderungscharakter (vgl. Oxford 2003: 80). Unter *Agency* wird die Handlungsinitiative der Lernenden verstanden, die als Personen fähig zu intentionalem Handeln sind. Mit *Strategy* ist ein Plan auf ein Ziel hin gemeint, der planvolles und zielorientiertes Handeln sowie Lernstrategien erfordert. Die Motivation betrifft ex- und intrinsische Abläufe. Die Lernsituation, bspw. ob es sich um Fremd- oder Zweitsprachenlernen handelt, beeinflusst die Motivation ebenso wie der bevorzugte Lernstil und einhergehende, eher unbewusste kulturelle Annahmen über das Lernen. Nicht in jeder Kultur muss Autonomie positiv besetzt sein (vgl. Oxford 2003: 84). Die Vermittlung von Lernendenautonomie betreffend kann festgestellt werden, dass die Beschäftigung mit autonomiefördernden Lernstilen nicht automatisch zu autonomen Lernenden führt. Lernstrategien sind nicht als Werkzeuge zu verstehen, die einfach weitergereicht werden können, sondern müssen, analog zur Handlungsfähigkeit, erworben werden (vgl. Oxford 2003: 82). Eine erfolgreiche Strategievermittlung bedeutet, den Wissensstand, die Bedürfnisse und kulturelle Bedingungen des Lernens der Einzelnen zu bedenken, Lernende müssen während des gesamten Prozesses der Strategieentwicklung voll involviert sein (vgl. ebd.). Das Fazit Oxfords lautet, dass alle genannten Zugänge bedeutend sind, keiner jedoch isoliert verwendbar ist. So stellt Oxford bspw. hinsichtlich der situativ-technizistischen Perspektive fest, dass die äußere Situation allein noch nicht Lernendenautonomie ermöglicht, aber immerhin einen Teilbereich der Lernsituation darstellt (vgl. Oxford 2003: 82). Äußere Bedingungen wie technische Hilfsmittel oder räumliche Situation hängen wiederum mit anderen Faktoren, bspw. psychischen, sozialen und politischen, zusammen (vgl. Oxford 2003: 82).

2.1.1.4 Hélène Martinez: subjektive Konzeptionen von Lernendenautonomie

Für ihre Studie zu Konzeptualisierungen von Lernendenautonomie bei Fremdsprachenlernenden stellt Hélène Martinez Überlegungen zum „konzeptuelle[n] Werkzeug“ (Martinez 2008: 73) Lernendenautonomie und unterschiedlichen Auffassungen davon an. In einer explorativen

Studie erforscht Martinez subjektive Theorien von Studierenden (des Lehramts) über Lernen und Lernendenautonomie, indem an zwei deutschsprachigen Universitäten in Deutschland (Kassel und Gießen) 14 Studentinnen und 2 Studenten aus fachdidaktischen Seminaren mit unterschiedlichen Studienrichtungen und Vorkenntnissen mehrmals einer Datenerhebung unterzogen wurden (vgl. Martinez 2008: 142). In der Auswertung werden Einzelfälle analysiert und verglichen (vgl. Martinez 2008: 13f.). Die Forschung beruht auf drei Datenpools, die im Rahmen von universitären Veranstaltungen erhoben wurden und von denen der erste eine schriftliche Befragung mit offenen Fragen mit anschließenden explizierenden Interviews umfasst, der zweite Daten aus Gruppendiskussionen, Fragebögen und Lerntagebüchern der Studierenden enthält und für den dritten Daten aus einem retrospektiven Leitfadeninterview gewonnen wurden (vgl. Martinez 2008: 153f.). In ihren theoretischen Überlegungen zu Konzepten von Lernendenautonomie arbeitet die Forscherin vier Perspektiven von Lernendenautonomie heraus, die sich mit jenen von Oxford decken, wenngleich sie sich nicht explizit auf sie beziehen. Die „philosophisch bzw. (kritisch-)politische Perspektive“ (Martinez 2008: 74) versteht unter Lernendenautonomie im Sinne Holecs die Fähigkeit, das eigene Lernen zu steuern. Zugehörige Annahmen versteht die Autorin tendenziell als programmatisch (vgl. Martinez 2009: 75). In der „Technische[n] (situativ-strukturelle[n]) Perspektive“ (Martinez 2008: 75) werden verwendete Materialien und Ressourcen, einschließlich elektronischer, sowie die „technische[...] Fähigkeit“ (Martinez 2008: 75) der Lernenden und allgemein die praktische Umsetzung von Lernendenautonomie erfasst. Hingegen sind die kognitiv-individuellen Charakteristika von Lernenden wie Selbststeuerung, Einstellung oder Motivation der „psychologischen (prozessorientierten) Perspektive“ (Martinez 2008: 77) zuzuordnen. In einer sozio-interaktiven Perspektive schließlich liegt der Schwerpunkt auf Interaktion (vgl. ebd.). Zwei Ausformulierungen von Lernendenautonomie werden als übergreifende Dimensionen begriffen: Zunächst die Definition als „Fähigkeit, die Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen“ (Martinez 2007: 78). Ferner die Definition als „psychologische Beziehung zum Lerngegenstand und zum Lernprozess“ (ebd.). Martinez argumentiert, dass Lernendenautonomie „stets politisch ist [...], da sie zur Mehrsprachigkeit der Europäer bei[trägt]“ (Martinez 2008: 309).

2.1.1.5 Barbara Schmenk: Sloganisierung eines Konzeptes

Die Sprachdidaktikerin Barbara Schmenk beschäftigt sich im selben Jahr wie Martinez mit Sichtweisen von Autonomie und Lernendenautonomie hauptsächlich im deutsch- und englischsprachigen Fachdiskurs und ordnet diese bestimmten Konzeptionen zu. Sie unterteilt die vorgefundenen Konzeptionen in die fünf Bereiche „situativ-technizistische“, „strategisch-technische“, „radikal-konstruktivistische“, „entwicklungspsychologische“ und eine pädagogische Autonomiekonzeption, wobei die letzte in die zwei Unterkategorien „pädagogisch-fächerübergreifend“ und „handlungstheoretisch orientiert“ (Schmenk 2008: 54) unterteilt ist. Die bei Oxford und Benson beschriebene technische Kategorie wurde in Analogie zu Holecs Ideen von Autonomie und Selbststeuerung in zwei Kategorien unterteilt, nämlich in ein „situatives bzw. technizistisches Autonomieverständnis“ und ein „technisch-strategisches Verständnis von Autonomie“ (Schmenk 2008: 52). Ersteres fasst jene Auffassungen zusammen, die Alleinlernen per se als autonom verstehen, das zweite Verständnis verlangt von Lernenden Kenntnis über Techniken und Strategien des autonomen Lernens (vgl. ebd.).

In situativ-technizistischen Versionen von Lernendenautonomie herrscht die Annahme vor, dass Arbeit am Computer bereits autonom sei, zudem ist die Gleichsetzung von Autonomie und Selbststeuerung bzw. von selbstgesteuertem und rein situativem Alleinlernen auffällig (vgl. Schmenk 2008: 65). In dieser Verengung auf ein situatives und technizistisches Verständnis von Autonomie kann Lernen alles sein, was allein gemacht wird, ebenso diffus bleibt das Verständnis von Lehren (vgl. Schmenk 2008: 135). Wegen seiner Orientierung an der äußeren Lernsituation ist die Version quasi mit allen inhaltlichen Ansätzen und Konzepten vereinbar, was das Fehlen einer didaktisch-methodischen Fundierung belegt (vgl. Schmenk 2008: 69). Wird im Zusammenhang mit Lernprogrammen von autonomem Lernen gesprochen, so ist damit häufig bspw. die Auswahl zwischen einer begrenzten Anzahl richtiger Lösungen gemeint. Hier macht sich Autonomie als verkaufsförderndes "buzz-word" (Schmenk 2008: 72) besonders bemerkbar, wenn Lernprogramme oder sog. Selbstlernprogramme damit für sich werben. Verschwiegen wird, dass Computerlernprogramme für Selbstlerner nicht automatisch in der Lage sind, Autonomie zu fördern. So lautet eine Kritik an Lernprogrammen, dass sie zwar ein nützliches Instrument beim selbstgesteuerten Lernen darstellen können, meistens jedoch das Gegenteil bewirken (vgl. Gremmo & Riley 1995, zit. nach

Schmenk 2008: 70). Im Fachdiskurs werden Lernszenarios solcher Programme inzwischen nicht mehr als autonom bezeichnet, „liegt deren Autonomie einzig darin, mitzumachen, Knöpfe zu drücken und Antworten anzuklicken“ (Schmenk 2010: 21).

Wenn Lernkompetenz bzw. das Beherrschen von Lernstrategien mit Lernendenautonomie gleichgesetzt wird, spricht Schmenk von einem strategisch-technischen Autonomieverständnis, mit dem oft eine starke Ökonomisierung von Lernen einhergeht (vgl. Schmenk 2008: 75). Dann stehen nicht mehr die Lernenden selbst im Mittelpunkt, sondern die Effizienz ihres Lernens (vgl. Schmenk 2008: 78). Das Autonomieverständnis ist hier nahe an der Selbstoptimierung und somit konzeptionell verengt (vgl. Schmenk 2008: 83). Verknüpft ist diese Sichtweise meist mit einem Verständnis vom Lernen als Managen von Lernprozessen, sodass der Eindruck entsteht, Lernen könne ganz durch Managen ersetzt werden. Die Lernenden sind hier professionelle Manager ihres Lernens (vgl. Schmenk 2008: 139). In Vergessenheit gerät darüber der Inhalt, also das Sprachenlernen selbst. Schmenk spricht von einer „Reduktion und Mechanisierung der Sicht von Fremdsprachenlernen“ (Schmenk 2008: 83) ebenso wie von Autonomie (vgl. Schmenk 2008: 84). Lernen ist in dieser Version instrumentelles Lernen (vgl. Schmenk 2008: 132), Lehren bedeutet Training und ist Hilfe zum Selbstlernen (vgl. Schmenk 2008: 135). Diese strategisch-technische Version erzeugt ein Verständnis von Sprachenlernen, das nur all jenes umfasst, was durch Techniken und Strategien erlernt werden kann (vgl. Schmenk 2008: 138).

In einem radikal-konstruktivistischen Verständnis ist die Autonomie jedes Menschen gegeben, da ausschließlich individuelle Konstruktionen über die Wirklichkeit erstellt werden können (vgl. Schmenk 2008: 92). Diese Version überschneidet sich zum Teil mit der psychologischen bei Benson bzw. der soziokulturellen Perspektive bei Oxford (vgl. Schmenk 2008: 54). In diesem Zusammenhang Lernendenautonomie als ein Ziel des Sprachenlernens zu definieren führt zu einer Reduktion von Autonomie auf die psychologische und neurobiologische Ebene (vgl. Schmenk 2008: 103). Lernen kann nur mit Hilfe von Einwirken auf die eigenen Konstruktionen passieren, Lehren allerdings kann nur zufällig und in nicht vorhersagbarer Weise einwirken (vgl. Schmenk 2008: 136). Lernendenautonomie als Lernziel ist nach diesem Verständnis nicht möglich, da Autonomie stets im Vorhinein vorhanden ist.

Die entwicklungspsychologische Autonomiekonzeption sieht Schmenk v.a. von David Little vertreten (vgl. Schmenk 2010: 17), der Autonomie als Ergebnis eines Sozialisations- und Wachstumsprozesses ansieht, den ein erwachsener Mensch durchlaufen hat (vgl. Little 1999,

zit. nach Schmenk 2010: 18). Der Mensch als soziales Wesen befindet sich in Abhängigkeitsverhältnissen und bedarf zur Weiterentwicklung der Interaktion, auch Autonomie wird durch Vorbilder und Hilfe erreicht. Beim Lernen ist Lernendenautonomie natürlicher Bestandteil der Entwicklung: "learner autonomy [...] occurs naturally in human experience" (Little 1994, zit. nach Schmenk 2008: 106). Diese Konzeption von Lernendenautonomie nennt er behavioristisch und beschreibt, dass Lernende in Bezug auf eine Aufgabe dann autonom sind, wenn sie die Aufgabe ohne Unterstützung durch andere in neuen Kontexten ausführen und der Situation anpassen können (vgl. Little 1999, zit. nach Schmenk 2008: 107). Little zieht Vygotskys Zone der nächsten Entwicklung als Begründung dafür heran, dass die Entwicklung von Lernendenautonomie in Bezügen und Verknüpfungen zu anderen Menschen, Lehrenden oder Lernenden, stattfindet (vgl. Little 1994, zit. nach Schmenk 2008: 109). Seinem Verständnis nach wird Autonomie durch die Verinnerlichung sozialer Interaktion erreicht (vgl. Little 1999, zit. nach Schmenk 2008: 111). Dies bezieht sich natürlich auch auf fremdsprachliche Interaktion, also findet Sprachenlernen durch Sprachgebrauch statt. Lernende sind in dem Moment autonom, in dem sie die Fremdsprache selbstständig verwenden (vgl. Schmenk 2008: 113). Lernen bedeutet Verinnerlichen und Wiederherstellen von sozial vermitteltem Wissen einschließlich Regeln, Haltungen, etc. (vgl. Schmenk 2008: 133). Dementsprechend wird Sprache als im sozialen Kontext erlernt verstanden, es handelt sich somit beim Sprachenlernen um einen sozialen, interaktionalen Prozess. Lehren bedeutet schrittweise Hilfestellung (vgl. Schmenk 2008: 136).

Eine weitere Konzeption hält Schmenk besonders für den deutschsprachigen Raum für relevant, nämlich die pädagogische (vgl. Schmenk 2008: 51). Die Ausrichtung des pädagogisch-fächerübergreifenden Verständnisses von Lernendenautonomie geht zurück auf Immanuel Kants Verständnis von Mündigkeit als *Sapere aude!*, das Theodor W. Adorno nach dem Zweiten Weltkrieg als „Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen“ (Adorno 1971, zit. nach Schmenk 2010: 20) definiert. Dies ist auch eine Forderung nach Erziehung zu Autonomie im Sinne von gesellschaftlicher bzw. politischer Emanzipation und Selbstbestimmung. Hierbei steht nicht das Sprachenlernen im Mittelpunkt bzw. am Ende des Lernprozesses, sondern es geht um Lernen als Befreiung bzw. Emanzipation (vgl. Kumaravadevalu 2006, zit. nach Schmenk 2010: 19f.). Das Ziel sind Lernende, die kritisch denken. Wie dieser Erziehungs- und Bildungsanspruch durch Lehren erreicht werden soll, bleibt unklar (vgl. Schmenk 2008: 136). Weitere Merkmale sind eine kritische Sicht auf Autorität und

Fremdbestimmung (vgl. Schmenk 2010: 20f.). Die Erziehung zur Mündigkeit bleibt allgemein und wird nicht explizit mit Sprachenlernen verbunden, häufig sind idealisierte Autonomievorstellungen zu finden (vgl. Schmenk 2008: 122f.). Schmenk bemerkt, dass dieser Ansatz das Ausführen von Vorgaben, und seien es Vorgaben zu einer Art von selbstbestimmtem Lernen, ablehnen müsste (vgl. Schmenk 2010: 21). Seine Produktivität würde er als „Korrektiv und kritische Folie“ (Schmenk 2010: 21) für Sprachunterricht entfalten, wenn Fragen nach dem tatsächlichen Maß an Autonomie und Selbstbestimmung im Unterricht gestellt werden. Die handlungstheoretisch orientierte Version von Lernendenautonomie findet Schmenk in dem Ansatz von Henri Holec vor, auf den bereits näher eingegangen wurde.

2.1.1.6 Maria Giovanna Tassinari: mein Lernen managen

Die Romanistin Maria Giovanna Tassinari hat ein Instrument für Studierende und Lehrende entwickelt, mit dem autonomes Fremdsprachenlernen unterstützt werden soll. Das Dynamische Autonomiemodell soll für Lernende jene Kompetenzen greifbar und bearbeitbar machen, die für die Entwicklung von Lernendenautonomie nötig sind bzw. in Tassinaris Worten „zur Unterstützung von Lernenden und Lehrenden in autonomisierenden Lernprozessen“ (Tassinari 2012: 10) beitragen. Das Modell „soll als Instrument dienen, in autonomisierenden Lern- und Lehrprozessen die Reflexion des Lernalters über die eigenen Kompetenzen zu fördern“ (Tassinari 2012: 12). Durch eine Reihe von Verben werden lt. Autorin jene Kompetenz- und Handlungsbereiche umschrieben, die sich mit „das eigene Lernen managen“ (Tassinari 2012: 13) überschreiben lassen. Dynamisch sei an dem Modell, dass alle es den eigenen Bedürfnissen entsprechend handhaben könnten (vgl. Tassinari 2012: 13). Entwickelt wurde es im Rahmen ihrer Studie zu Komponenten, Kompetenzen und Strategien beim autonomen Fremdsprachenlernen (vgl. Tassinari 2010a). Als Vorlage diente ein auf Basis der Theorie erstelltes Modell von Lernendenautonomie, das mit Deskriptoren ausgestattet wurde, die im gleichen Verfahren wie die Deskriptoren für Sprachkompetenzen im GeRS erstellt wurden (vgl. Tassinari 2010a: 24). In einer Pilotstudie wurden anschließend mit verschiedenen qualitativen Forschungsmethoden Daten zum Forschungsthema gesammelt (vgl. Tassinari 2010a: 25). Das Validierungsverfahren des entwickelten dynamischen Autonomiemodells und seiner Deskriptoren bestand in der Diskussion mit Expert_innen (Nancy, Berlin), abschließend wurde es mit Studierenden und Lehrenden an der FU Berlin getestet (vgl. Tassinari 2010a: 121f.).

Um zu einer Definition von Lernendenautonomie zu gelangen, nimmt Tassinari eine „systematische Beschreibung der Bestandteile von Lernendenautonomie“ vor und filtert jene „konkreten Komponenten und Voraussetzungen“ (Tassinari 2010a: 17) heraus, die eine Grundlage für das dynamische Autonomiemodell bilden. Dazu analysiert sie die Fachliteratur anhand dreier Ebenen: eine begriffliche, konzeptionelle Ebene, eine weitere zur Beschreibung von sog. Komponenten von Lernendenautonomie und eine prozessorientierte Ebene, auf der verschiedene Stufen beschrieben werden (vgl. Tassinari 2010a: 40). Demnach besteht Lernendenautonomie aus „wissensbasierten und handlungsorientierten Kompetenzen, Fertigkeiten und Strategien sowie aus motivationalen und affektiven Einstellungen und Kompetenzen und ist somit als ein komplexes Konstrukt zu verstehen“ (Tassinari 2012: 13), das sich als „ein mehrdimensionaler Prozess [...] in der Auseinandersetzung von Lernern und Lehrern mit dem Lehr- und Lernprozess immer wieder anders konkretisiert.“ (Tassinari 2010a: 55). Folgende Komponenten kennzeichnen lt. Tassinari jeden autonomisierenden Lernprozess:

- „aktive Teilnahme am eigenen Lernprozess
- lernbezogene Prozesse: planen, durchführen, aufrechterhalten, auswerten, lenken des eigenen Lernens
- Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen
- Kontrolle über das eigene Lernen ausüben: wissensbasierte und handlungsorientierte Aspekte
- Un-/Freiheit in institutionellen Zwängen
- interaktive und soziale Dimension des Lernens
- lernpsychologische Dimensionen“

(Tassinari 2010a: 50; 55; 66)

Im Mittelpunkt des Dynamischen Autonomiemodells steht zunächst die Schaffung eines Bewusstseins für den eigenen Lernprozess (vgl. Tassinari 2012: 15). Die Bereitschaft der Lernenden zur Selbsteinschätzung muss von vornherein bestehen, das Ausmaß der Evaluierung jedoch sollte den Lernenden überlassen sein (vgl. Tassinari 2012: 16f.). Reflexion, Bewusstseinsschaffung und Förderung von Entscheidungsfindungen sind in diesem Modell die zugrunde liegenden Komponenten, den Umgang mit ihnen bezeichnet Tassinari als „Metafähigkeit“ (ebd.), die wiederum für Lernendenautonomie zentral ist, da das bereits zitierte komplexe Konstrukt erst durch sie realisiert wird (vgl. ebd.). Das Nachdenken und Bewusstsein über das eigene Lernen sind also wesentlich für die Förderung von Lernendenautonomie, ebenso notwendig sind Fähigkeiten zur Selbsteinschätzung und Selbstbewertung

(vgl. Tassinari 2012: 15f.). Die Ermittlung der eigenen Bedürfnisse sowie Kontrolle und Regulation des eigenen Lernens werden als wesentliche Teilprozesse des autonomisierenden Lernens gesehen (vgl. Tassinari 2012: 16). Nach dem Dynamischen Autonomiemodell läuft die Evaluation des eigenen Lernens in fünf Phasen ab, von denen mindestens drei begleitet werden sollten (vgl. Tassinari 2012: 17). Somit ist soziale Interaktion ein Aspekt des Dynamischen Autonomiemodells, denn der „Austausch zwischen Lernern und Berater einerseits, zwischen Mitlernern untereinander und mit dem Lehrer andererseits, ist wichtiger Bestandteil dieses Evaluationsprozesses“ (Tassinari 2012: 17). Lernendenautonomie „bewegt sich [...] im Spannungsfeld zwischen der Fähigkeit des Lerners und der Möglichkeit, die ihm gegeben wird, anteilig oder vollständig die Kontrolle über das eigene Lernen auszuüben.“ (Tassinari 2010a: 55). Statt Vermittlung geht es im Dynamischen Autonomiemodell um die Ausübung, was insofern folgerichtig ist, als Tassinari Lernendenautonomie als Fähigkeit versteht, die zu unterscheiden ist von Lernformen, in denen die Ausübung der Fähigkeit möglich ist (vgl. Tassinari 2010a: 53). Trotzdem sind der Lehr- und Lernkontext und die Lernumgebung immer Teil der Fähigkeit, die entsprechend variiert (vgl. Tassinari 2010a: 104). Im Dynamischen Autonomiemodell hat Tassinari die kennzeichnenden Merkmale von Lernendenautonomie in folgende Handlungsfelder übersetzt:

- ✓ „Sich motivieren
- ✓ Mit Gefühlen umgehen
- ✓ Planen
- ✓ Materialien und Methoden auswählen
- ✓ Durchführen
- ✓ Überwachen
- ✓ Evaluieren
- ✓ Kooperieren
- ✓ Das eigene Lernen managen
- ✓ Wissen strukturieren“

(Tassinari 2010c)

Der vorletzte Punkt „Das eigene Lernen managen“ ist der einzige „allen anderen Kategorien übergeordnet[e]“ (vgl. Tassinari 2010c) Punkt. Er wird näher beschrieben als „Ich kann mein Lernen selbstständig gestalten“ (Tassinari 2010c) und mit zwei weiteren Kann-Beschreibungen spezifiziert. Das Konzept Lernendenautonomie beim Fremdsprachenlernen aus Tassinaris

Sicht ist durch das Dynamische Autonomiemodell mit den Deskriptoren konkretisiert. Anhand der Anwendung verschiedener im Modell benannter allgemeiner Kompetenzen, Fertigkeiten und Handlungen, die die Kontrolle der Lernenden über ihr eigenes Lernen verdeutlichen, ist Lernendenautonomie nun messbar (vgl. Tassinari 2012: 13). Die Autorin weist dennoch auf die meiner Meinung nach sehr wichtige Unterscheidung zwischen Lernendenautonomie und Lernerfolg hin, um das „Missverständnis auszuräumen, [...] der Mehrwert von Lernerautonomie könne am Erfolg autonomer Lerner gemessen werden“ (Tassinari 2010a: 18). Tassinari vertritt eine Auffassung von Lernendenautonomie als Managementkompetenz, was als strategisch-technischer Autonomiebegriff (nach Oxford) eingeordnet werden kann. Nicht der Spracherwerb, sondern die Effizienzsteigerung steht im Vordergrund, Lernen wird nach ökonomischen Gesichtspunkten betrachtet. Da das Modell für ein studentisches Publikum erstellt und entsprechend aufbereitet wurde, könnte auch überlegt werden, inwieweit es sich um ein bildungselitäres Verständnis von Lernendenautonomie handelt.

2.1.1.7 Diana Feick: soziale Autonomie

Ganz im Gegensatz zum westlichen idealen Lernenden, der selbstbewusst ist, rational handelt und unabhängige Entscheidungen treffen kann, steht eine Sicht auf Individuen in ihrer kollektiven Verankerung. Adrian Holliday befindet, dass jede_r autonom sein kann, schließlich ist es das, was Lernende in ihrem Leben außerhalb des Klassenraumes tun (vgl. Holliday 2003: 117). Er führt aus, inwiefern das Ideal des autonomen Lernenden, wie es vor allem in der pädagogisch-fächerübergreifenden Lernendenautonomie-Version vorkommt, ein sog. westliches Kulturgut ist und so nicht ohne Weiteres auf alle Lernenden übertragen werden kann (vgl. Holliday 2003: 117f.)². Ebenso müsse es als Lehrperson möglich sein, andere Formen von Autonomie zu entdecken und zuzulassen (vgl. Holliday 2003: 118).

Es stellt sich die Frage, inwiefern Personen innerhalb von (Lernenden-)Gruppen über Autonomie verfügen können bzw. autonom agieren können. Wie können soziales Lernen und Autonomie verknüpft werden, wie gestaltet sich der soziokulturelle Aspekt von Lernendenautonomie. Oxford bspw. geht in der soziokulturellen Perspektive II auf Gruppen ein (vgl. Oxford 2003: 79). Sie spricht von geistigen Lehrzeiten (*cognitive apprenticeships*), die bei Expert_innen genommen werden (vgl. ebd.), sodass begleitetes Lernen (*mediated learning*) in

² Holliday erörtert anhand verschiedener Studien die Zuschreibungen und Erwartungen an Lernende, deren L1 Englisch ist, im Vergleich mit Aussagen über jene Lernende, deren L1 Japanisch/ Taiwanesisch ist. Die Zuschreibungen seitens der Lehrpersonen sind kulturabhängig, ebenso wie die Erwartungen der Lernenden.

einer Lerngemeinschaft (*community of practice*) stattfindet, in der die auftretenden Beziehungen und ein größerer sozialer und kultureller Zusammenhang wichtiger sind als das Individuum (vgl. Oxford 2003: 87).

In ihrer Dissertation zu Autonomie in Lernendengruppen konzipiert Diana Feick (2016) Lernendenautonomie nach Benson & Cooker (2013) als „sozial konstituierte, situierte und dynamische Beziehung zwischen Lernenden und ihren sozialen Kontexten“ (Feick 2016: 9). Die Forscherin arbeitet heraus, wie bereits Little in seinem entwicklungspsychologischen Autonomieverständnis Lernen prinzipiell als sozial verankert auffasst und betont aktuelle Forderungen bspw. von Schmenk nach einem solchen Grundverständnis von Lernendenautonomie (vgl. Feick 2016: 17). Sie vertritt die Auffassung, dass selbst „wenn Lernerautonomie in ihrem Kern die individuelle Fähigkeit eines jeden einzelnen Lernenden darstellt, [...] der Prozess des autonomen Lernens als ein sozialer Vorgang zu verstehen ist“ (Feick 2016: 30). Feick bezeichnet dieses Autonomieverständnis als „sozial-kollektive Perspektive, bei der soziale Autonomie als Ausdrucksform der Partizipation und Mitbestimmung in Fremdsprachenlerngruppen eine eigenständige Existenz einnimmt und damit einen Kontrast zur individuellen Autonomie darstellt“ (Feick 2016: 72). Es wird betont, dass Autonomie beim Lernen nicht Autonomie beim Sprechen ist, sondern dass „eine klare Unterscheidung zwischen Autonomie beim Sprachenlernen (i.S. von Selbstregulation) und Autonomie beim (Fremd-) Sprachgebrauch (i.S. eines selbstständigen Sprechenkönnens) getroffen werden muss“ (Feick 2016: 28). Insgesamt macht Feick drei Perspektiven von Lernendenautonomie im Zusammenhang mit sozialen Faktoren beim Fremdsprachenlernen aus: die individualistische Perspektive, bei der soziale Strategien als Instrument zur Erlangung der eigenen Autonomie dienen, die sozio-individualistische Perspektive, bei der die soziale eine Vorstufe zur eigenen Autonomie darstellt und drittens das von Feick ausgearbeitete sozial-kollektive Verständnis von Autonomie, das als eigene Autonomieform einen Gegensatz zu individueller Autonomie darstellt (vgl. Feick 2016: 72). Dieses sozial-kollektive Autonomieverständnis geht davon aus,

„dass soziale Autonomie in ihrer Ausprägung als Gruppenautonomie in institutioneller, sozial verankerter Sprachlernpraxis – in diesem Fall innerhalb des offenen Lernarrangements Projektunterricht – in besonderem Maße zur Entfaltung kommen kann.“ (Feick 2016: 73).

In der Studie wurde autonomes Lernen im Projektunterricht Deutsch als Fremdsprache untersucht, wobei Interaktionsprozesse in den Gruppen und damit in Verbindung stehende Lernprozesse im Mittelpunkt der Analyse standen (vgl. Feick 2016: 75). Die Datenerhebung

erfolgte in Form einer Datentriangulation aus beobachtenden und introspektiven Verfahren, der Videographie und dem videobasierten lauten Erinnern im Anschluss (vgl. Feick 2016: 84). In der Pilotierungsphase wurde das Handyprojekt für den Unterricht entworfen und die Datenerhebungsmethoden in einer Kursgruppe getestet (vgl. Feick 2016: 97). Erhoben wurden Daten in einem B2-Kurs und einem C1-Kurs mit Studierenden in Mexiko, lediglich in der zweiten Gruppe waren einige Teilnehmende berufstätige Akademiker_innen (vgl. Feick 2016: 82f.). Es bildeten sich drei Projektgruppen, die ihr Handyprojekt in einem Zeitraum von fünf Wochen durchführten (vgl. Feick 2016: 98f.). Die Gruppensitzungen wurden mitgefilmt und die anwesenden Gruppenmitglieder innerhalb der nächsten 48 Stunden zu einer Retrospektion gebeten, bei der die vorhergehende Sitzung mittels lautem Erinnern in der L1 kommentiert wurde (vgl. Feick 2016: 105f.). Die Analyse der transkribierten Daten erfolgte in Form von Interaktions-, Partizipations- und Sequenzanalyse (vgl. Feick 2016: 97).

Die Autorin kommt zu dem Schluss, dass Gruppenentscheidungen erst durch Gruppenautonomie ermöglicht werden, die wiederum einen Gradmesser für soziale Autonomie in der jeweiligen Lernsituation darstellt (vgl. Feick 2016: 342). Dabei hat nicht jede Gruppenarbeit automatisch Gruppenautonomie zur Folge, sondern ist vor allem die Unterrichtsform Projektunterricht mit ihren authentischen Handlungszielen geeignet, soziale Autonomie zu praktizieren (vgl. Feick 2016: 60; 349). Unterrichtsprojekte erlauben „eine große Bandbreite an Selbstbestimmung und Mitbestimmung“ (Feick 2016: 60) sowie Selbstorganisation. Letzteres wird verstanden als Mitsprache im Unterrichtsetting und in den Projektgruppen und als wesentliches Element sozialer Autonomie (vgl. ebd.). Innerhalb der Projektgruppen bedeutet Mitsprache bzw. Lernen das Verhandeln und Erreichen von Konsens, wie Feick anhand des Aushandlungszyklus' nach Breen & Littlejohn veranschaulicht (vgl. Feick 2016: 57). Die aktive Teilhabe an Aushandlungsprozessen zu Vorgehen und Wissen mit dem Ziel Gruppenkonsens ermöglicht es den „entscheidungsmündigen Mitglieder[n] einer Unterrichtsgruppe“ (Feick 2016: 55) soziale Autonomie zu entwickeln. Entscheidend ist, dass sich Lernendenautonomie „im Klassenzimmer [...] gruppenbezogen und aushandlungsbasiert entfaltet“ (Weskamp 2010, zit. nach Feick 2016: 32). Die kooperative Gruppe wird als Nährboden für die Selbstermächtigung des Einzelnen verstanden (vgl. Kohonen 1989, zit. nach Feick 2016: 45). Um die Rolle des sozialen Lernens bzw. der Interaktion beim Lernen zu verdeutlichen, kann exemplarisch

ein Zitat von Atkinson (2002) angeführt werden: „groups help us to think and act better/ differently than we usually can alone [...] we think *with* the world, not in isolation from it“ (Atkinson 2002, zit. nach Feick 2016: 23, Hervorh. i. Orig.).

Ein wichtiger Aspekt dieser Autonomiekonzeption ist die Wechselwirkung von Selbst- und Fremdregulation beim autonomen Lernen: „Eigenregulation [...] ist nicht als permanenter Dauerzustand, sondern im Wechselspiel mit der Fremdregulation zu betrachten“ (Feick 2016: 26). Auch Karlheinz Hellwig und Wilfried Gienow beschreiben in ihren Überlegungen zu Texten in medialen Lernumgebungen, dass „die medialen und verbalen Lehrer-Impulse [...] einerseits ein Stück Fremdbestimmung [sind], andererseits fordern sie selbstbestimmtes Reagieren und Agieren heraus.“ (Gienow/ Hellwig 2002: 231). Oder anders gesagt: in gelenktem Schaffen verwandelt sich Fremd- in Selbstbestimmung, wenn entsprechende Rezeptions- und Produktionsfreiheit gegeben ist (vgl. Gienow/ Hellwig 2002: 232). Mit Bezügen zur Neurobiologie weisen sie darauf hin, dass bewusstes Handeln immer auch von Unbewusstem beeinflusst ist (vgl. Gienow/ Hellwig 2002: 235). So gesehen ist Autonomie ein Konstrukt, dass die Komplexität menschlicher Motivationen und Handlungen in ihrem Gefüge innerer und äußerer Wechselwirkungen nicht einfangen kann. Jedoch ist Lernendenautonomie ein Konstrukt, das helfen kann, in künstlichen bzw. formellen Lernsituationen wie Sprachunterricht eine möglichst umfassende Involviertheit der Lernenden zu erreichen und somit Veränderungen zu erwirken, die als Lernerfolge gelten können. Gleichzeitig ist diese Involviertheit oder Partizipation nur mit einer entsprechenden Ausrichtung der Entscheidungen und Handlungen der Lernenden durch sie selbst möglich. Bspw. spricht Feick davon, dass die individuelle Autonomie zugunsten höherer Kompetenzen anderer zurückgestellt wird (vgl. Feick 2016: 345). Es wäre andererseits auch eine legitime und autonome Entscheidung, die Übernahme von Verantwortung für ein Lernziel abzulehnen. Auch dies stellt einen „legitime[n] Akt der individuellen Autonomie“ (Feick 2016: 345) dar, der hier allerdings zu einer Verhinderung der Lernziele führen würde.

2.1.1.8 Paulo Freire: an die Unterdrückten

Wegen seiner politisch-kritischen Autonomiekonzeption (nach Oxford) soll nun ein Autor beschrieben werden, der für den Bereich der Alphabetisierung und Basisbildung besondere Bedeutung hat. Paulo Freire ist kein Sprachwissenschaftler oder Didaktiker, sondern ein Pädagoge, der ein politisches Konzept von Lernendenautonomie mit einem moralischen Aspekt

verbindet. Er bezieht die sozialen, politischen und kulturellen Zusammenhänge, unter denen Lernen stattfindet, ein und fordert Veränderungen für und durch die Lernenden. Dabei geht er immer von einer für alle geltenden „universellen Ethik“ (Freire 2008³: 18) aus, die stets ein Recht und die Pflicht, dieses Recht einzufordern, beinhaltet. Autonomie spielt prinzipiell eine wesentliche Rolle in Freires Überlegungen. Sein Autonomiekonzept entwickelt er anhand seines Begriffes von Freiheit, sodass Autonomie in ständiger Reibung zu Autorität entworfen wird. Freiheit ist dabei von etwas zu unterscheiden, dass er „Zügellosigkeit“ (Freire 2008: 97) nennt. So gilt es, das Verhältnis zwischen Freiheit und Autorität ständig neu auszuloten (vgl. Freire 2008: 100), zudem können die Freiheiten anderer im Widerspruch zur eigenen Freiheit stehen (vgl. Freire 2008: 97). In der Lernendenautonomievermittlung sind seiner Meinung nach „entscheidungs- und verantwortungsfördernde Erfahrungen“ (Freire 2008: 99) ausschlaggebend. Entscheidungsfreiheit führt beim Treffen der Entscheidungen allmählich zu Autonomie (vgl. Freire 2008: 99). Freire betont, dass Autonomie nur im Zuge einer Entwicklung erreicht werden kann (vgl. ebd.). Autonomie muss stets aufgebaut und gefördert werden (vgl. Freire 2008: 101). Unter Autonomie von Lernenden versteht Freire vor allem die individuelle Einzigartigkeit jedes Menschen (vgl. Freire 2008: 55ff.). Weil Respekt vor der Autonomie der Lernenden für Freire bedeutet, keine Verstöße ethischer Art zu begehen, muss eine Lehrperson Diskriminierung verhindern, wegen der ethischen Verpflichtung im Sinne Freires muss sogar noch ein Schritt weitergegangen und dagegen angekämpft werden (vgl. Freire 2008: 57). Auf diese Weise verbindet Freire die Vermittlung von Lernendenautonomie mit gesellschaftspolitischen Zielen. Da Menschen unvollkommen sind, ist Bewusstheit über diese Unvollkommenheit eine Voraussetzung für die „Bildungsfähigkeit“ (Freire 2008: 55). Bildung ist stets ein Eingriff in die Ereignisse (vgl. Freire 2008: 91), da Lernen die Veränderung seiner selbst und seiner Umwelt nach sich zieht. Der Mensch hat als ethisches Wesen (vgl. Freire 2008: 49) die Möglichkeit, nach ethischen Grundsätzen zu handeln und befindet sich grundsätzlich in der Lage, die eigene Zukunft verändern zu können, weshalb Freire in einer „*Problematisierung der Zukunft*“ (Freire 2008: 50, Hervorh. i. Orig.) die Chance sieht, diese zu verändern.

Im Zuge von Alphabetisierungsarbeit müssen lt. Freire auch ideologische und politische Debatten stattfinden, die jedoch dem jeweiligen Lehrkontext entsprechen sollen (vgl. Freire 2008: 94f.). Gleichzeitig berichtet er über seine Alphabetisierungsarbeit in brasilianischen

3 Im Original 1996 auf Portugiesisch erschienen: *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra

Favelas und darüber, wie er den Lehrkontext dort gestaltet: „Ich darf bei meinen politisch-pädagogischen Beziehungen mit diesen Bevölkerungsgruppen ihr auf Erfahrung basierendes Wissen missachten“ (Freire 2008: 75) und Alternativen anbieten. Dies geschieht mit dem Ziel, dass Lernende eine neue Lesart ihrer sozialen Erfahrung finden können (vgl. Freire 2008: 76).

Jedes Lehren muss stets kritisch erfolgen, Lehrpersonen sollen daher das eigene Handeln reflektieren (vgl. Freire 2008: 38).

„Die schwierigste Position und gleichzeitig die unbestritten richtige ist die der demokratischen Lehrkraft, die ihren Traum von Solidarität und Gleichheit lebt und für die Autorität ohne Freiheit – und umgekehrt Freiheit ohne Autorität – nicht denkbar ist.“ (Freire 2008: 100)

Da Erziehung seinem Verständnis nach von vornherein politisch ist (vgl. Freire 2008: 101) und Bildung ideologisch (vgl. Freire 2008: 114), ist die Aufgabe von Lehrpersonen neben der Vermittlung der Inhalte auch die sog. Charakterbildung bzw. „persönliche Bildung“ (Freire 2008: 115). Hierbei geht es darum, „*Möglichkeiten für ein eigenständiges Erarbeiten oder die Weiterentwicklung der Kenntnisse* zu schaffen.“ (Freire 2008: 45, Hervorh. i. Orig.). Die Lehrperson muss dabei „offen sein für die Erkundigungen der Schüler und Schülerinnen, deren Neugierde und Fragen, aber auch für ihre Hemmungen“ (ebd.). Außerdem muss die demokratische Lehrperson aufzeigen, dass Veränderungen möglich sind (vgl. Freire 2008: 103). Autorität bzw. autoritäres Verhalten auch der Lehrperson muss im Lehrkontext offen besprochen und reflektiert werden (vgl. Freire 2008: 96). Die Ausübung der Autorität durch die Lehrperson im Lehrkontext, die ein Funktionieren im pädagogischen Setting gewährleistet, ist dann legitime Autorität (vgl. Freire 2008: 97).

2.1.2 Lernendenautonomie in der Unterrichtspraxis

Jedes Konzept von Lernendenautonomie ist auch durch das jeweilige Verständnis von Lernen bzw. durch die zugrunde liegende Lerntheorie mitbestimmt. Im Kontext von Lerntheorien hat Lernen mit Erkenntnissen der Psychologie zu tun, sodass verschiedene Lernformen unterschieden werden können. Kröninger und Pietzsch beschreiben als gängigste fünf Formen des Lernens nicht-assoziatives, assoziatives, kognitives, sozial-kognitives und implizites Lernen (vgl. Kröninger/ Pietzsch 2014: 10). Konzeptionen von Lernendenautonomie im Sinne der individuellen Autonomie lassen sich dem kognitiven Lernen zuordnen, wohingegen andere Konzeptionen wie jene der sozialen Autonomie von Feick sich im Bereich des sozial-kogniti-

ven Lernens befinden. Unter sozial-kognitivem Lernen werden die ersten drei genannten Lernformen in sozialen Kontexten verstanden (vgl. ebd.). Kognitives Lernen umfasst Erwerb, Speicherung und Abruf von Wissen und wird wegen der involvierten Prozesse auch „Lernen durch Einsicht“ (Kröninger/ Pietzsch 2014: 13) genannt. Beim sozial-kognitiven Lernen werden durch Beobachtung und Imitation allgemeine Schemata erworben (vgl. Kröninger/ Pietzsch 2014: 13f.). In diesen Bereich fällt lt. Kröninger und Pietzsch auch selbstgesteuertes Lernen, das instrumentelles Wissen (Know-how) und Glauben an die eigenen selbststeuern- den Fähigkeiten voraussetzt, die sog. Selbstwirksamkeitserwartung (vgl. Kröninger/ Pietzsch 2014: 14). Demnach ist Selbststeuerung in die drei Teilprozesse Selbstbeobachtung, -bewertung und -reaktion zu unterteilen (vgl. ebd.). Beim selbstgesteuerten Lernen geht es darum, dass jede_r Lernende alle Faktoren „subjektiv einschätzen kann, wie z. B. die spezielle Aufgabensituation, den Anstrengungsaufwand, die benötigte Ausdauer etc.“ (Kröninger/ Pietzsch 2014: 14). Dafür müssen den Lernenden die Lernziele klar sein und ihnen sinnvoll erscheinen (vgl. Kröninger/ Pietzsch 2014: 21). Eine weitere notwendige Voraussetzung für erfolgreiche Lernhandlungen ist „theoretisches Wissen über das Lernen“ (Kröninger/ Pietzsch 2014: 5). Auch Holec umgrenzt Lernen durch die zwei getrennten Bereiche Wissen und Know-how (vgl. Holec 2009: 36). Zu letzterem zählt er das Formulieren von Lernzielen, die Auswahl der Lernmaterialien, das Entwerfen von Lernszenarios und Evaluation und Management des eigenen Lernens, sodass Lernende die passenden Entscheidungen für ihr Lernen treffen und ihre Lernhandlungen danach ausrichten können (vgl. Holec 2009: 36f.). Aus Sicht der sozialen Autonomie hingegen finden „Lernprozesse [...] in einem permanenten Wechsel von Phasen der Selbst- und der Fremdregulation“ (Feick 2016: 28) statt.

Es scheint nicht sinnvoll, sich in der Unterrichtspraxis nur auf eine Version von Lernendenautonomie zu konzentrieren. Vielmehr sollten die verschiedenen Versionen als Vorlagen zur Entwicklung verschiedener Lernszenarien dienen und als Inspirationsquelle für die Unterrichtsplanung und -gestaltung. Wie Natascha Khakpour und Karen Schramm (2016) aufzeigen, sind verschiedene Autonomiekonzeptionen feste Bestandteile der Bildungspraxis auch im Bereich Basisbildung: das Bedienen eines Selbstlernprogrammes (technische Version) ebenso wie Lernberatung (psychologische) und Curriculumentwicklung (politische Version) (vgl. Khakpour/ Schramm 2016: 323).

Die Lernberatung wird im Sinne der Lernendenautonomie mit Fokus auf der individuellen Situation und den Vorkenntnissen, durch Einbezug von Lernbiographie, L1 und Selbsteinschätzung und vor allem durch Förderung von Lernstrategien erfolgreich (vgl. Markov u.a. 2015: 10f.). Als psychologische Version von Lernendenautonomie kann Lernberatung als „bewusstmachendes Verfahren [...] [dienen], das Problembewusstsein, Modellierung, Erklärung, Übung, Evaluation und Transfer von Strategien beinhaltet“ (Khakpour/ Schramm 2016: 327).

Autonomes (Sprach-)Handeln muss erlernt und vor allem Schritt für Schritt entwickelt werden (vgl. Gienow/ Hellwig 2002: 238). Bei der Vermittlung von Lernendenautonomie, bspw. von Lernstrategien, ist die Ebene der Metakognition wichtig. Diese wird als „Wissen über kognitive Zustände und Prozesse sowie die Fähigkeit, die eigenen Kognitionen überwachen und regulieren zu können“ (Lockl/ Schneider 2007, zit. nach Schramm 2010: 218) beschrieben. Wissen kann in metakognitives prozedurales Wissen und deklaratives Wissen, bspw. über Lernen, unterteilt werden. So sollte z.B. eine neue Lernstrategie vermittelt werden, indem als erstes metakognitives prozedurales Wissen darüber thematisiert wird (vgl. Schramm 2010: 218). Die Überführung in prozedurales Wissen findet beim Üben der Strategie statt, bis schließlich eine Bewertung über Nützlichkeit und künftige Verwendungsmöglichkeiten getroffen wird (vgl. ebd.). Dabei ist es wichtig, im Zweitsprachunterricht (auch mit Erwachsenen) die jeweilige Strategie als eine von vielen Lösungsmöglichkeiten zu präsentieren, zunächst mit Unterstützung zu üben, anschließend auf die Eignung für die eigenen Bedürfnisse zu überprüfen und bei einer positiven Bewertung in andere Handlungsfelder zu transferieren (vgl. Khakpour/ Schramm 2016: 328). Gerade dieser Transfer erscheint für den Ausbau des prozeduralen Wissens entscheidend. Zur Entwicklung von Lernendenautonomie sind Wissen und Fertigkeiten nötig, die in verschiedenen Handlungs- und Entscheidungsbereichen angewendet werden (vgl. Tassinari 2010a: 58), sodass neben den Fähigkeiten der Lernenden auch ihre Einstellungen eine Rolle spielen (vgl. Tassinari 2010a: 64).

Die Rolle der Lehrperson bei der Vermittlung von Lernendenautonomie wird seit den Achtziger Jahren durch die Helferfunktion charakterisiert (vgl. Riley 1982, zit. nach Martinez 2008: 83). Dies kann durch Ermöglichung von Lernsettings geschehen (vgl. Martinez 2008: 86). Um solche zur Vermittlung von Lernendenautonomie entwickeln zu können, müssen Lehrpersonen ausgebildet werden (vgl. Martinez 2008: 13). Die Anwendung bzw. Umsetzung verschiedener Versionen von Lernendenautonomie im eigenen Unterricht verlangt von Lehrper-

sonen Kompetenzen, die variieren und insgesamt über das hinausgehen, was i.d.R. in der Lehrer_innenausbildung vermittelt wird. Es müssen Lerninhalte mit autonomiefördernden Elementen verbunden und dabei anspruchsvolle methodische und didaktische Szenarios erfüllt werden (vgl. Khakpour/ Schramm 2016: 335). Martinez kommt zu dem Schluss, dass (angehende) Lehrende sich mit den Konzepten von Lernendenautonomie sowohl aus Sicht der Lehrperson als auch aus Sicht der Lernenden auseinandersetzen sollten (vgl. Martinez 2008: 305). Die Autonomiekonzepte bei Lehrpersonen spielen sicherlich eine wichtige Rolle, da das professionelle Handeln entsprechend ausgerichtet wird. Diese Konzepte hängen möglicherweise mit eigenen Lernerfahrungen zusammen, mit dem Selbstverständnis als Lehrperson, vom eigenen Reflexionsgrad, von gesellschaftlichen Strukturen, sozialen Machtgefügen und der eigenen Rolle darin. Das derart geprägte Autonomieverständnis wäre zu unterscheiden von einem reflektierten, bewussten Konzept von Lernendenautonomie, das eng auf Lernen im Unterricht bezogen wird und vermittelt werden kann. So könnte zum Beispiel die eigene Lernendenautonomie, die in der Ausbildung eine Rolle spielt, beobachtet und analysiert werden, um ggf. Veränderungen zu erreichen und gleichzeitig in der Reflexion Bezug zu zukünftigen Kursplanungen und der eigenen Rolle als Lehrperson herzustellen. Dies könnte im Sinne von Holec's Fragen aus Lernendenperspektive geschehen, sodass die Lernenden Ausgangs- und Zielpunkt aller Überlegungen bleiben. Holec betont, dass Klarheit über das, was mit theoretischen Begriffen gemeint ist und welche Theorien dahinterstehen, eine notwendige Voraussetzung für daraus abgeleitetes, begründetes pädagogisches Handeln darstellt (vgl. Holec 2009: 22).

2.2 Basisbildung

2.2.1 Begriffsbestimmungen

„To name something is to position it somewhere in a nexus of power relations that are sustained by the rhetorical force of the naming term.“ (Hager and Halliday 2009, zit. nach Street 2011: 580)

Um das Thema einzugrenzen und zu verdeutlichen, werden im Folgenden einige Begriffe im Zusammenhang mit Basisbildung näher erläutert. Dabei liegt der Fokus auf Entwicklungen in Österreich.

Der Begriff Basisbildung ersetzt ungefähr ab dem Jahr 2008 jenen der Alphabetisierung, der als zu eng gefasst verworfen wurde (vgl. Muckenhuber 2013: 53). Es scheint Basisbildung eher im österreichischen Raum üblich, Grundbildung hingegen in Deutschland verbreiteter zu sein. Eine entsprechende internationale Bezeichnung wäre Adult Basic Education (vgl. Krenn 2013: 14). Unter Basisbildung wird lt. den „Prinzipien und Richtlinien zur Basisbildung“ der Fachgruppe Basisbildung von 2014 nicht einfach die (autoritäre) Vermittlung von (schrift-)sprachlichen Fertigkeiten und dem Schulsystem entsprechenden Grundkenntnissen verstanden, sondern sie

„fokussiert auf soziale, demokratische, teilhabende, selbstkritische und kritisch handlungsorientierte Dimensionen des Lebens. Basisbildung ist die permanente gesellschaftspolitische Entwicklungsaufgabe, durch Bildung immer wieder die aktive und selbstermächtigende Gestaltung der eigenen Zukunft zu ermöglichen. Basisbildungsbedarf benennt daher keine individuellen Defizite.“ (Fachgruppe Basisbildung 2014: 3).

In dem verbindlichen Rahmendokument werden die drei Lernfelder Sprachen, Mathematik und IKT (Informations- und Kommunikationstechnologien) bestimmt, die sich stets um die Handlungsfähigkeit der Teilnehmenden drehen (vgl. ebd.). Durch die vier sog. Filter Kontexte, pädagogische Verhältnisse, politische Verhältnisse und Lernprozesse, die auf alle Lernfelder angewendet werden können, lassen sich die theoretischen Prinzipien in den Lernfeldern umsetzen. In den Beschreibungen der Filter werden Konzepte für das didaktische und methodische Handeln der Lehrpersonen vorgeschlagen (vgl. Fachgruppe Basisbildung 2014: 7f.). Die Lernenden stehen im Mittelpunkt der Basisbildungsangebote, „die ihre vorhandenen Kompetenzen sichtbar machen und sie bewusst einsetzen und erweitern“ (Fachgruppe Basisbildung 2014: 4) sollen. Die im Rahmen von Basisbildung gestellten Lernangebote sollen handlungs- und anwendungsorientiert sein, der Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden soll gleichberechtigt und wechselseitig ablaufen (vgl. ebd.). Es soll u.a. „politische Handlungskompetenz“ umgesetzt werden, indem „Weltoffenheit und Bewusstsein für Transkulturalität und [...] die aktive Mitwirkung in der Gesellschaft“ (ebd.) gefördert werden. Wie Lernkompetenz und Medienkompetenz ist diese politische Handlungskompetenz gleichermaßen als Lerninhalt und Aufgabenfeld zu verstehen. Das Dokument muss einerseits programmatisch gelesen werden, die Positionierung entlang (idealer) demokratischer Werte ist ein klares Statement. Die Basisbildung soll demnach in einem sehr umfassenden Maße zur Entwicklung emanzipierter Menschen mit demokratischen Fähigkeiten beitragen. Andererseits können durch die Definitionen der Lernfelder und der zugehörigen Filter bzw. Anwendungsschablonen daraus konkrete pädagogische und didaktische Handlungsweisen abgeleitet werden. Jen-

seits von normierenden Dokumenten oder bildungspolitischen Entscheidungen ist v.a. gesellschaftlich begründet, welche Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen sowie Inhalte zur Basisbildung gezählt werden und wer wieviel davon können muss, Muckenhuber nennt dies die Kontextabhängigkeit von Basisbildung (vgl. Muckenhuber 2013: 55).

2.2.1.1 Definitionen von Analphabetismus

Problematisch an der Begriffsbestimmung in diesem Feld ist die Gebundenheit verschiedener Begriffe an jeweils zugrunde liegende Konzepte oder Ansätze, Krenn beschreibt dies als „spezifische Formen der sozialen Konstruktion des Phänomens durch die begriffliche Konstruktion“ (Krenn 2013: 14). Möglicherweise drückt sich in der Problematik auch ein Machtgefälle aus, da eine benennende, normierende Seite gegenüber der benannten Ungleichheit errichtet. Beispielsweise wird die Bezeichnung Analphabet_in von manchen Autor_innen vermieden, da es sich um einen defizitorientierten Begriff handelt, der Betroffene auf etwas festlegt, das sie nicht können. Eine weitere Implikation ist die Verengung auf das Individuum, das seinen Zustand allein zu verantworten hat, womit Ausgrenzungsmechanismen seitens der Gesellschaft ausgeklammert werden (vgl. Krenn 2013: 15). Auf dem Onlineportal erwachsenenbildung.at⁴ ist die Empfehlung veröffentlicht, die Zielgruppe im Fachdiskurs als „bildungsbenachteiligte Erwachsene mit Basisbildungsbedarfen/-bedürfnissen“ (Kastner 2013: 1) zu bezeichnen. In dieser Benennung werden lt. Kastner ein Schulsystem, das zur Ausgrenzung bestimmter Gruppen neigt und soziale Faktoren, die Bildungsbiographien beeinflussen, mitgedacht. Der Begriff Bedarfe verweist auf gesellschaftliche Anforderungen, Bedürfnisse auf individuelle (vgl. ebd.). Da Betroffene Bezeichnungen aus dem Fachdiskurs womöglich als Stigmatisierung empfinden, werden sie nicht benutzt, um sie zu adressieren. In der Praxis sollten „Angebote bedarfsbezogen und bedürfnisweckend beschrieben“ (Kastner 2013: 1) werden. Trotzdem werden im Folgenden einige der nach wie vor üblichen Begriffe kurz umrissen.

4 Dieses Portal wird vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung herausgegeben und ist von diesem sowie vom europäischen Sozialfonds finanziert, die Redaktion betreibt der Verein CONEDU. Es veröffentlicht drei Mal im Jahr das Magazin „erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs“, einen regelmäßigen Newsletter sowie diverse Onlineartikel zu aktuellen Themen und scheint in der Vernetzung und Selbstorganisation des Bereichs Erwachsenen- und Basisbildung in Österreich eine wichtige Rolle zu spielen.

Die Gruppe der Analphabet_innen unterliegt der Definition von außen, ihre Beschreibung findet anhand von Kompetenzdefiziten im Kontrast zu einer hypothetischen gesellschaftlichen Norm statt. Üblicherweise wird nach schriftsprachlichen und sprachlichen Kompetenzen unterschieden, die Rede ist von primären, funktionalen und sekundären Analphabet_innen sowie Zweitschriftlernenden (vgl. Feldmeier 2010: 16). Als erste international anerkannte Definition, auf die sich heute noch vielfach bezogen wird, kann die der UNESCO von 1978 gelten:

„A person is illiterate who cannot with understanding both read and write a short simple statement on his everyday life. [...] A person is functionally illiterate who cannot engage in all those activities in which literacy is required for effective functioning of his group and community and also for enabling him to continue to use reading, writing and calculation for his own and the community's development.“ (UNESCO 1978)

Mit steigendem Bewusstsein über den sozialen Kontext von *Literacy* wurde die Definition des Begriffes weiter gefasst, heute steht nicht mehr allein das Individuum in der Verantwortlichkeit, sondern auch der gesellschaftliche Zusammenhang wird als relevant angesehen (vgl. UNESCO 2005: 159). Es kann bspw. zu einer Degradierung des Bildungsstatus kommen, wenn Migrant_innen, deren Kenntnisse im Heimatland ausreichend waren, sich in Österreich mit schriftsprachlichen Herausforderungen konfrontiert sehen, die in einem solchen Ausmaß bisher nicht nötig waren (vgl. Faistauer u.a. 2006: 28)⁵. In der Öffentlichkeit werden Betroffene verzerrt wahrgenommen, da aufgrund einer „*Pars-pro-toto*-Verzerrung (Elias) [...] das Bild der ‚Gesamtgruppe‘ von jener Teilgruppe mit den geringsten Kompetenzen bestimmt wird“ (Krenn 2013: 192).

Unter primären Analphabet_innen versteht man schriftunkundige Personen, die i.d.R. keine Schule besucht haben bzw. keine formelle Grundausbildung, wie sie in der Grund-/Volksschule stattfindet, erhalten haben (vgl. Feldmeier 2010: 16f.). Als sekundäre Analphabet_innen werden Personen bezeichnet, die zwar irgendwann als alphabetisiert gegolten haben, aber durch gesellschaftliche Veränderungen oder fehlenden Gebrauch ihre Fähigkeiten im Lesen und/oder Schreiben verlernt haben (vgl. Feldmeier 2010: 19f.). Diese Form von geringer Schriftsprachkompetenz entsteht besonders im Zusammenhang mit Vermeidungsstrategien (vgl. Feldmeier 2010: 20). Zweitschriftlernende sind in einer Sprache alphabetisiert, beherrschen also bereits ein Schriftsystem. Bei Alphabetschriften werden auch Kenntnisse im Bereich der phonologischen Bewusstheit angenommen (vgl. ebd.). Für diese Gruppe würden

5 Genannt wird das Beispiel einer Frau, die mit geringen Schriftsprachkompetenzen in einem afrikanischen Land einen kleinen Laden betrieben hat, wofür die (schriftlichen) bürokratischen Hürden in Österreich unüberwindbar scheinen (vgl. Faistauer u.a. 2006: 28).

sich sog. Vorkurse vor regulären Deutschkursen anbieten, in denen in einem vergleichsweise schnellen Lerntempo die Schriftsprache erlernt wird (vgl. Faistauer u.a. 2006: 29). Schließlich ist noch funktionaler Analphabetismus zu nennen. Diese Personengruppe lässt sich durch große Heterogenität charakterisieren, da es sich um eine „sozial konstruierte“ (Krenn 2013: 192) Gruppe handelt.

„Funktionaler Analphabetismus bedeutet die Unterschreitung der gesellschaftlichen Mindestanforderungen an die Beherrschung der Schriftsprache, deren Erfüllung Voraussetzung ist zur sozial streng kontrollierten Teilnahme an schriftlicher Kommunikation in allen Arbeits- und Lebensbereichen.“ (Drecolll 1981, zit. nach Linde 2002: 18).

Zu den Mindestanforderungen zählen bspw. das Lesen von Schildern und Fahrplänen oder das Ausfüllen von Formularen (vgl. Statistik Austria 2014: 229), sowie alle schriftsprachlichen Kompetenzen, die als „notwendig erachtet [werden], um gesellschaftliche Teilhabe und die Realisierung individueller Verwirklichungschancen zu eröffnen“ (Egloff 2011: 11). Antje Doberer-Bey und Angelika Hrubesch kritisieren die Defizitorientierung des Konzeptes, das hinter dem Begriff funktionaler Analphabetismus steht (vgl. Doberer-Bey/ Hrubesch 2013: 11). Es sollte vermieden werden, Betroffene gesellschaftlich zu stigmatisieren als „Personen in einem prekären Erwachsenenstatus“ (Egloff 2007: 74).

Laut der PIAAC-Studie der OECD verfügen etwa eine Million Menschen in Österreich zwischen 16 und 65 Jahren (17%) über eine niedrige Lesekompetenz, d.h. sie haben Probleme beim sinnerfassenden Lesen von Textpassagen (vgl. Statistik Austria 2014: 226). *Literacy* wurde im Auswertungsreport für Österreich als grundlegende Schlüsselkompetenz Lesen übersetzt (vgl. ebd.). Es ging im entsprechenden Teil der Befragung um das Lesen und Verstehen schriftlicher Texte verschiedener Textsorten in unterschiedlichen Medien auf Deutsch (vgl. ebd.). Aufgaben, die „Unter Kompetenzstufe 1“ (Statistik Austria 2014: 227) eingeordnet wurden, setzten die Fähigkeit voraus, kurze Texte zu bekannten Themen lesen und auf vorgegebene Informationen hin durchsuchen zu können (vgl. ebd.). Ebenfalls zur niedrigen Lesekompetenz gezählt wurden Aufgaben des Niveaus 1, bei denen die Befragten kurze themenbezogene Texte mit Basisvokabular verstehen und vorgegebene oder synonyme Informationen finden sollten (vgl. ebd.). Zugehörige beider Niveaustufen haben beim Lesen längerer Texte Probleme. Diese PIAAC-Studie konnte nachweisen, dass Österreich im Bereich Lesen vier Punkte hinter dem OECD-Durchschnitt liegt, dies trifft vor allem auf Menschen zu, die in *elementary occupations* tätig sind. Allerdings wurde in der Studie Literacy, also Lesekompetenz im weiten Sinn, befragt und Schreibkompetenz außer Acht gelassen.

Die Kursgruppen für Alphabetisierung in (der Zweitsprache) Deutsch zeichnen sich vor allem durch Heterogenität aus. Die Fähigkeiten und Fertigkeiten können innerhalb der Gruppe, aber auch bei einzelnen Person sehr variieren. Die Einstufung des Könnens Einzelner wird dadurch zusätzlich erschwert. Wie die mitgebrachten schriftsprachlichen Kompetenzen sind auch Herkunftsländer bzw. L1, Vorkenntnisse und Lernbiographien, Alter und Geschlecht sehr verschieden. Ein weiterer wesentlicher Punkt, in dem sich Kursteilnehmende unterscheiden, sind die Erwartungen, Lernziele und Lernbedürfnisse (vgl. Faistauer u.a. 2006: 31). Entsprechend variieren die Zahlenangaben, am häufigsten sind jene zu funktionalen Analphabet_innen. Es werden i.d.R. zwischen 300.000 und 600.000 Betroffene angenommen (vgl. Faistauer u.a. 2006: 6; Doberer-Bey 2013: 33). Empirische Erhebungen zur Zahl der betroffenen Menschen unterliegen, wie im Falle der PIAAC-Studie zur Lesekompetenz, dem Vorwurf, vor allem eine schulisch erworbene Testfähigkeit und nicht Kompetenzen im eigentlich Sinne zu messen. Es gibt keine allgemein oder europaweit anerkannten Niveaustufen oder Kann-Beschreibungen im Basisbildungsbereich, da sich die entsprechenden schriftsprachlichen Kompetenzen in der Erwerbsreihenfolge vor jenen einordnen lassen, mit denen der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen auf dem Niveau A1 beginnt. Es gibt auch keine allgemein anerkannten Mindestanforderungen der Basisbildung. Harald Wagner ermittelt zur Kurseinstufung drei Zugänge, die entweder von einem idealtypischen Allgemeinbildungsstandard ausgehen, sich an konkreten Anforderungen in einzelnen Berufen orientieren oder die Einschätzungen von Betroffenen selbst als Rahmenziehung zulassen (vgl. Wagner 2007: 97). Bei der Selbsteinschätzung stellt sich jedoch das Problem der Selbsteinschätzungsfähigkeit (siehe Abschnitt 2.1.2). Auch im Rahmen der Pass Alpha-Studie⁶ wurde festgestellt, dass Selbsteinschätzung und tatsächlich vorhandene Kompetenzen i.d.R. weit auseinanderliegen (vgl.: Eulenberger 2006: 20). Es stellt sich bei der von außen getroffenen Definition von (An-)Alphabetismus die Frage, wer etwaige Mindestanforderungen festlegt und auf welche Weise. Die Festschreibung von Kompetenzen führt einerseits zu Messbarkeit, kann aber andererseits Normierung bedeuten und somit einen erneuten Ausschluss jener, die etwas nicht beherrschen. Im schlimmsten Fall werden Kann-Beschreibungen zu Instrumenten von Exklu-

6 Es handelt sich bei der PASS alpha-Studie um eine von der Arbeitsstelle Praxisberatung, Forschung und Entwicklung (apfe e.V.) an der Evangelischen Hochschule für Soziale Arbeit in Dresden im Jahr 2006 in Sachsen durchgeführte und vom dortigen Kultusministerium geförderte Studie, die die landesweite Zahl der Analphabet_innen und ihre Kompetenzen erheben sollte. Erhoben wurde die Lesefähigkeit (Lesetest im Verfahren der Würzburger Leise-Lese-Probe) von 528 Menschen in Sachsen, außerdem wurden Fragen zur Erhebung von Persönlichkeitsdaten und zur Selbsteinschätzung gestellt (vgl. Wagner 2007: 99). Die erhobenen Daten wurden anhand von vier empirisch nicht abgesicherten Leistungsniveaus ausgewertet, wobei das Niveau zwei der UNESCO-Definition entspricht (vgl. Wagner 2007: 103).

sion. Betrachtet man die Definitionen von Alphabetisierung bzw. *Literacy* in verschiedenen Ländern, können große Unterschiede festgestellt werden. Dies hat seine Ursache natürlich in den verschiedenen Sprachen und ihren Strukturunterschieden. Des Weiteren sind unterschiedliche Zugänge, die möglicherweise kulturell oder gesellschaftlich bedingt sind, zu erkennen. In Brasilien bspw. gilt man automatisch als literale Person, sobald vier Jahre lang eine Schule besucht wurde, Indien verlangt Lese- und Schreibkenntnisse in irgendeiner Sprache und in China müssen auf dem Land 1.500, in der Stadt 2.000 Zeichen gewusst werden (vgl. UNESCO 2005: 157).

Manfred Krenn untersuchte 2013 funktionalen Analphabetismus in Österreich. Dafür erhub er in 29 problemzentrierten Leitfadeninterviews Biografien von Menschen aus Basisbildungskursen zwischen 15 und 50 Jahren. Es handelte sich um möglichst unterschiedliche Lebensverläufe von Personen, die beim Lesen und oder Schreiben gravierende bis deutliche Schwierigkeiten hatten, alle konnten einen Schulbesuch in Österreich aufweisen (vgl. Krenn 2013: 59f.). Die vorgefundenen schriftsprachlichen Kompetenzen sind derart verschieden, dass Krenn die Bezeichnung funktionaler Analphabetismus für die gesamte Gruppe rundweg ablehnt (vgl. Krenn 2013: 193). Stattdessen schlägt er „Bildungsbenachteiligung in Form geringerer Schriftsprachkompetenzen“ (ebd.) vor. Krenn versteht geringe Schriftsprachkompetenzen als ein komplexes und soziales Phänomen, dessen Ursachen sich im Wesentlichen durch die drei Merkmale „soziale Herkunft, kritische Lebensereignisse und institutionelle (schulische) Diskriminierung [...] im schulischen und vorschulischen Bereich“ (Krenn 2013: 194) beschreiben lassen. Dabei werden Menschen mit geringen Schriftsprachkenntnissen einem sozial konstruierten Diskurs unterworfen (vgl. Krenn 2013: 18). Kritisiert wird der Anspruch, dominante Formen von Literalität und Bildungsaneignung als einzig legitime anzunehmen (vgl. Krenn 2013: 197). Er fordert überdies die Beachtung der sozialen Einbettung von Schriftsprachgebrauch, damit die bestehenden diskriminierenden Zuschreibungen an Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen bzw. die „ungleichheitsspezifischen Aspekte“ (Krenn 2013: 193) beachtet werden. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass geringe schriftsprachliche Kompetenzen nicht zwangsläufig mit fehlenden Kenntnissen im Bereich der Basisbildung einhergehen und sowohl Berufsausbildungen als auch Unternehmenskarrieren zulassen (vgl. Krenn 2013: 193 ff.). Aufgrund des „Defizitblicks“ (Krenn 2013: 204) werden die teils sehr erfolgreichen Handlungsstrategien der Betroffenen missachtet (vgl. ebd.). Krenn empfiehlt, den sozialen Ausschluss der Betroffenen in der österreichischen Gesell-

schaft zu verändern, um Sozialintegration zu erreichen, da Basisbildungskurse allein dies nicht leisten können; die Lebenssituation von Menschen mit geringer formaler Bildung sei ein Regulierungsproblem der Gesellschaft (vgl. Krenn 2013: 200).

Im englischsprachigen Raum hat sich im Rahmen der New Literacy Studies ein ideologisches Modell entwickelt, das Literalität als soziale Praxis ansieht. Demnach handelt es sich bei Schriftsprachlichkeit eben nicht um eine neutrale, rein technisch zu vermittelnde Fertigkeit, wie es das sog. autonome Modell impliziert (vgl. Street 2005: 3), sondern sie variiert je nach Kontext und ist „always embedded in socially constructed epistemological principles. The ways in which people address reading and writing are themselves rooted in conceptions of knowledge, identity and being.“ (Street 2005: 13). Brian V. Street sieht die Entwicklung von Schriftsprachlichkeit geprägt von der gesellschaftlichen und sozialen Umgebung sowie von individuellen Notwendigkeiten (vgl. Pabst/ Zeuner 2011: 37). Die daraus resultierenden Verwendungsformen werden literale Praktiken genannt. Somit ist Literalität ist nicht nur vom jeweils Einzelnen abhängig, sondern sämtliche äußeren Rahmenbedingungen wirken wiederum auf den Schriftsprachgebrauch und seine Bedeutung für die oder den Einzelnen zurück (vgl. ebd.). Der international diskutierte Ansatz geht davon aus, dass Einzelne ihre schriftsprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten in einer fein abgestuften gesellschaftlichen Umgebung auf angemessene und konstruktive Weise einsetzen. Das Modell „focuses on the everyday meanings and uses of literacy in specific cultural contexts and links directly to how we understand the work of literacy programmes“ (Street 2005: 13). Kritik an diesem Ansatz verlangt, die der Beherrschung von schulischer/ formeller Schriftsprachlichkeit innewohnende Handlungsinitiative nicht zu verleugnen. Die allzu dezentrale (*local*) Auffassung von Literalität als (individuelle) soziale Praxis sollte mit einer globalen/ strukturellen Auffassung verbunden werden (vgl. Maddox/ Stromquist, zit. nach Street 2005: 16).

Das Projekt „Literalität als soziale Praxis“ von Pabst und Zeuner evaluierte im Rahmen einer ethnografischen Studie die Bedeutung von Schriftsprachlichkeit im Sinne von Streets ideologischem Ansatz. Durch zufällige Befragung und gezielte Interviews von 41 meist literalen Personen wurden Daten zum Schriftsprachgebrauch im Alltag der Befragten und ihre Sichtweisen auf Schriftsprachlichkeit erhoben (vgl. Pabst/ Zeuner 2011: 37f.). Die Analysekategorien unterscheiden nach Barton und Hamilton zwischen literalen Ereignissen und literalen Praktiken (vgl. Pabst/ Zeuner 2011: 40), außerdem wird als dritte Kategorie die der sozialen Praxen eingeführt. Eine Zuschreibung der befragten literalen Menschen an illiterale ist, dass

diese unter ihrer gering ausgeprägten oder nicht vorhandenen Literalität leiden, da sie kulturell ausgeschlossen seien. Es wird angenommen, dass alltägliche Dinge wie Einkaufen nicht oder nur schwer bewältigt werden können. Es wird auch davon gesprochen, dass die beruflichen Konsequenzen erheblich sind. Bei zwei von drei interviewten Menschen aus Alphabetisierungskursen erwiesen sich diese Annahmen als unzutreffend, da Strategien zur Bewältigung und Vermeidung entwickelt wurden (vgl. Pabst/ Zeuner 2011: 44f.). Auch in der Basisbildung tätige Personen würden sich häufig auf ihre subjektiven Literalitätskonzepte beziehen, was durch Reflexion und das Denken von Literalität als sozialer Praxis verbessert werden könnte (vgl. Zeuner/ Pabst 2011: 46). Eine Konsequenz dieser Definition wäre eine Aufwertung jener bei den Kursteilnehmenden bereits vorhandenen Kompetenzen, eine Anknüpfung an vorhandenem Wissen wäre leichter möglich; gesellschaftlich gesetzte Normen würden relativiert. Dies entspricht auch einem der sog. leitenden Prinzipien der Basisbildung, wie sie Kloyber formuliert, demzufolge die individuellen Voraussetzungen der Lernenden bewusst gemacht und einbezogen werden sollen (vgl. Kloyber 2013: 92f.). Auch Egloff schlägt aufgrund ihrer Studie zu Biographien (funktionaler) Analphabet_innen, in der sie narrative Interviews Fallanalysen und einer biographieanalytischen Auswertung unterzog, vor, die Interviewten als Menschen zu sehen, die „über eigene und sehr spezifische Expertenschaften, über soziale Kompetenzen und über alle möglichen anderen Formen von Literalität“ (Egloff 2007: 81) verfügen.

In seinem Aufsatz „Understanding and defining literacy“ geht Brian V. Street von vier traditionellen Zugängen zum hart umkämpften Feld Alphabetisierung aus: „Literacy and Learning; Cognitive Approaches to Literacy; Social Practice Approaches; Literacy as Text“ (Street 2005: 3). Der Ansatz der sozialen Praktiken wurde bereits beschrieben; „Literacy und Learning“ betonte entweder den Schrift-Laut-Zusammenhang oder das Leseverstehen, inzwischen werden beide Ansätze als wichtig anerkannt (vgl. Street 2005: 6; 8). Street betont, dass die dem jeweiligen Verständnis von Literacy zugrunde liegenden Theorien unbedingt mitgedacht werden müssen, da sonst die möglichen Konsequenzen der jeweiligen (Vermittlungs-)Ansätze nicht mehr abgeschätzt werden können (vgl. Street 2005: 25). Allen vier Zugängen liegen bspw. unterschiedliche Konzepte von dem, was Lernen ist, zugrunde (vgl. Street 2005: 6). Zwischen kognitiven Fähigkeiten und Literalisierung besteht kein zwingender Zusammenhang, lediglich ziehen bestimmte Praktiken bestimmte Fähigkeiten nach sich (vgl. Street 2005: 10). Für die Zielgruppe sollten weniger schulische Lernmethoden angewandt, als viel-

mehr auf jene Momente zurückgegriffen werden, in denen Lernen im Alltagsleben der Erwachsenen eine Rolle spielt (vgl. Street 2005: 8). Letztendlich ginge es um die Grundfrage, inwieweit in Schulen und Basisbildungskursen vermittelte Literalität für das Leben der Lernenden wichtig ist (vgl. Street 2005: 20). Die Lernenden selbst bringen jenseits aller theoretischen Überlegungen ein breites Spektrum an Kenntnissen und (literalen) Praktiken in den Unterricht mit, vom Bedienen eines Mobiltelefons bis hin zum Versenden von Textnachrichten (vgl. Street 2005: 24).

2.2.1.2 Schriftspracherwerb bei Erwachsenen

Es gibt kein empirisches Modell zum Schriftspracherwerb bei Erwachsenen und keine näher erforschte zugrunde liegende Theorie, sodass sich Programmplanungen und Kompetenzbeschreibungen auf Erwerbsmodelle zum kindlichen Schriftspracherwerb, Rahmenpläne zum Fremdsprachenlernen literaler Personen und Erfahrungen aus der Alphabetisierungspraxis beziehen.

Erwerbsmodelle des kindlichen Spracherwerbs berücksichtigen die kognitive Entwicklung von Kindern und können daher nicht ohne Weiteres auf Erwachsene übertragen werden (vgl. Dessinger 2011: 69). Als Voraussetzung für Schriftspracherwerb wird phonologische Bewusstheit angenommen, die Kinder bereits lange vor Schuleintritt erwerben (vgl. Feldmeier 2010: 24). Jedoch wird vermutlich v.a. das Segmentieren auf Phonemebene erst durch schulisches Lernen spezifisch ausprägt (vgl. Feldmeier 2010: 26). Diese Fähigkeiten müssen bei illiteralen Erwachsenen u.U. erst entwickelt werden, daher wird als eine zentrale Aufgabe des Alphabetisierungsunterrichts der Auf- und Ausbau der phonologischen Bewusstheit gesehen. Zu den Erwerbsmodellen zählt das auf die englische Sprache bezogene von Uta Frith, das sich auf Phänomene der Rechtschreibung bezieht und im Wesentlichen auf drei in Phasen angewendeten Lese- und Schreibstrategien aufbaut, der logographischen, alphabetischen und orthographischen Strategie (vgl. Feldmeier 2010: 29). Die wachsenden Fertigkeiten Lesen und Schreiben bedingen einander in diesem Modell gegenseitig. Nachdem verstanden wurde, dass Schrift symbolhaft ist (symbolisch-präliterale Phase), entwickelt sich in der logographischen Phase der Sichtwortschatz, erst anschließend werden einzelne Laute und Buchstaben und ihre Beziehungen zueinander relevant. In dieser alphabetischen Phase können bereits lautgetreue Wörter anhand der Buchstaben erlesen werden (vgl. Feldmeier 2010: 30). Nun folgt die orthographische Phase, die Syntheseprozesse laufen automatisiert ab, orthographi-

sche Muster werden erkannt und Wörter als Ganzes gelesen (vgl. ebd.). Danach wird Schrift schließlich als von mündlicher Kommunikation unabhängiges System verstanden, was als Voraussetzung für die Entwicklung von CALP-Kompetenzen bzw. die Aneignung von Bildungssprache gesehen wird (vgl. ebd.). Schriftsprache, die in einem Schulsystem zum Lernen benötigt wird (Bildungssprache), weist spezielle Merkmale auf, die Schriftsprache in einem authentischen Kontext so nicht zeigt.

Man weiß, dass „Sprachaneignung [...] als Entwicklung und Ausbau eines eigenen Handlungssystems [erfolgt]. Es wird in der sprachlichen Praxis angeeignet, stabilisiert, erweitert und verändert“ (Ehlich 2012: 2). Dieses Prinzip trifft vermutlich auch auf Teilnehmende in Basisbildungskursen zu, im Verlauf des Lebens ist ungesteuerter Schriftspracherwerb wahrscheinlich. Dazu zählt jede Art von nicht-didaktischem schriftsprachlichem Input, aus dem Kenntnisse erworben werden (vgl. Feldmeier 2010: 24). Mit großer Wahrscheinlichkeit besitzen illiterale Erwachsene bereits eine oder mehrere Sprachen bzw. Lernersprachen, die u. U. fossilisiert sind. Dieses Handlungssystem, das bereits vor und auch während des Erwerbs der Schriftsprache vorhanden ist, soll lt. einschlägiger Rahmendokumente insofern bedacht werden, als die Vorkenntnisse und vorhandenen Kompetenzen der Lernenden in den Unterricht einbezogen, aufgewertet und als Basis für das weitere Lernen dienen sollen.

Im Projekt lea. Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften (2009-2010) wurde im Rahmen der leo.- Level One Studie ein Modell zur Diagnose erwachsener funktionaler Analphabet_innen entwickelt. Die Abkürzung leo. steht für Level One und bezieht sich auf jenes Niveau, das in PISA und IALS von einer signifikanten Anzahl von Menschen nicht erreicht wurde (vgl. Dessinger u. a. 2011: 3). In der Benchmark-Studie sollte ein Instrument verwendet werden, mit dem diese Stufe ausdifferenziert wird, sodass Fördermaßnahmen gezielter ansetzen können (vgl. ebd.). Dieses Diagnoseinstrument geht von einem Schriftsprachmodell mit sechs Alpha-levels aus, die zwischen Lesen und Schreiben unterscheiden und nach dem Prinzip von Kann-Beschreibungen gestaltet sind (vgl. Grotluschen/ Riekmann 2010: 7). Die dafür entwickelte integrierte Theorie des Schriftspracherwerbs basiert auf verschiedenen Schriftspracherwerbstheorien (u. a. von Reuter-Liehr, Frith, Orientierungsrahmen VHS), die an die erwachsene Zielgruppe angepasst wurden (vgl. Dessinger u.a. 2011: 5). Diese integrierte Theorie des Schriftspracherwerbs orientiert sich entlang der nicht-automatisierten Lese- und Schreibstrategien (vgl. Grotluschen/ Riekmann 2010: 3). Um Defizitorientierung zu vermeiden wurde von einem theoretischen Nullniveau ausgegangen (vgl. Heinemann 2011a: 88). Jene Personen,

deren Lese- und/ oder Schreibkompetenzen auf oder vor dem Alpha-Level 6 liegen, gelten als Analphabet_innen (vgl. Grotlüschen/ Riekmann 2010: 3). Anhand der Tabelle wird deutlich, dass diese Personen bereits über verschiedene Fertigkeiten verfügen; zudem werden sie i.d.R. „systematisch höhere Lesekompetenzen bei gleichzeitig wesentlich niedrigeren Schreibkompetenzen“ (Grotlüschen/ Riekmann 2010: 4) aufweisen.

Alpha-Level aus lea. – Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften	Lesen	Schreiben
Alpha 1	Buchstabenebene, prä- und paraliterales Lesen	vom Buchstaben zum Wort, überwiegend logographische Strategie
Alpha 2	Wortebene, überwiegend konstruierendes Lesen	vom Wort zum Satz, alphabetische Strategie
Alpha 3	Satzebene, überwiegend konstruierendes Lesen, lexikalisches Lesen von Standardwörtern	vom Satz zum Text, alphabetische und beginnende orthographische Strategie
Alpha 4	Textebene (kurz/einfach), gleichermaßen konstruierendes und lexikalisches Lesen	vom einfachen zum komplexen Text, orthographische Strategie
Alpha 5	Textebene (mittelschwer/illustriert), gleichermaßen konstruierendes und lexikalisches Lesen	komplexer Text, orthographische und beginnende morphematische Strategie
Alpha 6	Textebene (mittelschwer), überwiegend lexikalisches Lesen mit häufigen Rückgriffen auf die konstruierende Strategie	komplexer Text, wortübergreifende Strategie

Tabelle 1: lea.-Modell des Schriftspracherwerbs (Grotlüschen/Riekmann 2010: 3)

Das Diagnoseinstrument lea. beschreibt auf Basis dieses Modells die Lernprogression der Schriftsprachkompetenz Erwachsener in mehreren Leistungsniveaustufen (vgl. Heinemann 2011a: 88). Zudem sind Aussagen über vorhandene und zu fördernde Kompetenzen auch ohne eindeutige Niveauzuordnung möglich (vgl. ebd.). Es wurde für Menschen mit Erstsprache Deutsch entwickelt und auch für diese Zielgruppe empirisch überprüft, lässt sich aber für Zweitsprachlernende einsetzen. Das erlauben die Handhabung des Instruments (bspw. Vorlesen der Aufgabenstellung) und die individuellen Auswertungen, die kleinschrittig und in Kann-Beschreibungen vorgenommen werden (vgl. Heinemann 2011b: 162). Allerdings ist der Einsatz zeitaufwendiger als bei Erstsprachlernenden, da zusätzliche Inhalte vermittelt werden müssen (vgl. Heinemann 2011b: 165). Die Testaufgaben spielen sich im lea.-Universum ab, in dem, wie in einer Vorabendserie, Protagonist_innen, die mit Berufen und Privatleben ausgestattet sind, miteinander interagieren. Wert gelegt wurde auf gesellschaftliche Diversität und lebensweltliche Parallelen zur Zielgruppe, um eine Identifikation seitens der erwachsenen

Lernenden zu ermöglichen (vgl. Heinemann 2011a: 93f.). Vor allem wurde auf einen starken Bezug zur Berufswelt geachtet. Im Rahmen der Diagnose sollen Lernziele und Förderbereiche nur in Zusammenarbeit mit den Lernenden festgelegt werden (vgl. Heinemann 2011a: 92).

Im Rahmencurriculum DaZ & Alphabetisierung wird ein auf dem GeRS sowie auf Erfahrung bzw. Praxisbeobachtungen basierendes Modell vorgeschlagen, das den Schriftspracherwerb in vier Phasen gliedert, die aufeinander aufbauen. In Phase 1 sollen Grundlagen der Alphabetisierung geschaffen werden, die in Phase 2 abgesichert bzw. ausgebaut werden sollen, um in Phase 3 den Alphabetisierungsprozess auf Textebene zu vertiefen und schließlich in Phase 4 zu automatisieren (vgl. Faistauer u.a. 2006: 33-38). Die Niveaubeschreibungen der VHS Wien gehen von sechs Niveaustufen aus und bauen auf dem Rahmencurriculum auf (vgl. Reisinger-Friedrich/ Rebernig-Ahamer 2011: 8).

Da der Schriftspracherwerb bei Erwachsenen kaum erforscht ist, wäre es möglich, dass in Basisbildungskursen unter Missachtung der individuellen Erwerbsphasen Regeln vermittelt werden, die, da sie dem Verlauf der (individuellen) Erwerbsphasen nicht entsprechen, das Erlernen notwendiger weiterer Regeln, das Voranschreiten einer „natürlichen“ Progression verhindern. Ob überhaupt Schriftspracherwerbsphasen vergleichbar jenen bei Kindern ablaufen, welche didaktischen Modelle daraus abgeleitet werden sollten und welcher (individuellen) Progression gefolgt wird, welche unterschiedlichen Vorkenntnisse zu ähnlichen oder abweichenden Erwerbsphasen führen, wurde bisher kaum untersucht.

2.2.2 Basisbildung in Österreich: Rahmenbedingungen und Kurssituation

Im europäischen Bildungsdiskurs wurde Basisbildung und Alphabetisierung zu einem der zentralen Themen in Zusammenhang mit der Strategie Lebenslanges Lernen. Im Jahr 2008 stand der Begriff Basisbildung in der österreichischen Regierungserklärung: „Lebensbegleitendes Lernen ist eine Chance zur Entwicklung der Persönlichkeit, der Gesellschaft und der Wirtschaft. Ausreichende Angebote für den Erwerb von Basisbildung [...] sind dafür eine wesentliche Voraussetzung“ (Regierungsprogramm 2008, zit. nach Muckenhuber 2013: 53). Die Unterstützung der österreichischen Lifelong Learning Strategie im Bereich Basisbildung erfolgt u.a. durch Förderungen des Europäischen Sozialfonds.

Das Berufsfeld Basisbildung in Österreich zeichnet sich durch eine starke Vernetzung der Akteur_innen aus (vgl. Muckenhuber 2013: 50-57). Erst relativ spät wurde ein Weiterbildungskonzept mit Kompetenzbeschreibungen für professionelle Basisbildungstrainer_innen

entwickelt (vgl. bspw. Faistauer u.a. 2006: 47ff.). Gegenwärtig müssen Lehrpersonen, die in Wien als Basisbildner_in tätig sein wollen, eine staatlich anerkannte Qualifikation nachweisen und an einer akkreditierten Institution tätig sein⁷. Hier wie in ganz Österreich gelten für (geförderte) Kurse der Erwachsenenbildung einschlägige Programmplanungs- und Richtlinienendokumente. Zudem müssen Basisbildner_innen jährlich Weiterbildungen von mindestens 16 Unterrichtseinheiten nachweisen (vgl. Steuerungsgruppe der Initiative Erwachsenenbildung 2015: 31).

Die Erwartungen, Wünsche und Lernziele der Teilnehmenden in Basisbildungskursen sind sehr unterschiedlich. Lehrende müssen auf eine große Bandbreite an Lebensumständen und entsprechenden Lernwünschen eingehen und dabei die verschiedenen Lerntempi der Beteiligten beachten (vgl. Faistauer u.a. 2006: 32). Es soll stets ein Basisbildungsangebot zur Verfügung gestellt werden, dass „sich auf individuelle Entwicklung und Entfaltung sowie Erweiterung von Teilhabe bezieht“ (Kastner 2013: 1). Die Kurse bewegen sich damit immer auch an einer Schnittstelle zwischen Erwachsenenbildung und Sozialpädagogik (vgl. Egloff u.a. 2009: 13). Das Gefüge aus Lernenden und Lehrperson stellt eine „soziale Einheit [dar, in der] Beteiligte von Außenstehenden unterschieden werden“, sodass der Kurs auch als „sicherer und geschützter Ort“ (Egloff u.a. 2009: 15) funktioniert.

2.2.3 Lernziele in der Basisbildung

Die Kursinhalte in Basisbildungskursen hängen von der Kursleitung, den kursgebenden Einrichtungen und Fördergebern ab, desgleichen von bildungspolitischen Maßnahmen. Sie spiegeln in hohem Maße gesellschaftliche Trends und Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt wider, außerdem werden sie von der Paradigmendiskussion zum Bildungsbegriff und damit verbundenen Erwartungen an den Bildungsbereich beeinflusst (vgl. Muckenhuber 2013: 51). Curricula wirken stets normativ, sodass sich die Begründung von Kursinhalten im Laufe gesellschaftlicher Entwicklungen verändert (vgl. Schrader 2011, zit. nach Grotluschen u. a. 2015: 16). Lt. verschiedener Curricula ist die Aufgabe von Basisbildungskursen nicht nur die Vermittlung von Lese- und Schreibfertigkeiten, sondern es soll den Teilnehmenden durch die neu erworbenen Kompetenzen eine Veränderung von als negativ empfundenen Lebensumständen ermöglicht werden. Dies geht so weit, dass Kursen die Verantwortung dafür übertragen wird, „gesellschaftliche Integration aufrechtzuerhalten bzw. zu ermöglichen.“ (Egloff u.a.

⁷ vgl. <https://www.wien.gv.at/menschen/integration/deutsch-lernen/kursanbieter.html>, abgerufen am 08.03.2018

2009: 13). Analog zu den steigenden Anforderungen an Individuen nehmen auch die Erwartungen an Basisbildungskurse zu. Der Begriff Basisbildung umfasst immer mehr Inhalte und vergrößert sich, Krenn spricht von einem „in die Höhe getriebene[n] Basisbildungsbedarf“ (Krenn 2013: 15) und „überbordende[n] Lernziele[n]“ (Krenn 2013: 16). Gleichzeitig ist die Ermöglichung von Unabhängigkeit oder Mündigkeit oder Partizipation gerade in der Erwachsenenbildung ein wichtiges Ziel, obwohl sie von Curricula vorformuliert wird. Sie steht in engem Zusammenhang mit der Idee der Demokratisierung (vgl. Nolda 2015: 21), autoritäre Herrschaftsstrukturen sollen durch Mitbestimmung ersetzt, Kooperation und v.a. Selbstbestimmung gefördert sowie der Umgang mit Vielfalt vermittelt werden.

2.2.3.1 Lernziele in ausschlaggebenden Curricula und Programmplanungsdokumenten

Da sich Basisbildung mit Anforderungen der Bildungspolitik auseinandersetzen muss, wird kurz auf zwei staatliche Qualifikationsrahmen eingegangen, die das Kursgeschehen mitbestimmen. Anschließend wird ein von Wissenschaftler_innen und Basisbildner_innen gemeinsam entwickelter Qualifikationsrahmen vorgestellt.

Im Jahr 2008 unterzeichnete Österreich den von der Europäischen Kommission initiierten Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, kurz EQR (vgl. Muckenhuber 2013: 55). Der „Meta-Rahmen“ möchte alle „Lernergebnisse“ (Europäische Kommission 2010: 4) unabhängig vom Erwerbskontext erfassen. Dazu gezählt werden alle sog. Lernergebnisse, die in unterschiedlichen Lebenssituationen auftreten können, von institutioneller Bildung bis zu ungelernten Tätigkeiten (vgl. ebd.). Die Niveaustufen sind aufeinander aufbauend und werden durch zunehmende „Komplexität des Wissens“ (Europäische Kommission 2010: 5) unterschieden, jede Stufenbeschreibung ist in die drei Dimensionen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen unterteilt. Der EQR beginnt auf Level Eins mit Kenntnissen und Fertigkeiten, die dem Pflichtschulabschluss entsprechen (vgl. Europäische Kommission 2015: 4). Dazu werden „Level 1: [...] Basic general knowledge, [...] Basic skills required to carry out simple tasks, [...] Work or study under direct supervision in a structured context“ (European Commission 2015) gezählt. Eine Stufe ist erst erfüllt, wenn alle Bereiche der Beschreibung abgedeckt werden (vgl. Europäische Kommission 2008: 7). Theoretisch soll dadurch informell erworbenes Wissen gegenüber formellen Qualifikationen als gleichwertig anerkannt werden (vgl. Europäische Kommission 2008: 8). Grundsätzlich ist der EQR so konzipiert, dass Schlüsselkompetenzen ohne Anknüpfung an spezifische Inhalte beschrieben werden (vgl.

Europäische Kommission 2008: 9). Im Wunsch nach Allgemeinverständlichkeit wurde Fachsprache vermieden, auch die Übersetzung bzw. Auslegung von „knowledge, skills and competence“ (Europäische Kommission 2008: 5) ist länderabhängig. Man könnte u.a. kritisch anmerken, dass dem Ansatz des Dokuments eine gewisse Tendenz anzumerken ist, Inhalte bzw. Qualitäten als Quantitäten abzubilden.

Im Nationalen Qualifikationsrahmen Österreich, der sich am EQR orientiert, sollen sämtliche Qualifikationen aus unterschiedlichen Bildungsbereichen europäischer Länder vergleichbar gemacht werden (vgl. OeAD-GmbH 2017). Die acht Niveaustufen werden durch lernergebnisorientierte Beschreibungen charakterisiert (vgl. NKS 2016: 21)⁸. Auf Niveaustufe I sind unter Kenntnissen „eine elementare Allgemeinbildung, einschließlich grundlegender Kenntnisse im Lesen, Schreiben, Rechnen sowie im Umgang mit modernen Informations- und Kommunikationstechnologien“ genannt, gleich im Anschluss folgt der Punkt „Wissen über gängige gesellschaftliche Normen und Wertvorstellungen“ (NKS 2016: 35). Unter Fertigkeiten auf Stufe I wird u.a. „sprachlich richtig zu kommunizieren, an Gesprächen teilzuhaben und sich mitzuteilen“ (ebd.) als zu erfüllende Qualifikation angegeben. Migrant_innen mit Sprachkenntnissen auf Anfangsniveau oder Menschen in Basisbildungskursen müssen also aufgrund der erstgenannten Beschreibung von Stufe I ausgeschlossen werden, ihnen wird somit jegliche Qualifikation abgesprochen. Der NQR ist seit März 2016 im österr. Bundesgesetz verankert (vgl. OeAD-GmbH 2017).

Das Programmplanungsdokument der Initiative Erwachsenenbildung setzt die drei Stufen der PIAAC-Erhebung als Kompetenzniveaus an und errechnet aus rund einer Million Personen mit geringen Lesekompetenzen, die bei der PIAAC-Studie erhoben wurden, einen Anteil von „243.000 Personen“ als Zielgruppe der Basisbildungsmaßnahmen in Österreich und will, dass mit „12.000 Kursplätze[n] [...] innerhalb eines Zeitraums von 20 Jahren der gesamte aktuelle Bedarf abgedeckt“ (Steuerungsgruppe der Initiative Erwachsenenbildung 2015: 12) ist. Als maximaler Zeitrahmen für ein Basisbildungsangebot werden 400 Unterrichtseinheiten zu 50 Minuten angegeben, wobei Angebote mehrmals besucht oder wiederholt werden dürfen (vgl. Steuerungsgruppe der Initiative Erwachsenenbildung 2015: 20). Dies ist kein Zeitraum, in

8 Auf die Stufenbeschreibungen im NQR wird hier nicht näher eingegangen, es soll jedoch angemerkt werden, dass ich sie für extrem problematisch halte. Sie sind sehr allgemein verfasst, vermischen unterschiedliche Lebensbereiche wie Alltagsleben, soziale Fähigkeiten oder Fachkenntnisse ohne dies zu kennzeichnen, operieren mit alltagssprachlichen Begriffen, die nicht näher bestimmt werden und gehen dabei von idealtypischen Niveaustufen aus. Die Reihenfolge der Stufen bzw. die Zusammenhänge der dort beschriebenen Kenntnisse sind ebenso wenig erklärt wie die Abgrenzungen der Stufen voneinander.

dem Erwachsene alphabetisiert werden können, es handelt sich also nicht um nachhaltige Maßnahmen. Vor allem nicht, wenn die Zielgruppe als Kapital für den Arbeitsmarkt verstanden wird: Basisbildung soll der Partizipation der Teilnehmenden dienen, „Besonderes Augenmerk muss dabei der Anschlussfähigkeit an weiterführende Bildung und am Arbeitsmarkt zukommen“ (Steuerungsgruppe der Initiative Erwachsenenbildung 2015: 18). Die Kursprinzipien sollen auf den Prinzipien und Richtlinien zur Basisbildung basieren (vgl. Steuerungsgruppe der Initiative Erwachsenenbildung 2015: 22). Aufgrund der Förderstruktur der Erwachsenenbildung in Österreich werden die in diesem Dokument definierten Basisbildungsinhalte auch in den nächsten Jahren im österreichischen Basisbildungsdiskurs und der Alphabetisierungspraxis eine wesentliche Rolle spielen (vgl. Hrubesch 2013: 56).

Die Lernziele im Rahmencurriculum DaZ & Alphabetisierung beziehen sich u.a. auf die Niveaustufen A1 und A2 des GeRS, als Zielgruppe werden Migrant_innen in DaZ- und Basisbildungskursen angegeben. Deren Ziel sollte es sein, „ihre Sprachkompetenz zu einer „mehrsprachige[n] und plurikulturelle[n] Kompetenz“ (Faistauer u.a. 2006: 5) zu erweitern. Der zugrunde liegende europäische Gedanke schließt ein, dass deutschsprachige Menschen dieselbe Haltung verfolgen sollen (vgl. ebd.). Kursteilnehmende sollen die Zielsprache erlernen, „um ihre Möglichkeiten zur Kommunikation im privaten und öffentlichen Alltag (Beruf, Bildung, Ämter und Behörden, Kontakt mit anderen Menschen in der Stadt, etc.) zu erweitern“ (Faistauer u.a. 2006: 5). Für eine Alphabetisierung auf Deutsch sprechen das aktuelle Lebensumfeld und die ständige Konfrontation mit der Schriftsprache Deutsch (vgl. Faistauer u.a. 2006: 7). Kursinhalte der Basisbildung sollten also

„ – das Lesen und Schreiben – das Beherrschen der Grundrechnungsarten – der Umgang mit neuen Technologien (Computer, Automaten, Handys, ...) und – ein gewisser Grad an Weltwissen, der es möglich macht, sich am gesellschaftlichen Leben zu beteiligen (z.B. Verständnis für Maße und Gewichte, Grundwissen in Geographie, ...)“ (Faistauer u.a. 2006: 28)

sein. An erster Stelle der Kursziele werden soziale Ziele aufgeführt, unter denen „das oberste Ziel [...] die Befähigung zur sozialen Aktion“ (Faistauer u.a. 2006: 14) ist.

2.2.3.2 Lernendenautonomie als Lernziel der Basisbildung

Wie bereits Feldmeier feststellt, ist in heutigen Konzepten zur Alphabetisierung/ Basisbildung stets die Fähigkeit zu sog. selbstgesteuertem Lernen enthalten, da dies „erforderlich für das Leben in der heutigen Gesellschaft ist“ (Feldmeier 2010: 17) und im Zeichen des Lebenslan-

gen Lernens steht. Zu den dafür notwendigen, bereits in der Schule vermittelten Kompetenzen zählen lt. Feldmeier Kenntnisse in den Bereichen „Lernerautonomie, Teamfähigkeit oder Arbeitstechniken“ (Feldmeier 2010: 17). In der UNESCO-Definition ist bereits der Gebrauch von schriftsprachlichen Kenntnissen erwähnt. Die OECD beschreibt diesen wie folgt:

„Adults are expected *to use* information in complex ways and to *maintain* and *enhance* *their literacy skills* to adopt to ever changing technologies. Literacy is important not only for personal development, but also for positive educational, social and economic outcomes.“ (OECD 2015; Hervorh. d. Verf.)

Um die eigenen Fähigkeiten erhalten bzw. verbessern zu können, ist u.a. Lernendenautonomie notwendig. Wenn Autonomie eine Voraussetzung für Lernendenautonomie ist, scheint das zunächst mit Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen nicht vereinbar zu sein. So muss jemand, will sie oder er Holec's Autonomiekonzeption entsprechen, eine „selbstbewusste, unabhängige [Person sein, die] über methodische Repertoires zum Selbstlernen sowie zur Bewertung des Selbstlernens“ (Schmenk 2008: 129) verfügt. Angelehnt an ein irisches Einwandererportfolio der Universität Dublin werden im Rahmencurriculum DaZ & Alphabetisierung „Fertigkeiten für das ‚Lernen lernen‘“ (Faistauer u.a. 2006: 13) vorgeschlagen, u.a. um Kursteilnehmenden eigenständiges Weiterarbeiten unabhängig vom Kursbesuch zu ermöglichen. Unter den Prinzipien von Unterricht wird Autonomie genannt, was bedeutet, „dass die Lernenden im Kurs auch Strategien entwickeln und lernen sollen, ihr Lernen selbst zu organisieren, mit Zielen zu versehen und zu bewerten“ (Faistauer u.a. 2007: 16). Lernendenautonomie wird hier also verstanden als Fähigkeit „zum eigenständigen Lernen und Weiterentwickeln ihrer Fertigkeiten sowie zum Definieren von Lernzielen und dem Einschätzen des persönlichen Fortschrittes“ und als Anwendung von Strategien „die ihnen beim Lernen der Sprache selbst helfen“ (Faistauer u.a. 2006: 39). Angeführt werden „Gedächtnisstrategien“, „Sprachverarbeitungsstrategien“, „Strategien zum Planen und Reflektieren des Lernprozesses“ sowie „soziale Lernstrategien“ (vgl. Faistauer u.a. 2006: 39ff.). Die Bewusstmachung von vorhandenen Ressourcen und Strategien beim Einzelnen, aber auch von im Kurs vorhandenen Strategien ist Teil des Autonomieverständnisses. Vorhandene Strategien sollen sichtbar gemacht, als Ressourcen aufgegriffen und verfügbar gemacht werden, des Weiteren ist es wichtig, neue Strategien anzubieten und zum Strategiegebrauch zu ermutigen (vgl. Faistauer u.a. 2006: 39). Die gemeinsam im Kurs festgelegten Lernziele sollen v.a. „realistisch und

erreichbar“ (Faistauer u.a. 2006: 32) sein. Auch um dem vorhandenen Wunsch nach mehr Selbstständigkeit bzw. Unabhängigkeit entgegen zu kommen werden u.a. Lernziele im Bereich der Lernkompetenz bzw. Metakognition definiert. Kursleitende haben die Aufgabe,

„genügend Raum und Möglichkeiten zu geben, Lern- und Übungsstrategien zu entwickeln und bewusst einzusetzen [...] [und Kursteilnehmende] zum eigenständigen Lernen und Weiterentwickeln ihrer Fertigkeiten sowie zum Definieren von Lernzielen und dem Einschätzen des persönlichen Fortschrittes zu ermutigen.“ (Faistauer u.a. 2006: 39)

Die Motivation zur Reflexion und für Mittel zur Metakognition wird als erfahrungsgemäß hoch bei Teilnehmenden an Basisbildungskursen angegeben, wenn das Potential bzw. der Zweck klar sind (vgl. ebd.). Techniken zur Selbstkorrektur bzw. zur Kontrolle des eigenen Lernens werden ab Phase 2 eingesetzt: mit Hilfestellung sollen Fehler in selbst geschriebenen Texten gefunden werden (vgl. Faistauer u.a. 2006: 36). Ab Phase 3 werden „Strategien zum Überarbeiten und Korrigieren der eigenen Texte [...] ausgebaut, das Arbeiten mit einem einfachen Wörterbuch“ (Faistauer u.a. 2006: 37) kommt hinzu. Bereits in Phase 1 sollte lt. Rahmencurriculum eine Lesestrategie aufgebaut werden, indem das Erkennen bekannter Elemente in authentischen Texten und anderen Zusammenhängen geübt wird, ohne dass dafür gelesen werden muss (vgl. Faistauer u.a. 2006: 34 f.). In Phase 2 sollen aus authentischen Texten gezielt Informationen gesucht werden (vgl. Faistauer u.a. 2006: 35). Dies wird in Phase 3 gesteigert zu „sich in längeren, authentischen Texten zurechtzufinden, auch ohne den kompletten Text zu entziffern“ (Faistauer u.a. 2006: 37). Die letzte Phase 4 schließlich wird als essentiell für die dauerhafte Verankerung des Gelernten beschrieben, Lerninhalte sind u.a. „Strategien zur Selbstkorrektur und zum Lernen und Üben und anwenden [...] [und] Lesestrategien wie z.B. das antizipierende Lesen ausbauen“ (Faistauer u.a. 2006: 38).

In impulsgebenden Dokumenten werden häufig Kompetenzpässe oder Portfolios zur Verwendung im Unterricht empfohlen, die Lernendenautonomie fördern sollen. Zu nennen wären bspw. der „Kompetenzpass Lesen und Schreiben/ Basisbildung Deutsch als Zweitsprache“, der am Alfa Zentrum der Wiener Volkshochschulen entwickelt wurde (vgl. Reisinger-Friedrich/ Rebernig-Ahamer 2011) oder das „Sprachen & Qualifikationsportfolio für MigrantInnen und Flüchtlinge“ (Plutzar/ Haslinger 2005), das vom Integrationshaus Wien herausgegeben wurde. Vernachlässigt werden sollte im Unterricht nicht, dass Lernende mit Kurseintritt bereits Strategien beherrschen, wahrscheinlich jedoch andere Lernstrategien als jene, die erwartet werden, so z.B. Auswendiglernen vs. Nachschlagen im Wörterbuch (vgl. Feldmeier 2010: 21).

Von der Fachgruppe „Fachspezifische Erstausbildung für Basisbildungstrainer_innen“ wird Lehren im Rahmen der Basisbildungsarbeit beschrieben als Unterricht, in dem „die Autonomie und Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Lernenden als Akteur/innen ihrer Lernprozesse [gefördert wird], indem sie diese im Aufbau der dafür notwendigen Kompetenzen unterstützt [...] [und] Lernkompetenz, digitale Kompetenz und politische Handlungskompetenz [...] als Querschnittsmaterie“ (Kloyber 2013: 93) der Lernbereiche verstanden werden. Feldmeier sieht Lernendenautonomie als eine Möglichkeit an, der Heterogenität in Kursgruppen zu begegnen (vgl. Feldmeier 2010: 45). Er empfiehlt hier v.a. die sog. offenen Methoden (vgl. ebd.).

In den „Prinzipien und Richtlinien zur Basisbildung“ ist erwähnt, dass alle Basisbildungsangebote Lernberatung beinhalten müssen. Diese ist als

„beratende Unterstützung der Lernenden insbesondere hinsichtlich des Feststellens von Lernbedürfnissen, der Formulierung von Lernzielen, der Bestimmung von Lernressourcen, der Wahl und Implementierung von Lernstrategien und der Beurteilung von Lernergebnissen“ (Fachgruppe Basisbildung 2014: 7)

zu verstehen. Wenden Kursplaner_innen oder Basisbildner_innen den Filter „Lernprozesse“ auf die Lerninhalte an, sollten sie auf „systematische Reflexion und Bewusstmachen des Lernen[s] selbst“ (Fachgruppe Basisbildung 2017: 7) achten. Zudem sollen neben Lernendenautonomie und der bewussten Gestaltung von Lernen auch „soziale Lernformen [und] kooperatives Lernen“ (Fachgruppe Basisbildung 2017: 3) Teil der Lernprozesse sein.

Im „Programmplanungsdokument Initiative Erwachsenenbildung“ zur Basisbildung in Österreich wird als eigener Lernbereich „Lernkompetenz (Autonomes Lernen, Lernen lernen)“ aufgeführt, wobei „in jedem Fall die Förderung der Lernkompetenz“ (Steuerungsgruppe der Initiative Erwachsenenbildung 2015: 18) ein Lernziel darstellen muss. Dieser integrierte Vermittlungsansatz bedeutet, dass alle Basisbildungsangebote im Rahmen des Förderprogramms auch diesen Lernbereich abdecken müssen (vgl. ebd.). Lernendenautonomie soll als jenes „Prinzip [...] der Basisbildung“ vorkommen, nach dem „die Autonomie und Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Lernenden als AkteurInnen ihrer Lernprozesse [gefördert wird], indem sie diese im Aufbau der dafür notwendigen Kompetenzen unterstützt“ (Steuerungsgruppe der Initiative Erwachsenenbildung 2015: 23). Eine Kursleitung, die „Lernen lernen“ fördert, „orientiert sich am individuellen Lernplan, ermöglicht eigene Fortschrittskontrolle und wird durch Portfolioarbeit unterstützt“ (Steuerungsgruppe der Initiative Erwachsenenbildung 2015: 58). Weiterer fester Bestandteil von Bildungsmaßnahmen im Rahmen der Initiative Erwachsenen-

bildung ist die Beratung der Lernenden, wobei verschiedene Formen der Beratung unterschieden werden, darunter auch die der „Lernberatung“ (ebd.) außerhalb bzw. zusätzlich zum Kurs. Die Lernberatung durch geschulte Berater_innen soll Lernkompetenz und Reflexion über das eigene Lernen sowie selbstständiges Lernmanagement fördern, außerdem sollen „Lernungewohnte Menschen [...] unterstützt werden, ihre Ressourcen besser zu nutzen, eventuelle Lernblockaden, aber auch Konzentrationsschwächen bis hin zu Phänomenen wie Legasthenie u. a. zu überwinden“ (Steuerungsgruppe der Initiative Erwachsenenbildung 2015: 58).

Häufig genannte Schlagworte im Basisbildungsdiskurs sind die Ziele Teilhabe/ Partizipation/ Integration und Selbstermächtigung/ Empowerment. Es geht dabei stets um die Möglichkeiten der Lernenden zur Teilhabe an der Gesellschaft. Dies spiegelt sich auch in der üblichen Forderung nach „alltagsorientiertem Unterricht“ (Reisinger-Friedrich/ Rebernig-Ahamer 2011: 16) wider. Ein solcher Ansatz vermittelt den Eindruck, die Beherrschung eines bestimmten Niveaus von Bildungsinhalten oder Schriftsprache stelle eine Voraussetzung für soziale Teilhabe dar, die umgekehrt mit der Beherrschung bestimmter (sprachlicher) Kompetenzniveaus erreicht werde. Wie jedoch seit Streets Ansatz von Literalität als sozialer Praxis klar ist, kann dies so nicht angenommen werden. Bedeutend scheint mir in diesem Zusammenhang die Feststellung Streets, dass, wer seinen Kursteilnehmenden gerne zu kritischem, selbstbewusstem und zielorientiertem Denken und Handeln verhelfen möchte, selbst ein sehr hohes Niveau auf diesem Gebiet einhalten und die eigene Basisbildungsarbeit nach denselben Maßstäben messen muss (vgl. Street 2005: 4)⁹. Street zielt dabei auf die Reflexion unterschiedlicher Literalitätsauffassungen ab. Mit Lernzielen wie Partizipation, Selbstbestimmung und Lernkompetenz ist seitens der Kursleitenden in jedem dieser Bereiche Fachwissen und Selbstreflexivität vonnöten. In den vorliegenden Curricula ist meiner Meinung nach eine Idealisierung von Autonomie als Selbstbestimmung und Mündigkeit auffällig. Lesen und Schreiben muss zu einem mündigeren gesellschaftlichen Handeln führen. Diese emanzipatorische Idee der Mündigkeit und gesellschaftlichen Teilhabe gibt eine Idealvorstellung wieder. Die (gesellschafts-)politischen Voraussetzungen, unter denen die Kurse stattfinden, bleiben bspw. im „Rahmencurriculum DaZ & Alphabetisierung“ oder in den „Prinzipien und Richtlinien zur Basisbildung“ nicht gänzlich unreflektiert, es müsste jedoch untersucht werden, wie die vorgeschlagenen Maßnahmen zur Erreichung von (mehr) Autonomie tatsächlich umgesetzt wer-

9 „If we want literacy learners to acquire literacy because it will help them to become more critical, self aware and in control of their destinies, then we need to apply the same arguments to ourselves as we struggle with alternative approaches to literacy work itself.“ (Street 2005: 4)

den und welche Auswirkungen das auf Kursteilnehmende letztendlich hat. Nicht nur unter Lehrpersonen existiert eine „Normalvorstellung“ (Egloff u.a. 2009: 12) von Alphabetisierungs- bzw. Basisbildungskursen als Durchlaufstationen v.a. für erwachsene Lernende hin zu einem Zustand, in dem sie mit mehr Wissen und stärker als vorher den Kurs verlassen (vgl. ebd.). Die Kurse wollen zur Verbesserung prekärer Lebensumstände beitragen, indem die Handlungsinitiative der Teilnehmenden verändert bzw. erweitert wird (vgl. Egloff u.a. 2009: 18f.). Dadurch „forcieren [sie] die ethische Frage der Legitimität“ (Egloff u.a. 2009: 19) solcher erzwungenen Sozialisationsumgebungen, in denen gesellschaftliche Normen und oder Werte vermittelt werden sollen. Dies ganz besonders dann, wenn eine Kursteilnahme nicht freiwillig, sondern seitens der Behörden erzwungen ist. Wenn an Kursteilnehmende gestellte Emanzipationserwartungen nicht (in dieser Weise) erfüllt werden (können), kann dies verschiedene Konsequenzen nach sich ziehen, von einer langjährigen Kursteilnahme bis hin zu Sanktionen seitens regulierender Behörden (bspw. Streichung von Geldern, Verweigerung von (Aufenthalts-)Rechten). Es muss auch darauf geachtet werden, Kursteilnehmende nicht in neue Abhängigkeiten zu stürzen, etwa wenn sie von Lehrpersonen als schutzbedürftige und unvollständige Erwachsene (nicht im „Vollstatus“) wahrgenommen werden (vgl. Egloff u.a. 2009: 19). In ihrem Beitrag „Autonomie im Unterricht mit Seiteneinsteiger_innen“ fordern Natascha Khakpour und Karen Schramm, dass der „Kontext Unterricht in Migrationsgesellschaften [...] nicht gleichgesetzt werden [darf] mit der Vorstellung des Verlusts von Handlungsinitiative oder einer reduktionistischen Sichtweise, die die Schüler_innen und/oder deren Eltern auf etwaige Opferrollen festschreibt“ (Khakpour/ Schramm 2016: 321). Persönliche Handlungsinitiative (*agency*) kann trotz widriger Umstände bestehen (vgl. Khakpour/ Schramm 2016: 322). Dies zu betonen scheint mir im Zusammenhang mit Autonomie in der Basisbildung besonders wichtig, um die Lernenden ernst zu nehmen. Auch Beteiligte oder in der Erwachsenenbildung tätige Menschen neigen u. U. dazu, die Zielgruppe als Menschen wahrzunehmen, denen man „autonomes Handeln im Grunde abspricht und die daher jederzeit pädagogisch adressiert werden dürfen“ (Egloff 2007: 74). Gerade in diesem Kontext seien die gesellschaftlichen und institutionellen Rahmenbedingungen relevant, sodass Khakpour und Schramm vorschlagen, die „Reflexion von gesellschaftlichen Verhältnissen als *Querschnittsaufgabe*“ (Khakpour/ Schramm 2016: 335, Hervorh. i. Orig.) zu verstehen und vor allem die Erwartungen der Institutionen in Bezug zu den Rechten der Lernenden zu setzen (vgl. ebd.).

2.2.3.3 Lernfeld IKT

Wegen der Anforderungen im Alltag und der häufig auch im Berufsleben vorausgesetzten Medienkompetenz hat es sich durchgesetzt, IKT als Teil der Basisbildung zu verstehen (vgl. Howe/ Thiele 2016: 410). Es ist auch von *digital literacy* die Rede, wobei diese sich auf einer Schnittstelle von Medien-, Computer- und Internetnutzung befindet (vgl. Eichen 2015: 6). Die Literalisierung in der Basisbildung geht also weit über die Vermittlung von Schriftsprachkompetenzen hinaus und soll „die Kommunikationsfähigkeit mit den digitalen Medien ebenso zum Ziel haben, wie den Erwerb einer kritischen Mediennutzungskompetenz“ (Feick 2015: 10). Digitale Medien werden als erwachsenengerecht, motivationssteigernd bzw. mit einem positiven Image behaftet wahrgenommen (vgl. Howe/ Thiele 2016: 410f.). Lernen mit digitalen Medien wird, was Unterrichtsmethoden betrifft, am häufigsten in Zusammenhang mit Unterrichtsprojekten genannt (vgl. Legutke 2003: 211). Gruppenarbeit führt aber nicht automatisch zu kooperativem Lernen, dabei spielen die Gruppendynamik und demokratische Gruppenprozesse, die sog. Kooperationsfähigkeit und der Wille zur Kooperation der Gruppenmitglieder eine Rolle (vgl. ebd.). Das Lernen in multimedialen Kontexten kann nicht allein aufgrund der Medialität zu größeren Lernerfolgen führen als sog. klassisches Lernen (vgl. Strittmatter/ Niegemann 2000, zit. nach Grotlüschen 2003: 71). Beim Einsatz von Neuen Medien im Unterricht sollte dem Primat des Didaktischen gefolgt werden, Form und Inhalt medialer Angebote sollten keinesfalls willkürlich sein (vgl. Gienow/ Hellwig 2002: 242). Zum effektiven Lernen gehört neben attraktiven Lernumgebungen und -inhalten auch das Gefühl seitens Lernender, eine „Zuwendungsentscheidung aus sich selbst heraus getroffen“ (Gienow/ Hellwig 2002: 236) zu haben. Damit Kursteilnehmende in aktiver Auseinandersetzung mit medialen Inhalten und Formen eigene Vorstellungen weiterentwickeln und reflektieren können, ist das „Interagieren von medienbezogener und interpersonaler Aktivität“ (Gienow/ Hellwig 2002: 243) notwendig. Dazu muss an die Vorkenntnisse der Lernenden angeknüpft werden, eine freie und vertiefende Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen sollte dabei möglich sein (vgl. ebd.). Um die Selbstbestimmung fortsetzen zu können, sollte das Lernen mit digitalen Medien „prozessorientiert und differenziert“ (Gienow/ Hellwig 2002: 242) ablaufen. Im Sinne des mobilen Lernens sollten hierbei „Aspekte des alltäglichen Medienhandelns [...] in das institutionelle Handeln integriert werden“ (Feick 2016: 47).

Küster betont in seinem Beitrag zu medialem Lernen, dass neben der Benutzung der Medien auch immer die Reflexion bzw. das „Lernen *über* Medien“ (Küster 2002: 40, Hervorh. d. Verf.) wichtig sein müssen. Der Autor nennt vier von Wolf (1997) formulierte Punkte, die für das Lernen mit Neuen Medien sprechen: der Zugang zu einem komplexen Lernumfeld mit authentischem Sprachmaterial bietet die Möglichkeit zu explorativem Lernen und autonomem Handeln (vgl. Küster 2002: 40). Außerdem würden Neue Medien Texte im weitesten Sinn bieten, die in die Tiefe gehen und somit subjektiv bedeutsame bzw. produktive Rezeptions- und Produktionsprozesse auslösen, wie es von Gienow und Hellwig 1997 gefordert wird (vgl. Küster 2002: 43f.). Diese Prozesse sollten sich im Laufe des entdeckenden Lernens vollziehen, was unter Lernendenautonomie verstanden wird (vgl. Küster 2002: 45). „Ein instrumentelles Verständnis von Lernendenautonomie benötigt [...] die Erweiterung um eine Komponente sinnsuchender und sinnstiftender Bildung“ (vgl. ebd.). Wenn Lernendenautonomie mit digitalen Medien verbunden wird, müsste das nach Küster eine „Lernkultur des Dialogs und des Streites“ (Küster 2002: 45) fördern. Streit, da Autonomie nur in Reibung mit der Umgebung, mit bestehenden Ansprüchen von Institutionen, Lehrpersonen und Gesellschaft entstehen kann.

Ein anderer Aspekt der Nutzung digitaler Medien im Unterricht ist die technische Komponente aus Sicht der Lehrpersonen. In einer Kooperation von vier deutschen Hochschulen wurde seit 1997 im Rahmen eines alternativen Ausbildungsmodells in bestimmten Lehrveranstaltungen und in Zusammenarbeit mit Schulen die Verwendung digitaler Medien im Englischunterricht untersucht (vgl. Legutke 2003: 209). Die Verwendung digitaler Medien im Unterricht basiert seitens der Lehrpersonen auf Vorannahmen über den Nutzen im Unterricht, weniger auf Einstellungen gegenüber der Technik selbst (vgl. Legutke u.a. 2002: 89). Die technischen Gegebenheiten wie elektronische Geräte, Arbeitsplätze mit Stromversorgung und Internetzugang müssen einen routinemäßigen Einsatz digitaler Medien erlauben (vgl. ebd.).

2.2.3.3.1 Lernprogramme in der Basisbildung am Beispiel von DigLin

Die Entwicklung von CALL (*computer assisted language learning*) und zugehörigen Lernprogrammen zunächst für Selbstlernzentren bewegte sich mit Web 2.0 in Richtung Online-Lernprogramme. Die meisten (Gratis-)Lernprogramme sind nach wie vor nicht als Applikation für mobile Endgeräte, sondern für die Arbeit am Computer mit einem Browser konzipiert. Ein Online-Lernprogramm bzw. eine „online app“ ist nicht mit E-Learning oder betreu-

tem Online-Lernen zu verwechseln, den „online proprietary virtual learning environments“ (European Commission/ ICF 2014: 19). Dieses bieten im Basisbildungsbereich bspw. die tutoriell betreuten Internetseiten www.ich-will-lernen.de und www.ich-will-deutsch-lernen.de.

Ein Online-Lernprogramm, das speziell für die Zielgruppe Basisbildung entwickelt wurde, ist „DigLin“, was für „Digital Literacy Instructor“ steht: Das Programm bietet digitale Übungen für den Erwerb von Lese- und Schreibfähigkeit (vgl. DigLin 2014). Am Namen wird bereits das technische Autonomiekonzept erkennbar, die Selbstbeschreibung bezeichnet das Programm als CALL, also computergestütztes Sprachenlernen. Es wurde für erwachsene illiterale Migrant_innen entwickelt, die in der Zweitsprache lesen und schreiben lernen möchten, die Zielgruppe sind „least skilled L2 learners“ (DigLin 2014). Das Programm bezieht sich auf Sprachniveaus, die unter dem Niveau A1 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens angesiedelt sind und erfüllt somit eine Forderung nach Beachtung der sog. unteren Niveaus, wie es bspw. auch im Rahmen des lea-Projektes gefordert und in der lea-Verlinkungsstudie¹⁰ umgesetzt wurde (vgl. Dessinger u. a. 2011: 3). Die Programmkonzeption möchte an der künstlichen (gesellschaftspolitischen) Norm ansetzen, Erwachsene könnten quasi automatisch Lesen und Schreiben: „that [all] adults are readers and writers [...] does not correspond to reality“ (DigLin 2014a). Das von der Europäischen Kommission im Rahmen des Lifelong Learning Programms geförderte Projekt wurde innerhalb von drei Jahren (2012-2015) in den vier beteiligten Ländern (DE/AT, FI, UK, NL) entwickelt und getestet. Seit Sommer 2014 ist das Lernprogramm online zugänglich, jede Person mit Internetzugang und Benutzer_innenkonto kann das Programm nutzen. Die Selbstbeschreibung des Projekts auf der Internetseite der Universität Wien betont neben dem Ziel Literalitätsförderung den pädagogischen Ansatz, der selbstgesteuertes Lernen ermöglichen soll¹¹. Im Rahmen des Projektes wird *literacy* nicht nur als Lese- und Schreibfähigkeit verstanden, sondern dezidiert als „ability to use reading and writing“ (DigLin 2014). Es ist also jene umfassendere Kompetenz angesprochen, Lesen und Schreiben nicht nur rezipieren und produzieren, sondern diese Fähigkeiten auch gewinnbringend einsetzen zu können. Übungsgrundlage ist das Prinzip der Förderung der phonologischen Bewusstheit, trainiert wird die Synthesefähigkeit auf Wortebene; Analyse und Synthese sollen in den Übungen veranschaulicht werden und den Lernenden den visuellen und auditiven Eindruck eines Wortes einprägsam machen (vgl. DigLin 2013: 32f.). Dafür wurden die

10 <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/lea-verlinkungsstudie/>, abgerufen am 08.03.2018

11 vgl. <http://germanistik.univie.ac.at/institut/projekte/digital-literacy-instructor-DigLin/>, abgerufen am 08.03.2018

Buchstaben des deutschsprachigen Alphabets in fünfzehn der Progression folgenden Wortgruppen aufgeteilt, denen jeweils zwanzig Wörter zugeordnet sind. Diese können in sieben verschiedenen Übungstypen mit unterschiedlichen Schwierigkeitsstufen geübt werden. Alle Wörter werden somit kontextunabhängig präsentiert. Die Übungen sind so angelegt, dass Lernende der Zielgruppe in fünfzig Stunden Lernen mit dem Programm alle Übungen absolvieren können. Besonders Individualisierung und selbstständiges Lernen sollen mit den „learning materials that allow differentiation and independent learning“ (DigLin 2014) ermöglicht werden. Die Lernenden können den Schwierigkeitsgrad und das Lerntempo sowie den Lernzeitpunkt selbst bestimmen. Das Lernprogramm kommt gänzlich ohne Arbeitsanweisungen oder Aufgabenstellungen aus, an keiner Stelle werden Hinweise zur Programmnutzung oder zu nächsten Schritten gegeben. Die (schrift-)reduzierte Programmoberfläche mit einem funktionalen Design erlaubt es Lernenden, sich auf die Aufgaben zu konzentrieren. Der Anfang kann selbst gewählt werden und es gibt keine vorherbestimmte Übungsreihenfolge (vgl. DigLin 2013: 31). Nutzer_innen entscheiden selbst, ob ein Bild zu einem Wort betrachtet wird, wie lange wo verweilt wird, ob eine Aufgabe abgebrochen wird. Fehler sollen den Lernprozess beschleunigen, Fehlerkorrekturen erfolgen durch unmittelbare elektronische Rückmeldung. Dies geschieht durch grüne Häkchen bei richtigen und rote Kreuzchen bei falschen Aktionen bzw. bei den Tonaufnahmen durch „advanced human language technology“ (DigLin 2014) und eine Balkenanzeige zum Grad der Richtigkeit des Eingesprochenen. Als technische Unterstützung für die im Internet bereitgestellten Übungen wird eine automatische Spracherkennung (*Automatic Speech Recognition*) benutzt, die an der Radboud Universität Nijmegen bei gut ausgebildeten, fortgeschrittenen L2-Lernenden erfolgreich eingesetzt wurde (vgl. DigLin 2014). Einen Überblick über den gesamten Lernstoff in DigLin erhält man auf der Startseite, ein Protokoll oder ein Überblick über bereits erledigte Übungen ist nicht eingebaut, folglich können Nutzer_innen nur selbst einschätzen, welche und wie viele Übungen bereits absolviert wurden. Auch die technischen Bedingungen sind allein u.U. nur schwer zu bewältigen, es können Schwierigkeiten mit der Mikrofon- und Lautsprechererkennung auftreten. Fehler werden zwar markiert, aber nicht identifiziert, dementsprechend werden auch keine unterstützenden Aufgaben angeboten. Die Orientierung an der individuellen Bezugsnorm, auch ohne den sozialen Vergleich mit anderen, ist bei der Benutzung des Programmes gut möglich. Aus diesem und zwei weiteren Gründen ist das Online-Lernprogramm DigLin meiner Einschätzung nach für den Basisbildungsunterricht von besonderem Interesse. Es gibt meines Wissens kein vergleichbares Lernprogramm, das so konsequent auf Lernende auf die-

ser Niveaustufe eingeht. Da an die Bedienung des Lernprogramms sehr kleinschrittig herangeführt werden kann und eine Bedienung auch ohne Vorkenntnisse in den Bereichen Lesen, Schreiben oder IKT möglich ist, können die Lernerfolge bezüglich Schriftsprach- und IKT-Kompetenz beträchtlich sein.

2.2.3.3.2 MALL - mobile assisted language learning

Die Verwendung von Mobiltelefonen oder Smartphones zu Lernzwecken kann seit der London Mobile Learning Group als „mobiles Lernen“ bezeichnet werden (vgl. Feick 2016: 46). Mobiles Lernen findet an der „Schnittstelle von Lernen und Medien“ (Feick 2014: 317) statt. Pachler, Bachmair und Cook (2010) definieren die Zone des mobilen Lernens durch die drei Eckpunkte technologische Strukturen, kulturelle Praktiken und Handlungskompetenz der Lernenden (vgl. Pachler/ Bachmair/ Cook 2010, zit. nach Feick 2016: 47). Lerntheoretisch kann es im Bereich des „situierten, kollaborativen (bedeutungs-)aushandlungsbasierten, offenen Lernens“ angesiedelt werden (Seipold 2012, zit. nach Feick 2016: 47). Der Gebrauch von Mobiltelefonen beim Sprachenlernen kann dazu beitragen, die Übergänge zwischen formellem Lernen im Unterricht und informellem Lernen fließender zu machen (vgl. Traxler/ Kukulska-Hulme 2016: 7). Auch Feick hebt hervor, dass mobiles Lernen wegen seiner Rolle als „soziale mediale Praxis der Lernenden“ (Feick 2016: 47) im Sprachunterricht wichtig ist. Damit stehen die Lernenden und ihre vorhandenen Kompetenzen bzw. ihre Alltagswelt am Ausgangspunkt der Überlegungen zu Methoden und Didaktisierungen.

Auch Marianna Achilleos und Huw Jarvis (2013) betonen die Bedeutung des Gebrauchs digitaler Medien in informellen Kontexten für Lernende sowie ihre damit verbundenen Wahrnehmungen, Einstellungen und Praktiken (vgl. Jarvis/ Achilleos 2013: 3). In ihrer Studie befragen sie Studierende, die Englisch als Zweitsprache im Zielsprachenland lernen und zwischen 18 und 24 Jahre alt sind. In einem Mixed-Methods-Design (quantitativer Fragebogen und halbstrukturierte Interviews) untersuchen sie Praktiken in Zusammenhang mit digitalen Medien. Diese werden von Mobilität bestimmt: „anywhere/ anytime“ (Jarvis/ Achilleos 2013: 5), was den Ort bzw. das Gerät angeht, aber auch was den Zweck der Nutzung betrifft. Analog zu Krashen hat Jarvis 2008 gefordert, zwischen elektronisch unterstütztem Erwerb und Lernen zu differenzieren (vgl. Jarvis 2008, zit. nach Jarvis/ Achilleos 2013: 6). Jarvis und Achilleos arbeiten heraus, dass für Tätigkeiten in Zusammenhang mit dem bewussten Lernen lieber mit dem Laptop als mit anderen Geräten wie bspw. dem Handy gearbeitet wird (vgl. ebd.). Um

Zugang zu wissenschaftlichen Informationen zu erhalten und um die Zweitsprache zu üben, wird bevorzugt mit dem Laptop gearbeitet (vgl. Jarvis/ Achilleos 2013: 6). Auch benutzten mehr als 87% aller Studierenden zwei oder mehr Anwendungen gleichzeitig (vgl. Jarvis/ Achilleos 2013: 7). Dabei beschränken sie sich nicht auf eine Sprache, sondern verwendeten Erst- und Zweitsprache, so auch beim Kommunizieren auf Facebook oder Twitter (vgl. ebd.).

Eine offene Frage zum Lernen mit digitalen Medien im Kontext dieser Arbeit ist, ob sich Browser-basierte Programme (am Computer) oder Anwendungen für Mobiltelefone besser zur Vermittlung von Lernendenautonomie in der Basisbildung eignen. Da die Bedienung eines Browsers und seiner Funktionen erst erlernt werden muss, könnten Smartphoneapplikationen, die einfacher zu bedienen sind, den niederschwelligeren Zugang bieten. Die Arbeit im Browser bietet unzählige Möglichkeiten, setzt aber browserfähige Geräte voraus bzw. ist auf Mobiltelefonen möglicherweise umständlich. Die Installation von Anwendungen hingegen ist i.d.R. mit Inhaberrechten und Datenschutzfragen verbunden. Mobile Anwendungen bieten den Vorteil, einen Übergang von institutionalisiertem Lernen zu privater Medienanwendungspraxis darzustellen. Vielleicht stellt mobiles Lernen via Applikationen einen geeigneten Einstieg zur Vermittlung von Lernendenautonomie in der Basisbildung dar. Für die Entwicklung passender Unterrichtsangebote mit mobilem Lernen wäre mehr Wissen über die Art und Weise, wie Lernende das Mobiltelefon zum Lernen einsetzen und über ihre die Praktiken im Umgang damit sinnvoll. Auch Wissen über die Bedeutung, die das Gerät oder der Umgang damit für Kursteilnehmende in der Basisbildung hat, könnte zur Entwicklung von Lernszenarien beitragen, die über den Unterricht hinaus lern- und autonomiefördernd wirken.

2.3 Machtstrukturen

An den Ausführungen zu den in der vorliegenden Arbeit verwendeten Begriffen ist ablesbar, dass nicht nur inhaltliche Fragen den Fachdiskurs zu Lernendenautonomie oder Basisbildung bestimmen, sondern stets auch Machtaspekte eine Rolle spielen.

Da das Wissen von Expert_innen sich durch seine Praxiswirksamkeit auszeichnet, ist diese gesellschaftliche Position auch eine machtvolle (vgl. Bogner u. a. 2014: 14). Im wissenschaftlichen Fachdiskurs muss hinterfragt werden, wer in der Lage ist, zu bestimmen, was ein Begriff bedeutet und welche Konsequenzen das für Kursteilnehmende, für das Leben Einzelner hat. Können Forscher_innen aus ihrer superioren, bildungsgesättigten Position heraus benennen, was Bildung für Einzelne bedeutet? Bei Lehrpersonen hat das aus ihren Deutungen

resultierende Handeln besonderes Gewicht für die Lernenden. In Basisbildungskursen ist die Lehrperson als Beherrscher_in der Schrift äußerst machtvoll gegenüber den in diesem Setting zunächst defizitär positionierten Kursteilnehmenden. Die Vermittlung von Schriftsprache ist nicht nur mit kognitiven und pädagogischen Handlungsfeldern, sondern auch mit Aneignungs- und Machtmechanismen verbunden (vgl. Street 2005: 14). Sich in einem Basisbildungskurs mit Literalisierung auseinanderzusetzen ist immer auch eine soziale Handlung, weil bereits die Interaktion zwischen Lehrperson und Teilnehmenden als soziale Praktik Einfluss auf die Art der erlernten Literalität ausübt (vgl. ebd.). Es ist gerade in diesem Arbeitsbereich für Kursleiter_innen wichtig, den eigenen Arbeitsethos zu formulieren und ständig bereit zu sein, ihn Reflexion und Entwicklung zu unterziehen. Das ausgeprägte Machtgefälle zwischen Lehrpersonen und Kursteilnehmenden „does force us to be clearer as to what justifications we use for such work and how we should conduct it“ (Street 2005: 12). Kursleiter_innen in der Basisbildung sollten hinterfragen, mit welchen Begründungen und Rechtfertigungen welche Lerninhalte an Kursteilnehmende herangetragen werden. Die gesetzten Lernziele sollten sie auf ihr normierendes und ausgrenzendes Potential hin überprüfen. Außerdem sollte kontinuierlich reflektiert werden, inwieweit subjektive, möglicherweise von der Schule geprägte Vorstellungen von Literalität die eigene Unterrichtsarbeit bestimmen und welche Wege es für die Teilnehmenden geben könnte, ihre individuelle Literalität auszubauen. Es ist unbedingt zu hinterfragen, aus welchen persönlichen, institutionellen oder politischen Gründen Lernendenautonomie als Bildungsziel angesetzt wird. Oxford erwähnt in diesem Zusammenhang die Makroebene der Mächtigen bzw. machthabenden Institutionen im Unterschied zur Mikroebene des täglichen sozialen Lebens (vgl. Norton 2000: 7, zit. nach Oxford 2003: 89).

Das Spannungsverhältnis zwischen Autorität und Freiheit, wie Freire es radikal politisch definiert, ist Bestandteil aller Lehr- und Lernprozesse. Jegliche Erziehung pendelt naturgemäß im Spannungsfeld von Autonomie und Heteronomie, sodass „jeder pädagogischen Intervention ein Moment der Heteronomie inne ist“ (Khakpour/ Schramm 2015: 321). Wenn Autonomie im Sinne von mündigem Handeln verstanden wird, darf niemandem vorgeschrieben werden, was oder wie gelernt werden soll. Wenn im Unterricht Materialien vorgegeben werden, ist Lernen dadurch vorbestimmt. Da aber die äußeren Bedingungen allein nicht zu Lernendenautonomie führen, sollte dies die Förderung von autonomen Lernen nicht verhindern. Trotzdem muss auf den Widerspruch zwischen Lernen mittels vorgegebener Inhalte und vermittelten

Methoden zum autonomen (Lern-)Handeln geachtet werden. Kursteilnehmende, die Vorgaben zur Lernendenautonomie erfüllen, sind eben nicht automatisch autonom zu nennen. Auch durch die nominelle Weitergabe der Verantwortung an Lernende allein wird nicht zwingend Autonomie erreicht. Das Ziel der Vermittlung von Lernendenautonomie beim Sprachenlernen in der Basisbildung muss also sein, Lernende dazu auszubilden, die eigenen Bedürfnissen zu erkennen und ihr Lernen entsprechend auszurichten. Durch Lernerfolge kann Lernendenautonomie möglicherweise über den Unterricht hinaus beim Lernenden die (gefühlte) Handlungsinitiative erweitern. Die Rolle von Lehrpersonen im Unterricht ist dabei, das Lernen zu begleiten. Auf keinen Fall darf Lernendenautonomie dazu dienen, die gesamte Verantwortung für Lern- erfolge allein dem einzelnen Lernenden zuzuschreiben. Wichtig für das Lernen ist außerdem der Kontakt mit Personen, die mehr als man selbst wissen, bspw. zu Expert_innen auf bestimmten Gebieten. Vorbilder können hilfreich sein, so können auch Anregungen und Motivationen von außen gegeben werden. Eine Überlegung wäre, den Ansatz der sozialen Autonomie im Rahmen von Projektarbeit, wie ihn Feick entwickelt hat, für Unterricht in der Basisbildung auszuarbeiten. Möglicherweise kann eine solche „soziale Konstitutionalisierung von Lernerautonomie“ (Feick 2016: 10) dazu beitragen, die durch unterschiedliche Wissensstände und Status bestehenden Machtstrukturen im Kurs aufzubrechen und nach sozialer auch individuelle Lernendenautonomie zu entwickeln.

3. Zum Forschungsdesign

In diesem dritten Kapitel werden Überlegungen zur forschungsmethodischen Konzeption des eigenen Forschungsprojektes angestellt. Dadurch soll die Gegenstands- und forschungsmethodologische Angemessenheit der Arbeit besser beurteilt werden können (vgl. Schmelter 2014: 36).

3.1 Überblick und Gütekriterien

3.1.1 Überblick

Das Forschungsinteresse gilt Lernendenautonomie in der Basisbildung. Ein Schwerpunkt liegt hierbei auf der Verwendung von mobilen Endgeräten und ihrem Potential zur Vermittlung von Lernendenautonomie.

Das Instrument der Datenerhebung ist das Expert_inneninterview. Weil auf diese Weise das Fachwissen von Lehrpersonen ebenso wie ihre Erfahrungen und Einschätzungen zur Forschungsfrage erhoben werden können, habe ich mich für diese Form der Datenerhebung entschieden. Zudem ist unter den gegebenen Rahmenbedingungen der Zugang zum Feld auf diese Weise zu erlangen. Die Erhebung erfolgte in Form von Leitfadeninterviews, die Erfahrungen und Zuschreibungen von Lehrpersonen in der Basisbildung zu Lernendenautonomie abfragen. Da das Ziel der Interviews sowohl Informationsgewinnung als auch die Erhebung von subjektiven Sichtweisen war, fand die Datenanalyse in Form einer qualitativen Inhaltsanalyse statt (vgl. Bortz/ Döring 2006: 72). Hierfür wurde auf Basis der Theorie und weiterer, für den empirischen Gegenstand relevanter Fachliteratur ein Kategorienraster zur Analyse der Interviews erstellt. Dieses „hypothetische Modell“ (Gläser/ Laudel 2010: 90) diente dazu, die Forschungsfrage auf das Datenmaterial anzuwenden. In Abschnitt 4 werden die Ergebnisse der Datenanalyse vorgestellt und auf die Forschungsfrage rückbezogen (vgl. Mayring 2010: 21).

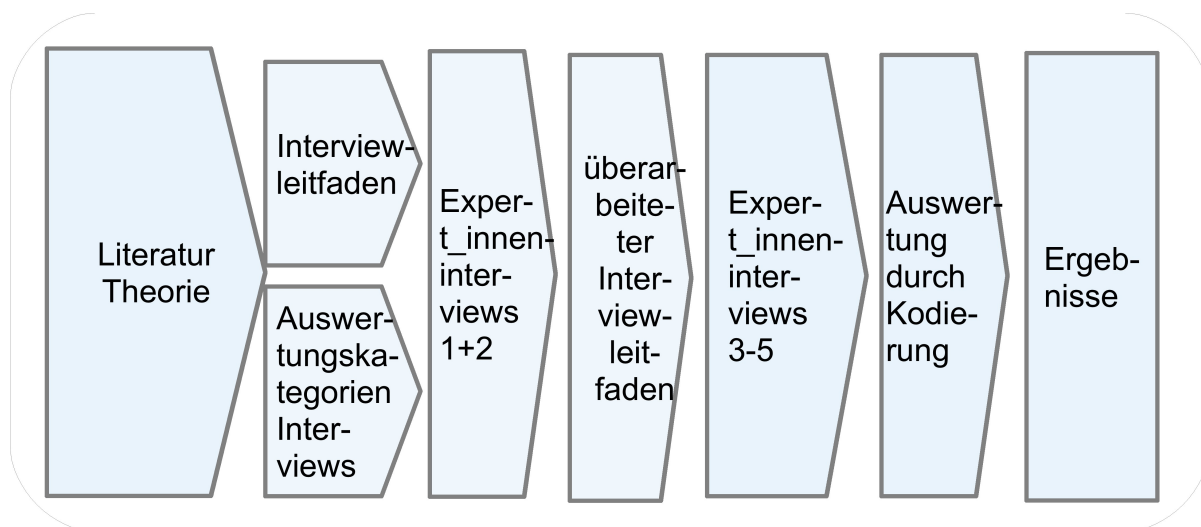


Abbildung 1: Forschungsdesign

Das vielschichtige Untersuchungsfeld Sprachunterricht ist einer „Faktorenkomplexion“ (Bausch u. a. 2003, zit. nach Schmelter 2014: 34) unterworfen. Eine Gruppe von Akteur_innen sind die Lernenden, die bei der Forschung im Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache eine wichtige Rolle spielen. Da maßgebliche Impulse im Unterricht von den Lehrpersonen ausgehen, wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit diese Gruppe von handelnden Personen befragt. Relevante Ergebnisse werden wegen des Expert_innenstatus von Lehrenden im Rahmen der Forschungsfrage erwartet.

3.1.2 Forschungsparadigma und entsprechende Gütekriterien

Die Arbeit wird in der qualitativen Forschung verortet, so dass die entsprechenden Gütekriterien gelten. Das „Sinnverstehen“ kann als „übergeordnete Zielsetzung qualitativen Forschens“ (Demirkaya 2014: 213) gesehen werden. Eine Vorannahme hierfür ist, soziale Realität als sinnhaft strukturiert anzunehmen, eine Konsequenz, dass in der Forschung dieser Sinn nachvollzogen werden soll (vgl. Hollstein/ Ullrich 2003: 35f.). Das Verstehen als „Basishandlung“ (Meinefeld 1995, zit. nach Gläser/ Laudel 2010: 32) ist also als ein Mittel der Forschung nötig und muss als solches reflektiert werden. Eine forschungstheoretische Annahme, die dieser Arbeit zugrunde liegt, ist der Gedanke von der Konstruktion der Wirklichkeit (vgl. Grotjahn 2006: 254). Wie Flick beschreibt, problematisieren konstruktivistische Ansätze „das Verhältnis zur Wirklichkeit“ (Flick 2007a: 151), wobei „Erkennen, Wahrnehmung der Welt und das Wissen über die Welt [...] in der Tradition von Jean Piaget (1937) als Konstruktion“ (vgl. ebd.) verstanden werden. In dieser Denkweise ist „Wahrnehmung [...] als aktiv-konstruktiver Herstellungsprozess“ (Flick 2007a: 152f.) zu sehen. Wissenschaftliche Forschung erhält Informationen über ihren Gegenstand nur über solche Konstruktionen, sodass lediglich unterschiedliche Vorstellungen bzw. Konstruktionen miteinander verglichen werden können (vgl. ebd.). Zudem finden Transformationen statt, wenn Befragte Wissen und Erfahrungen in Worte fassen, diese im Rahmen der Forschungsarbeit wiederum verschriftlicht und schließlich analysiert und interpretiert werden. Bereits das Verstehen ist hierbei ein „aktive[r] Prozess der Herstellung von Wirklichkeit“ (Flick 2007a: 159), an dem mindestens zwei Personen, nämlich die Verfasserin oder der Verfasser und die Leserin oder der Leser beteiligt sind. Es bleibt also im Rahmen dieser Sichtweise wissenschaftliche Erkenntnis stets ein Konstrukt. Letztlich wird im Rahmen dieser Arbeit eine „Zustandsbeschreibung“ (Flick 2007b: 255) des Expert_innenwissens im Moment der Interviews gegeben. Sie ist auch vergleichbar mit einer Momentaufnahme, da ein bestimmter Zustand zum Zeitpunkt der Befragung festgestellt werden soll (vgl. Grotjahn 2006: 255). Schmelter spricht davon, dass Erkenntnisse standortabhängig sind und durch kollektive Normen bestimmt werden (vgl. Schmelter 2014: 35). Da Sinnstrukturen ermittelt werden, die kollektiv, aber auch je nach Perspektive unterschiedlich sein können, ist es unabdingbar, nicht nur Gemeinsames, sondern auch Widersprüche im Feld darzustellen (vgl. Müller-Hartmann/ Schocker-v. Dittfurth 2001: 6). Das Prinzip der Offenheit liegt jeglicher Forschung zugrunde und stellt sicher, dass auch unerwartete Informationen beachtet werden (vgl. Gläser/Laudel 2010: 30). Auch wenn ich mich gemäß der theoretischen

Offenheit qualitativen Forschens möglichst unvoreingenommen den Daten genähert habe, ist zu bedenken, dass es eine von jeglichem Vorwissen und Vorverständnis freie Untersuchung nicht gibt (vgl. Gläser/ Laudel 2010: 31).

Wissenschaftlich sind Erkenntnisse aus Forschungsprozessen dann, wenn die Untersuchung methodisch kontrolliert und systematisch verläuft (vgl. Schmelter 2014: 33). Diese „disziplinierte [...] Erkundung“ (ebd.) unterliegt Qualitäts- oder Gütekriterien, die zwar einerseits allgemein anerkannt sind, andererseits aber dem jeweiligen Forschungsvorhaben angepasst werden müssen (vgl. ebd.). Zudem muss regelgeleitet vorgegangen werden, um die Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses zu erhalten und die intersubjektive Nachprüfbarkeit der Ergebnisse und damit die Diskussion der Forschungsarbeit zu ermöglichen (vgl. Gläser/ Laudel 2010: 31). Die Forschungsmethode ist prozessorientiert und reflexiv (vgl. Müller-Hartmann/ Schocker-v. Ditfurth 2001: 5). Grotjahn nennt dies das „Gütekriterium der Transparenz“, was bedeutet, dass die „weitgehende Offenlegung des Forschungsprozesses unter Einschluss der jeweiligen Wert- und Zielvorstellungen“ (Grotjahn 1999, zit. nach Müller-Hartmann/ Schocker-v. Ditfurth 2001: 5) stattfinden muss. Wenn Zweifel hinsichtlich der Subjektivität der Forscherin, der Rekonstruierbarkeit von Bedeutungszuschreibungen oder der Rolle und Möglichkeiten der Sprache hinsichtlich ihrer Repräsentation von Erfahrungen auftreten, sollten diese offen thematisiert werden (vgl. Müller-Hartmann/ Schocker-v. Ditfurth 2001: 6). Der forschungsmethodische Zugriff sollte gegenstandsbegründet sein, sowie anwendungs- und entwicklungsorientiert, was als das Aufgreifen von Problemen aus der Praxis geschildert wird (vgl. Müller-Hartmann/ Schocker-v. Ditfurth 2001: 4). Daher liegt es nahe, Fragestellungen aus der Praxis zu generieren oder zumindest Antworten zu suchen, die in der Praxis hilfreich sein können (vgl. Schmelter 2014: 34). Als weiteres Merkmal qualitativer Forschung ist die Teilnehmendenorientierung zu nennen, die als „exchange of services“ (vgl. Müller-Hartmann/ Schocker-v. Ditfurth 2001: 5) beschrieben wird, bei dem auch die Lernenden auf irgendeine Weise von der Studie profitieren. Zu den allgemeingültigen forschungsethischen Standards gehören schließlich die Freiwilligkeit und der Schutz befragter Personen ebenso wie die gewährleistete Anonymität der Ergebnisse (vgl. Bortz/ Döring 2006: 45).

3.2 Datenerhebung

Die Datenerhebung erfolgt durch Befragung in Form von Leitfadeninterviews (vgl. Gläser/ Laudel 2010: 42). Die Benennung von qualitativen Interviews ist nicht einheitlich und kann nicht immer klar abgegrenzt werden. Zugrundeliegende Forschungstradition, spezifisches Erkenntnisinteresse, Strukturierung und Rollendefinitionen von Interviewer_innen und Befragten sind Faktoren, die bei der Benennung der Datenerhebung eine Rolle spielen (vgl. Daase u. a. 2014: 110). Dem Zweck der Interviews in der vorliegenden Arbeit entsprechend kann von Expert_inneninterviews gesprochen werden (vgl. Gläser/ Laudel 2010: 40).

Ein Leitfadeninterview sollte eher offen geführt werden, damit die Antworten so tiefgehend wie möglich ausfallen können (vgl. Riemer 2016: 163). Mit Hilfe des Interviewleitfadens soll relevantes fachspezifisches Wissen der Expert_innen ebenso erhoben werden wie deren Erfahrungen, Deutungen und Handlungsweisen. Die sprachlichen Äußerungen der Expert_innen werden also im Rahmen dieser Forschungsarbeit nicht nur als zu interpretierende Konstrukte, sondern auch als Informationsquelle angesehen. Dabei wird davon ausgegangen, dass das „Expertenwissen in der Lage ist, die Welt richtig abzubilden“ (Bortz/ Döring 2006: 72). Es steht also einerseits das Fachwissen der Expert_innen im Forschungsinteresse, andererseits soll „Deutungswissen“ im Sinne von „subjektive[n] Perspektive[n]“ (Bogner u. a. 2014: 19) erfragt werden. Das interessierende Faktenwissen wird als „technisches Wissen“ (Bogner u. a. 2014: 17) verstanden und umfasst auch jenes „Prozesswissen“, das „eine Form des Erfahrungswissens“ (Bogner u. a. 2014: 18) darstellt. Aussagen sind nicht per se eindeutig und einer Wissensform zuzuordnen, weshalb es sich bei dieser Einteilung um „Zuweisung[en] durch die Forscherin“ (Bogner u.a. 2014:19f.) handelt.

3.2.1 Auswahl der Interviewpartner_innen

Bogner, Littig und Menz betonen, dass Expert_innen sowohl durch Zuschreibung seitens der Forscher_innen als auch durch ihre gesellschaftliche Funktion als solche zu bezeichnen sind (vgl. Bogner u. a. 2014: 10; 13). Es sind Menschen, die aufgrund ihres spezifischen Wissens „konkrete Handlungsfeld[er] sinnhaft und handlungsleitend für Andere zu strukturieren“ (Bogner u. a. 2014: 13) in der Lage sind. Sie sollten zudem über für die Forschungsfrage relevante Informationen verfügen (vgl. Gläser/ Laudel 2010: 117). Die gezielte Auswahl der Personen, die als Expert_innen Auskunft gaben, richtete sich nach dem Untersuchungsziel (vgl. Gläser/ Laudel 2010: 40). Somit wurden jene Personen befragt, die als Kursleiter_innen im

Bereich Basisbildung und Alphabetisierung tätig sind, aber auch Menschen, die im Inland in Deutsch als Zweitsprache-Kursen für Anfänger_innen tätig sind. Dies ist begründet durch den fließenden und nicht eindeutig abgrenzbaren Übergang zwischen fortgeschrittener Basisbildung und DaZ-Anfänger_innenkursen, die teilweise auch von Teilnehmenden mit geringen oder keinen schulischen Vorkenntnissen besucht werden. Daher wurde auch eine Lehrperson, die momentan hauptsächlich als DaZ-Trainer tätig ist, als Experte eingestuft. Zudem handelt es sich bei der Auswahl der Expert_innen um ein kriteriengeleitetes Sampling (vgl. Grum/Legutke 2016: 86). Die befragten Lehrpersonen unterrichten in der Basisbildung an akkreditierten Instituten oder haben dort bereits unterrichtet und erfüllen die notwendigen Voraussetzungen für diese Tätigkeit, einschließlich einschlägiger Qualifikationen und/ oder Weiterbildungen. Sie unterscheiden sich jedoch hinsichtlich der Dauer der Lehrtätigkeit und ihres Arbeitsschwerpunktes. Diese Variation innerhalb der Gruppe der Befragten wurde gewählt, um im Kleinen ein möglichst zutreffendes Abbild der Gesamtgruppe der in der Basisbildung tätigen Menschen zu erhalten. Es handelt sich somit um ein „Sampling typischer Fälle [mit Personen, die] über typische Eigenschaften, Merkmale und/oder Erfahrungen verfügen“ (Grum/ Legutke 2016: 62). Dem versucht auch das Genderverhältnis des Samplings nahe zu kommen, indem analog zu den realen Beschäftigungsverhältnissen vier weibliche Basisbilderinnen und ein männlicher Kursleiter befragt wurden. Alle Befragten waren zum Zeitpunkt der Interviews in Wien tätig. Die Verfasserin war bereits vor der Datenerhebung mit allen Befragten zumindest oberflächlich bekannt. Dadurch waren die Gesprächspartner_innen eher bereit, sich trotz der mit dem Forschungsprozess verbundenen Belastungen (Zeit- und Organisationsaufwand, Offenheit, emotionale Belastung) auf ein Gespräch einzulassen (vgl. Grum/Legutke 2016: 85).

Kürzel	Geschlecht	Alter (ca.)	In Babi tätig seit ... Jahren	Ausbildung	Arbeitsschwerpunkt/ Spezialisierung
1	w	55	11	Basisbildnerin	Sprachlernberatung
2	w	31	4	Basisbildnerin	Arbeit mit Migrant_innen
3	w	38	10	Basisbildnerin	Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT)
4	w	42	11	Basisbildnerin	Arbeit mit unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen
5	m	32	1	DaF-/DaZ-Trainer	DaZ mit (jugendlichen) Geflüchteten

Tabelle 2: Überblick: Daten zu den befragten Expert_innen

3.2.2 Verfahren und Instrumente

Das Ziel eines Expert_inneninterviews ist es, den Befragten genügend für das Forschungsthema relevante Daten zu entlocken. Dafür müssen sie „zu Schilderungen angeregt werden, in denen sie ihre Relevanzen und Einschätzungen entwickeln und offenlegen können – und zwar in Bezug zu bestimmten, in der Forschungsfragestellung konkretisierten Themen“ (Bogner u. a. 2014: 32). Mit dem Interviewleitfaden liegt der Forscherin oder dem Forscher während des Gesprächs ein Katalog mit Fragen vor, der vorab bestimmte Themen angibt, unbedingt zu stellende Fragen zu wichtigen Aspekten festlegt und optionale Fragen bereithält (vgl. Gläser/ Laudel 2010: 43). Die Anwendung des Leitfadens in der konkreten Gesprächssituation orientiert sich zwischen den Leitfragen und dem Gesprächsverlauf (vgl. Flick 2007b: 253). Mögliche Antworten der Befragten auf die offenen Fragen des Leitfadens werden nicht im Vorhinein bestimmt, jede befragte Person hat uneingeschränkte Antwortmöglichkeiten und kann die eigene Sichtweise darstellen. Dies erlaubt den Befragten, im „eigenen Bezugssystem [zu bleiben], was Antwortverzerrungen minimiert“ (Daase u. a. 2014: 104) und erreicht eher Antworten, die in die Tiefe gehen (vgl. ebd.). Durch die offene Fragenabfolge sind Nachfragen möglich, zudem kann auf den natürlichen Erzählfluss der Befragten eingegangen werden (vgl. Gläser/ Laudel 2010: 42).

3.2.2.1 Entwicklung des Interviewleitfadens

Der Interviewleitfaden dient zur Strukturierung der Themen und zur inhaltlichen und methodischen Vorbereitung der Datenerhebung (vgl. Bogner u. a. 2014: 28). Er hat die Aufgabe sicherzustellen, dass alle wichtigen Themen behandelt und einzelne Informationen gezielt erhoben werden können (vgl. Gläser/ Laudel 2010: 111). Im Gesprächsverlauf fungiert er dabei als „Checkliste und Richtschnur des Interviews“ (Bogner u. a. 2014: 27). Die einzelnen, konkreten Fragen des Leitfadens werden hier nur noch als Erinnerungshilfe oder für Nachfragen genutzt (vgl. Daase u. a. 2014: 111). Trotz der konsequenten Operationalisierung sollte die Offenheit der Forschung nicht verloren gehen (vgl. Gläser/ Laudel 2010: 29f.), „Priorität hat die spontan produzierte Erzählung“ (Helfferich 2011: 180).

Die Entwicklung des Interviewleitfadens vollzog sich in mehreren Schritten. Zunächst wurde auf Basis der Literatur und abgeleitet von der Forschungsfrage ein Kategorienraster entwickelt (vgl. Gläser/ Laudel 2010: 63). Um den Interviewleitfaden empirisch zu fundieren, wurden relevante Erkenntnisse aus der Fachliteratur herangezogen (siehe Abschnitt 2). Zudem wurde als weitere Grundlage das Dynamische Autonomiemodell von Tassinari (vgl. Tassinari 2010c) an den Untersuchungskontext Basisbildung angepasst. Es wurde angenommen, dass mit diesem wissenschaftlich überprüften und validierten Modell möglichst viele Aspekte der Lernendenautonomie abgedeckt werden können. Die Deskriptoren des Dynamischen Autonomiemodells dienten als Vorlage zur Erstellung der autonomiebezogenen Kategorien und formten somit den Erstentwurf des Kategorienrasters zur Auswertung, wobei die jeweiligen Benennungen der Kategorien Merkmalsbündel zusammenzufassen sollten. Eine Kategorie enthielt i.d.R. mehrere Unterkategorien. Um das empirische Phänomen in der Auswertung einem theoretischen Konstrukt zuordnen zu können, wurden zusätzlich zu den Definitionen Beispiele bestimmt, die als Indikatoren „das Vorhandensein von Informationen über Variablen in den auszuwertenden Texten anzeigen“ (Gläser/ Laudel 2010: 83). Im nächsten Schritt wurden aus den autonomiebezogenen Kategorien Leitfragen abgeleitet. Diese „charakterisieren das Wissen, das beschafft werden muss, um die Forschungsfrage zu beantworten [...] [und] geben vor, was die Erhebungsmethoden an Daten erbringen sollen“ (Gläser/ Laudel 2010: 91). Helfferich empfiehlt, die Fragen dabei eher eng und spezifisch zu fassen (vgl. Helfferich 2011: 179). Daase u. a. schlagen vor, Fragen zu selbst eruierbaren Fakten und zu Vorwissen auszusortieren (vgl. Daase u. a. 2014: 111). So wurden die Formulierungen der Fragen mehrmals überarbeitet, um Forschungsfragen und Hypothesen in offene Interviewfragen zu

übersetzen (vgl. Gläser/ Laudel 2010: 113). Einerseits handelte es sich dabei um eine inhaltliche Überarbeitung, um das Abstraktionsniveau zu senken und sprachlich anzupassen, andererseits wurden vor allem versucht, Schlüsselbegriffe in Handlungen der Befragten zu übersetzen (vgl. Gläser/ Laudel 2010: 114f.). So sollten z.B. die Kategorien „Selbsteinschätzung“ und „autonomisierende Lernprozesse“ erfasst werden, indem nach unterrichtlichen Handlungen wie dem plenumsbezogenen Einsatz von Checklisten oder Sprachenportfolios gefragt wurde. Eine andere Kernfrage war die bewusst offen und weit gehaltene Formulierung „Wie haben die Teilnehmenden ihr eigenes Lernen im Griff?“, deren Beantwortung zum Teil auch der Kategorie „Selbsteinschätzung“ zugeordnet werden konnte. So sollte weniger das theoretische Wissen zu Lernendenautonomie abgefragt werden, sondern Handlungsweisen und Erfahrungen. Zusätzlich wurden mit Hilfe der Deskriptoren des Dynamischen Autonomiemodells mögliche Interviewfragen formuliert, die etwaige Lernhandlungen von Kursteilnehmenden aus Sicht der Lehrpersonen abfragen. Bspw. sollte der Zugang zu Ressourcen und die Handhabung von Lernressourcen als ein Element der Lernendenautonomie mit der Frage „Welche Quellen nutzen die Lernenden für ihr Lernen (andere Personen/ Lehrperson/...)?“ einbezogen werden. Die Anpassung an den „kulturellen Kontext des Gesprächspartners“ (Gläser/ Laudel 2010: 112) ist ebenfalls ausschlaggebend für die Formulierung der Fragen. Erst wenn sie gelingt, kann ein kooperatives Gesprächsklima entstehen (vgl. Gläser/ Laudel 2010: 114f.). Im vorliegenden Fall bedeutete das, auf die Trainer_innen als Expert_innen für Unterricht einzugehen und ein entsprechendes Vorwissen vorauszusetzen. Während der Gespräche galt die Priorität dem Gesprächsfluss und der Offenheit der Interviewsituation. Die Absicht war stets, die Fragen eindeutig zu formulieren und nicht wertend oder auf Bestätigung auszurichten sowie nur einen Aspekt anzusprechen (vgl. Helfferich 2011: 108).

Durch die Fragen des Leitfadens sollten Bedeutungsunterschiede minimiert werden und die Vergleichbarkeit der Daten verschiedener Interviewpartner_innen eher gewährleistet sein. Sie sind entweder nach ihrem Inhalt oder nach ihrer Funktion zu unterscheiden (vgl. Daase u. a. 2014: 114). Fragen auf inhaltlicher Ebene differenzieren in Fragen nach Wissen, Einstellungen/ Meinungen/ Gefühlen, Verhalten und Erfahrungen (vgl. Daase u. a. 2014: 104). Die Gliederung des Interviewleitfadens wurde von inhaltlichen Aspekten bestimmt. Den insgesamt neun Kategorien des Leitfadens wurden jeweils zwischen ein und drei Hauptfragen zugeordnet (vgl. Bogner u. a. 2014: 28), denen ggf. weitere Detailfragen unterstellt waren. Die Themenblöcke waren in sich möglichst geschlossen, damit ihre Reihenfolge dem natürli-

chen Gesprächsverlauf angepasst werden konnte (vgl. Bogner u. a. 2014: 29f.). Diese erste Ausarbeitung des Interviewleitfadens stellte sich als zu unhandlich heraus, weil sie zu umfangreich und die Fragen zu geschlossen gestaltet waren. So waren bspw. der Kategorie „Lernstrategien“ sechs untergeordnete Ja-Nein-Fragen zugeteilt: „Besprechen Sie im Unterricht Lerntipps (Lernstrategien)? Kommen viele Fragen bzw. Verständnisfragen im Unterricht? Gibt es Rollenspiele in der Zweitsprache? Arbeiten die Teilnehmenden manchmal mit Übersetzungen in die Erstsprache? Kennen die Teilnehmenden Möglichkeiten, eigene Fehler selbst zu verbessern?“. Dieser Leitfaden wurde für die Interviews eins und zwei verwendet, wobei er hier ausschließlich zur Orientierung der Interviewerin diente und keine der Fragen so gestellt wurde, wie sie vorformuliert waren, sondern die Fragen stets auf den Gesprächsverlauf eingingen und möglichst offen gestellt wurden (siehe Transkripte). Um auch unter den besonderen Bedingungen der Forschungssituation sowohl die Datenerhebung leiten als auch Gesprächspartnerin sein zu können, wurde daher nach den ersten zwei Interviews entschieden, den Interviewleitfaden zu überarbeiten. Dabei ging es um eine Kürzung und Öffnung der Fragen, um die Praktikabilität des Leitfadens zu erhöhen. Um sicherzustellen, dass die Leitfragen nach wie vor „eine Beschreibung der empirischen Wissenslücken [darstellen], die geschlossen werden müssen, damit die Forschungsfrage beantwortet werden kann.“ (Gläser/ Laudel 2010: 93), wurden die Kategorien beibehalten. Lediglich die Anzahl der Fragen und ihr Wortlaut wurden erneut unter forschungsmethodologischen Gesichtspunkten überarbeitet, der Leitfaden wurde etwa um die Hälfte verkürzt. Bei der Umformulierung einiger Fragen wurde verstärkt darauf geachtet, dass jeweils ein „umfassender erzählgenerierender Impuls formuliert“ (Daase u. a. 2014: 111) wurde. Diese erzählgenerierenden Fragen sind wesentlich für den Zugang zum Wissen der Befragten. In dem oben genannten Beispiel wurden die Fragen zu einer einzigen zusammengefasst: „Wie sieht es mit der Vermittlung von Lernstrategien aus?“. Die Anzahl der Fragen und ihr Ausmaß standen nun in einem realistischeren Verhältnis zum Zeitfenster des Interviews, bei dem die Befragten auch für fragenübergreifende Darstellungen Gelegenheit hatten. Die überarbeitete Version behielt die übergeordneten Kategorien und ihre Reihenfolge bei, umfasste aber nur mehr eine Seite mit Anmerkungen zu den Einstiegsfragen, insgesamt dreizehn offenen Kernfragen und wenigen Stichworten. Die Vergleichbarkeit der Interviews ist durch den Erhalt der Kategorien und ihrer Merkmale nach wie vor gewährleistet.

Eingangs sollten erzählgenerierende Fragen gestellt werden, die konkret den Gegenstand bestimmen und dabei lange Antworten erlauben (vgl. Helfferich 2011: 102; 180). Weitere Fragetypen sind Aufrechterhaltungsfragen, die das Tempo des Erzählverlaufes steuern helfen sowie Steuerungsfragen, die eine inhaltliche Richtung vorgeben (vgl. Helfferich 2011: 104). Zu letzteren zählen sowohl Detailfragen zur inhaltlichen Fokussierung als auch Fragen, die neue Themenaspekte einführen (vgl. Helfferich 2011: 105). Generell wurden Präsuppositionen vermieden bzw. dort, wo sie unvermeidbar waren, bewusst und begründet eingesetzt (vgl. Helfferich 2011: 104). In einem eigenen Abschnitt gegen Ende des Interviews kamen Einstellungs- und Bewertungsfragen zur Sprache (vgl. Helfferich 2011: 180). So wurde bspw. die Frage „Was hältst du/ halten Sie von dem Basisbildungslernziel Lernkompetenz?“ vorformuliert. Zum Ausklang des Interviews wurden zwei Schlussfragen gestellt, die neben dem Signal für das Gesprächsende auch die Aufforderung enthielten, selbst noch Ergänzungen und weitere Aspekte zu nennen (vgl. Daase u. a. 2014: 114). Die entsprechenden Leitfaden-Fragen lauteten: „Gibt es noch etwas, das dir/ Ihnen wichtig ist, habe ich noch etwas vergessen?“ und „Was wünschen Sie sich für die Zukunft, wie sähe das ideale Lernen von Deutsch in der Basisbildung aus?“. Abschließend wurde auf das Gespräch selbst Bezug genommen und eine Frage zur Abrundung des Gesprächs gestellt.

3.2.2.2 Prinzipien der Interviewführung

Ein Expert_inneninterview stellt vorrangig eine zwischenmenschliche Kommunikationssituation dar. Die Interviewerin oder der Interviewer muss jedoch in ihrer oder seiner Rolle als Forscherin oder Forscher prinzipiell Offenheit bewahren und die eigenen Interpretationen zurückstellen sowie in der Lage sein, das Gesagte angemessen zu reflektieren (vgl. Helfferich 2011: 24). Jede forschende Person ist also bei der Datenerhebung in einer Doppelrolle. Einerseits ist sie oder er selbst das Erhebungsinstrument (vgl. Gläser/ Laudel 2010: 63), während sie oder er andererseits in der Rolle der Befragten oder des Befragten das Gespräch aktiv mitgestaltet (vgl. Daase u. a. 113). Diese Doppelrolle musste während der Datenerhebung bewusst aufrechterhalten werden. Hopf beschreibt die Tätigkeiten während des Interviews als „permanente spontane Operationalisierung“ und „gesteuerte Spontaneität“ (Hopf 1972, zit. nach Gläser/ Laudel 2010: 112f.). Die aktive Rolle der Forscherin oder des Forschers im Gespräch bedeutet, dass die Person an der Produktion der Daten aktiv beteiligt ist. Es wird also bei der Datenerhebung „das Wissen durch die Interaktion [...] in einer spezifischen Situation gene-

riert“ (Daase u. a. 2014: 119). Daase u. a. sprechen von co-konstruierten Daten (vgl. Daase u. a. 2014: 119). Die Interaktion während eines Gesprächs wird von den Teilnehmenden stets auch unbewusst gestaltet. Als Einflussfaktoren für die Interaktion nennen Daase u.a. „Alter, Geschlecht, Ethnizität, Kleidungsstil und allgemeines Verhalten“ (Daase u. a. 2014: 115). Es gibt keine neutrale Kommunikation im Sinne von Konzentration ausschließlich auf die Sache, also muss das Interview auch als Interaktionssituation beschrieben und reflektiert werden. Im Sinne einer möglichst bewussten Interviewführung wurde „de[r] eigene[...] Part im situativen Verstehensprozess während des Interviews ebenso wie die Texterzeugung im rekonstruierenden Verstehensprozess während der Analyse“ (Daase u. a. 2014: 110) reflektiert (siehe Abschnitt 3.3). Anschließend an jedes Interview wurde als Teil des Forschungsprozesses eine Reflexion über die Gesprächssituation niedergeschrieben. Auszüge dieser Reflexion finden sich im Interviewkopf der Transkripte.

Als Basis der Beziehung zwischen Interviewerin und befragter Person kann das Prinzip der informierten Einwilligung gesehen werden (vgl. Miethe 2010: 929). Es besagt, dass Untersuchungsziele, mögliche Risiken für Befragte und der Umgang mit den Daten bzw. den Ergebnissen allen Forschungsteilnehmer_innen mitgeteilt werden (vgl. ebd.). In Form einer schriftlichen Einwilligungserklärung zum Datenschutz und mit dem Recht auf Widerruf kann die Sicherheit der Befragten beim Gespräch erhöht werden (vgl. Bortz/ Döring 2006: 310). Die Informationen über das Forschungsprojekt in den Emails zur Kontaktaufnahme bzw. Organisation waren so gestaltet, dass sie wahr waren, aber die Antworten nicht beeinflussten und den „Einfluss [d]er Aussagen auf die Schlussfolgerungen“ (Gläser/ Laudel 2010: 55) nicht erkennen ließen. Gemäß der Empfehlung des Rates für Sozial- und Wirtschaftsdaten wurden die Befragten nach der mündlichen Beschreibung des Forschungsvorhabens darüber aufgeklärt, welche Daten wie gespeichert bzw. verarbeitet werden sollten (vgl. Liebig u. a. 2014: 21). Im Sinne des Datenschutzes wurden die personenbezogenen Daten getrennt von den erhobenen Daten aufbewahrt und mit Abschluss des Forschungsprojektes gelöscht (vgl. Liebig u. a. 2014: 22). Von allen Befragten wurde vor dem Interview eine schriftliche Vereinbarung zu Datenschutzmaßnahmen unterzeichnet, in der auch das Recht auf Widerruf enthalten ist (vgl. Miethe 2010: 929). Personen, die nur indirekt von der Untersuchung betroffen sind, wurden ebenfalls geschützt (vgl. Gläser/ Laudel 2010: 279), was durch die Anonymisierung erreicht

wurde. Sowohl in der Transkription als auch in der Darstellung der Ergebnisse wurde daher auf eindeutige Informationen verzichtet, Details zu Arbeitgebern oder dem Arbeitsumfeld wurden verändert und Beschreibungen verallgemeinert (vgl. Gläser/ Laudel 2010: 280f.).

Zu den Rahmenbedingungen, die das Interview positiv beeinflussen können, zählen Daase u. a. eine gute Vorbereitung und „möglichst präzise Absprachen“ (Daase u. a. 2014: 113). Weitere Faktoren, die das Interview beeinflussen, sind ein ausreichender Zeitrahmen für die Durchführung des Interviews, sowie die Wahl eines geeigneten Ortes. Da alle Befragten den Termin und Ort selbst bestimmten, war stets ausreichend Zeit gegeben. Als mögliche Orte für ein Gespräch wurden stets mehrere vorgeschlagen, jedoch immer auf den Wunsch der Befragten eingegangen, sodass einige Interviews am Arbeitsplatz der Befragten, andere in öffentlichen Kaffeehäusern stattfanden.

Begonnen wurde jedes Interview mit einer „Small-Talk-Phase [oder einem] Joining“ (Daase u. a. 2014: 113). Erst am Ende dieser Phase wurde das Aufnahmegerät eingeschaltet, vorher wurde immer die „Bereitschaft der Erzählperson zur Aufnahme“ (ebd.) eingeholt. Die Atmosphäre des Interviews kann für die Erlangung relevanter Daten von entscheidender Bedeutung sein, auch in Expert_inneninterviews sollten die Befragten sich nicht unwohl fühlen und unbedingt das Gefühl haben, „dass der Interviewende das Erzählte verstehen kann“ (vgl. Daase u. a. 2014: 114). Die konkrete Formulierung der Fragen im Interview wurde „der Situation und dem Sprachstil der Befragten angepasst“ (Helfferich 2011: 106). Die Interviewten erhielten genug Raum, um auch abseits der sozialen und festgelegten Rollen andere Sichtweisen einnehmen zu können, sodass auch eine erneute oder neue Darstellung von Aspekten möglich wurde (vgl. Daase u. a. 2014: 115). Während des Gespräches wurde seitens der Interviewerin aktives Zuhören ohne Bewertungen vollzogen, wobei nonverbale (unterstützende bzw. bestätigende) Gesprächssignale eine wichtige Rolle spielten. Helfferich sieht hinsichtlich der Gesprächsinteraktion in der Unterlassung von „unbewusste[n] und unkontrollierte[n] Interventionen“ den besten Weg, qualitative Interviews zu gestalten (vgl. Helfferich 2011: 12). Es wurde versucht, den Gesprächsfluss durch verschiedene Fragen aufrecht zu erhalten. Dieselbe Funktion erfüllten Spiegeln, Paraphrasieren und Deuten der erhaltenen Antworten (vgl. Helfferich 2011: 105). Eine weitere bedeutende Aufgabe im Gespräch fiel den Pausen zu, die zum Weiterreden verleiten sollten. Auftretende Unstimmigkeiten oder Widersprüche in Äußerungen wurden hinterfragt (vgl. Helfferich 2011: 106).

Unmittelbar nach dem Ende des Interviews wurde jeweils das sog. Interviewprotokoll (vgl. Daase u. a. 2014: 114) festgehalten. Diese Notizen halten Gesprächssituation, Störungen oder sonstige Zwischenfälle fest, die Verfassung der oder des Befragten und weitere den Gesprächsverlauf beeinflussende Dinge ebenso wie die nonverbale Kommunikation und andere nicht hörbare Ereignisse. Ebenfalls notiert wurden Eindrücke über die Gesprächsinhalte und eine erste Reflexion des Interviews. Darüber hinaus wurden Sicherungskopien der Aufnahmen erstellt (vgl. ebd.).

3.2.3 Kontext der Datenerhebung und Beschreibung des Korpus

Insgesamt beläuft sich das Material auf 257 Gesprächsminuten. Im Schnitt dauerte ein Einzelinterview etwa fünfzig Minuten, wobei das kürzeste Gespräch siebenunddreißig Minuten dauerte, das längste über eine Stunde. Befragt wurden vier Frauen und ein Mann unterschiedlichen Alters und mit unterschiedlicher Arbeitssituation und Arbeitserfahrung, jedoch insgesamt eher typisch für die Gruppe der Basisbildner_innen in Österreich.

Im Folgenden sollen die „Bedingungen, unter denen die zu analysierenden Daten entstanden sind“ (Aguado 2013: 124) erläutert werden. Die folgenden Zahlenbenennungen entsprechen den Nummerierungen der Transkripte. Die erste Kontaktaufnahme erfolgte entweder durch ein kollegiales Gespräch oder durch ein E-Mail, in dem das Forschungsvorhaben angesprochen und das Thema bzw. die Forschungsfrage genannt wurde.

Interview 1

Das Interview fand im Kursraum der Befragten statt. Die Hälfte der Interviewzeit war eigentlich für eine Sprachlernberatung reserviert, die dafür Angemeldete erschien jedoch nicht, sodass das Interview vorgezogen wurde. Die Gesprächsteilnehmerinnen waren aufgrund einer Hospitation der Verfasserin im Unterricht der Befragten bekannt.

Zeitpunkt und Zeitrahmen: Do., 25.02.2016, 13-14:15 Uhr, Aufnahme von ca. 13-13:50 Uhr

Die Befragte ist weiblich, etwa 55 Jahre alt. Sie ist seit 11 Jahren in der Basisbildung tätig, zurzeit als Angestellte. Zusätzlich zum Kurs hält sie wöchentliche Sprachlernberatungen in der Arbeit gebenden Institution ab. Sie ist als Ausbilderin in einem Basisbildungslehrgang tätig. Die vorliegenden Informationen zu ihrer Ausbildung nennen ein Studium der Germanistik und die jährlichen obligatorischen Weiterbildungen für Basisbildner_innen.

Interview 2

Das Gespräch fand auf Wunsch der Befragten in einem Café statt, das gut besucht und mit lauter Hintergrundmusik ausgestattet war, was die Interviewerin im Gespräch irritierte, aber die Befragte zumindest oberflächlich betrachtet nicht abzulenken schien. Wegen der Geräuschkulisse musste das Aufnahmegerät neben das Gesicht der Befragten gehalten werden, wodurch sich während des Gesprächs keine natürliche Körpersprache entwickeln konnte. Auch hat die Interviewerin die Befragte während des Gesprächs nicht immer genau verstanden. Das Interview fand abends statt, die Befragte hatte einen zehnstündigen Arbeitstag hinter sich und war bei ihrer Ankunft müde und hungrig. Am Ende des Interviews war sie sichtlich erleichtert. Die Befragte ist mit der Verfasserin durch ehrenamtliche Arbeit bekannt.

Zeitpunkt und Zeitrahmen: Di., 01.03.2016, ca. 18:25-19:00 Uhr

Die Befragte ist weiblich, 31 Jahre alt. Sie hat viele Jahre ehrenamtlich als DaZ-Trainerin gearbeitet, seit 4 Jahren ist sie freiberuflich als Basisbildnerin hauptsächlich für einen Verein in Wien tätig. Zuvor arbeitete sie als freiberufliche Übersetzerin. Zum Zeitpunkt des Interviews hatte sie das Studium „Master Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ an der Universität Wien bis auf die Masterarbeit absolviert.

Interview 3

Der Gesprächsort war ein Büro am Arbeitsplatz der Interviewten. Zu Beginn des Gesprächs wurde die Anonymität des Interviews thematisiert bzw. die Notwendigkeit, Gesprächsinhalte mit dem Namen der Einrichtung zu versehen (im Sinne von Copyright). Im Zuge dessen wurde der Befragten zugesichert, das Transkript durchsehen und ggf. Passagen kennzeichnen zu dürfen. Nach der Zusendung und Lektüre des Transkriptes stimmte die Befragte, auch nach Rücksprache mit ihrem Vorgesetzten, zu, dass sämtliche Gesprächsdaten ohne Einschränkung in der Masterarbeit anonymisiert verwendet werden können. Die Befragte ist mit der Interviewerin aus einem beruflichen Kontext bekannt.

Zeitpunkt und Zeitrahmen: Do., 09.02.2017, 14-15 Uhr

Die Befragte ist weiblich, 38 Jahre alt. Als Basisbildnerin ist sie seit zehn Jahren tätig, seit vier Jahren als Angestellte. Bereits sehr früh setzte sie einen Arbeitsschwerpunkt in EDV bzw. IKT/ digitale Kompetenzen. Ihre Ausbildung ist nach einem nicht fachverwandten Stu-

dium das Modul DaF/DaZ am Germanistikinstitut der Universität Wien, außerdem hat sie den Basisbildungslehrgang an der VHS Wien absolviert, hinzu kommen die obligatorischen jährlichen Weiterbildungen.

Interview 4

Das Gespräch fand im Büro der Befragten statt. Einige Zeit vor dem Interview tauschten sich die Beteiligten in einem kollegialen Gespräch über „Lernen lernen“, Lernportfolios und ihren Nutzen sowie den Umgang damit aus. Dadurch kam die Einladung zum Interview zustande. Die Befragte ist mit der Interviewerin aus einem beruflichen Kontext bekannt.

Zeitpunkt und Zeitrahmen: Mi., 15.02.2017, 14-15 Uhr

Die Befragte ist weiblich, 42 Jahre alt. Sie ist seit elf Jahren als Basisbildnerin tätig, seit vier Jahren als Angestellte. Nach einem Studium der Germanistik auf Lehramt begann sie als Basisbildnerin zu arbeiten, später wurde der Basisbildungslehrgang an der VHS Wien absolviert sowie die obligatorischen jährlichen Weiterbildungen.

Interview 5

Das Gespräch fand am Sonntagnachmittag in einem beliebten Kaffeehaus statt. Trotz der Nebengeräusche war die Interviewsituation konzentriert und die Aufnahme deutlich. Der Befragte ist mit der Interviewerin aus dem Studium und einem beruflichen Kontext bekannt.

Zeitpunkt und Zeitrahmen: So., 26.02.2017, 15-16 Uhr

Der Befragte ist männlich, ca. 30 Jahre alt. Er war zwei Jahre ehrenamtlich als DaZ-Trainer tätig und hielt anschließend ein Jahr lang einen DaZ-Kurs in einer Justizvollzugsanstalt mit männlichen Insassen ab. Seit Januar 2017 ist er als DaZ-Trainer angestellt. Nach einem nicht fachverwandten und einem sprachwissenschaftlichen Studium hat der Befragte das Studium „Master Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ an der Universität Wien bis auf die Masterarbeit absolviert.

3.3 Datenaufbereitung

Die aufgezeichneten Interviewmitschnitte wurden vollständig transkribiert. Da keine sprachlichen Daten ausgewertet werden sollten, genügte eine einfache Niederschrift nach den Transkriptionskonventionen von Dresing & Pehl (2011) (vgl. Dresing/ Pehl 2013: 1f.). Dafür sprach neben der leichteren Lesbarkeit auch die geringere Umsetzungsdauer (vgl. Mempel/

Mehlhorn 2014: 148f.). Im Fokus der Auswertung stand der Gesprächsinhalt der Interviews, para- und nonverbale Phänomene spielten nur dort eine Rolle, wo sie die Bedeutung veränderten. Sprechbeiträge wurden in Zeilen notiert, sodass nur das „Nacheinander der Sprecherbeiträge“ (Mempel/ Mehlhorn 2014: 152) ersichtlich wird. Jeder neue Sprechbeitrag steht in einem neuen Absatz (vgl. Dresing/ Pehl 2013: 1). Das Transkript verwirft Umgangssprache und Dialekt zugunsten der Standardsprache, sprechsprachliche Eigenheiten zugunsten der Schriftsprache; Wort- und Satzabbrüche sowie Interpunktion werden geglättet, auch sonst wird den Transkriptionsregeln von Dresing & Pehl gefolgt (vgl. Dresing/ Pehl 2013: 1f.). Im Interviewkopf stehen Zeitpunkt und Ort des Interviews, Daten zu den Sprecher_innen, sowie eine zusammengefasste „Schilderung der Interviewsituation“ und stichwortartige „weitere Bemerkungen zum Gespräch“ (Langer 2010: 522). Gegebenenfalls wurden Notizen zu Aspekten wie Raumsituation oder auffälligen nonverbalen Reaktionen an der entsprechenden Stelle im Transkript festgehalten, eine Überfrachtung mit Informationen wurde vermieden (vgl. Mempel/ Mehlhorn 2010: 159). Nur in Fällen, in denen es inhaltlich relevant erschien, wurden Lautstärke, Sprechtempo, etc. transkribiert (vgl. Dörnyei 2007: 247). Das Verschriftlichen selbst wurde bewusst als Erkenntnis- und Bearbeitungsprozess genutzt (vgl. Langer 2010: 517), indem Kommentare, Ideen und offene Fragen parallel zur späteren Ansicht notiert wurden.

Unmittelbar nach der Niederschrift wurde jedes Interview anonymisiert und mit einem eindeutigen, kodierten Dateinamen versehen (vgl. Gläser/ Laudel 2010: 194). Um ein Wiedererkennen von Personen oder Institutionen zu vermeiden, wurden personenbezogene Daten und eindeutige Informationen ersetzt, umschrieben oder verallgemeinert. Nach dem Transkribieren wurde schließlich im Interesse der nächsten Interviews analysiert, ob die Interviewführung dazu beitragen konnte, genügend relevantes Wissen zu entlocken, ob bspw. die richtigen Nachfragen gestellt und Pausen ausgehalten wurden (vgl. Gläser/ Laudel 2010: 195).

Eine Niederschrift von Gehörtem stellt bereits einen interpretierenden Eingriff dar, da die Erstellung einer solchen auf einem interpretativen Vorgang beruht (vgl. Langer 2010: 515). Ein Transkript kann auch als „interpretative ‚retelling‘“ (Dörnyei 2007: 247) bezeichnet werden, also als interpretierende Nacherzählung des Originals. Die Flüchtigkeit des Sprechens wird überwunden, durch die zweifache Umwandlung, zuerst in eine beliebig oft abspielbare Aufnahme, diese dann in eine Verschriftlichung, muss sich zwangsläufig eine Verschiebung der Bedeutung ergeben. Sprechende wissen zumindest unbewusst um die Flüchtigkeit des

Sprechens, alle Rede ist darauf in vielerlei Hinsicht ausgelegt. Bei einer Niederschrift wird diese Flüchtigkeit durch die Konventionen geschriebener Sprache gebrochen, wenn bspw. Interpunktionen eingefügt werden (vgl. Dörnyei 2007: 247). Zudem erzeugt „Schrift eine bestimmte Sicht auf Dinge“ (Langer 2010: 516). Jede Transkriptionskonvention hat Einfluss auf die Interpretation der Daten (vgl. Dörnyei 2007: 247); was nicht verschriftlicht wurde, wird nicht analysiert (vgl. Langer 2010: 516). Aufnahmen machen gleichzeitig mehr und weniger hörbar, Kalthoff spricht hier vom Abtrennen und Durchschneiden des sozialen Geschehens (vgl. Kalthoff 2003, zit. nach Langer 2010: 516). Hirschauer folgert, dass durch die Aufnahme die Daten vom Sprechenden emanzipiert werden (vgl. Hirschauer 2001: 435). Die Künstlichkeit von fixierten Gesprächsdaten führt dazu, dass ein Transkript prinzipiell als „wissenschaftliche Konstruktion“ (Langer 2010: ebd.) zu verstehen ist. Als „Doublette einer ‚primären Sinnstruktur‘“ (Hirschauer 2001: 435), nämlich des eigentlichen Gesprächs, ist dieses erst in dieser Form, der Fixierung von eigentlich Unfassbarem und ständig Veränderbarem, der Analyse zugänglich.

3.4 Datenanalyse

3.4.1 Das Verfahren der Datenanalyse

Das Ziel der Datenanalyse ist es, „so genau wie möglich zu beschreiben, welche Information im Text enthalten ist“ (Gläser/ Laudel 2010: 217). Die Datenanalyse folgt der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse, bei der vorher definierte Kategorien auf einen Text angewendet werden (vgl. Demirkaya 2014: 218). Die theoriegeleitete Inhaltsanalyse ist aufgrund des gut vorstrukturierten Untersuchungsfeldes Lernendenautonomie möglich (vgl. Burwitz-Melzer/ Steininger 2016: 260). Dafür wurde das auf Basis der theoretischen Bearbeitung der Forschungsfrage erstellte Kategorienraster in mehreren Korrekturschleifen überarbeitet, besondere Beachtung erhielt hierbei die Trennschärfe bzw. Differenzierung der Kategorien (vgl. ebd.).

Nach der Datenerhebung erfolgt die Auswertung der Expert_inneninterviews. Es handelt sich um einen regelgeleiteten und „theoriegeleitet[en]“ Prozess, da das „Material unter einer theoretisch ausgewiesenen Fragestellung“ analysiert und somit „an den Erfahrungen anderer mit dem zu untersuchenden Gegenstand“ (Mayring 2010: 13) angeknüpft wird. Die Transkripte aller Interviews werden jeweils zur Gänze analysiert, somit werden alle Daten ausgewertet.

Die Datenanalyse soll sich insgesamt dadurch auszeichnen, „flexible, data-led and [...] artful“ (Dörnyei 2007: 244) zu sein, wobei sich die letzte Eigenschaft auf die Subjektivität der Forschung und die subjektive Freiheit jeder Forscherin und jeden Forschers im standardisierten Analyseprozess bezieht (vgl. Dörnyei 2007: 245).

Der Ablauf der empirischen Analyse folgte den vier von Gläser und Laudel vorgeschlagenen Schritten Vorbereitung, Extraktion, Aufbereitung und Auswertung der Daten (vgl. Gläser/ Laudel 2010: 202f.). Dabei müssen die Kategorien dem Material entsprechen und nicht etwa umgekehrt, sodass die Veränderbarkeit der Kategorien ein wichtiges Moment der qualitativen Inhaltsanalyse darstellt (vgl. Bortz/ Döring 2006: 73). Bei Bedarf wurde eine Erweiterung um neue Kategorien vorgenommen und wurden vorhandene Kategorien modifiziert (vgl. Gläser/ Laudel 2010: 205). Die Strukturierung der Daten erfolgte also nicht nur durch theoretische, vorab festgelegte Kategorien, sondern ebenso durch die Informationen in den Daten selbst (vgl. ebd.). Die Datenanalyse wurde mit Hilfe des Computerprogramms f4 Analyse durchgeführt, das von Dresing und Pehl entwickelt wurde¹². Es eignete sich besonders gut, weil die in den Transkripten erstellten Zeitmarken und Kommentare übernommen werden konnten. Alle Kategorien wurden farbig markiert, zugeordnete Daten in der entsprechenden Farbe unterstrichen. Das Programm erlaubt es, die zugeordneten Daten je nach Bedarf einzeln oder gesammelt oder im Vergleich zu betrachten, vor allem können sie auch im Originaltext und somit im Textzusammenhang eingesehen werden.

Damit das „messy enterprise“ (Dörnyei 2007: 242) der Datenauswertung forschungsmethodisch nachvollziehbar blieb, erfolgte jeder Schritt der Datenanalyse, von der Erstellung der Kategorien, über die Erweiterung und Modifizierung des Kategoriensystems bis zur anschließenden Aufbereitung und Auswertung des Datenmaterials systematisch und wurde dokumentiert (vgl. Gläser/ Laudel 2010: 208). Die kontinuierlich vorgenommenen Interpretationen blieben nachvollziehbar, da alle während des Analyseprozesses getroffenen Entscheidungen in den Kommentaren oder im sog. Laborbuch festgehalten wurden (vgl. Gläser/ Laudel 2010: 221). Ebenso wurden die Zwischenprodukte der Auswertungsschritte archiviert (vgl. Gläser/ Laudel 2010: 229).

¹² vgl. www.audiotranskription.de, abgerufen am 08.03.2018

3.4.1.1 Vorbereitung

Auf Basis der theoretischen Vorüberlegungen und im Rahmen der Leitfadenerstellung (siehe Abschnitt 3.2.2.1) ließ sich das Kategorienraster für die Analyse der Expert_inneninterviews erstellen, indem in der Theorie verankerte autonomiebezogene Kategorien definiert wurden. Jeder Kategorie wurde eine Definition zugeordnet, die eine genauere Beschreibung der Kategorie enthielt. Beigefügt wurde jeweils ein Beispiel. Die Kategorien wurden so formuliert, dass die Bezeichnungen, Definitionen und Beispiele eindeutig und klar voneinander abgrenzbar waren, um eine möglichst eindeutige Zuordnung der Daten zuzulassen. Erstellt wurden hauptsächlich thematische Kategorien, aber auch bewertende, bei denen die Zuordnung durch die Bewertung der beschriebenen Tatsache erfolgt (vgl. Kuckartz 2010: 61).

Zunächst wurden die verschiedenen Lernendenautonomie-Versionen von Oxford bzw. Schmenk übernommen, um bei den Lehrpersonen vorgefundene Autonomiekonzepte zuordnen zu können. Die Kategorie wurde „Lernendenautonomie-Version bei der Lehrperson“ genannt, die sechs Lernendenautonomie-Versionen von Schmenk bildeten die Unterkategorien (vgl. Schmenk 2008: 129ff.). In den Definitionen wurden typische Merkmale der jeweiligen Lernendenautonomie-Version festgehalten. Anschließend wurden die Komponenten des Dynamischen Autonomiemodells von Tassinari als Grundlage für die Formulierung weiterer Kategorien herangezogen, die Daten zu autonomen Lernprozessen der Teilnehmenden in Basisbildungskursen aus Sicht der Lehrpersonen erfassen sollten. Für das Dynamische Autonomiemodell sprach trotz seiner Konzipierung für Studierende der Umfang der Komponenten, die viele unterschiedliche Aspekte der Lernendenautonomie aus Sicht der Lernenden erfassen. Das Modell setzt seinen Schwerpunkt auf der strategisch-technischen Autonomieversion. Indem vor allem die einzelnen Kann-Beschreibungen herangezogen wurden, konnten dem Untersuchungsfeld Basisbildung angepasste Kategorien erstellt werden, die mögliche Handlungsweisen oder Meinungen der Lernenden benennen. In Tassinaris Dynamischem Autonomiemodell gibt es bspw. die Komponenten „Sich motivieren“ und „Mit Gefühlen umgehen“ (Tassinari 2010c), die zugehörigen Kann-Beschreibungen reichen von Bewusstwerdung über Reflexion bis zu Handlungsvorschlägen (vgl. ebd.). Im Kategorienraster wurden diese Inhalte zur Kategorie „Gefühle/ Motivation der Teilnehmenden“ zusammengefasst, die zwei Unterkategorien lauten „Umgang mit Gefühlen“ und „Motivation“. Ein anderes Beispiel ist die Komponente „Materialien und Methoden auswählen“. Was im Dynamischen Autonomiemodell beschrieben ist, floss in die Kategorie „Materialien und Ressourcen“ ein, die drei Unterkate-

gorien aus Sicht der Lehrpersonen („zielgruppengerecht“, „Quellen“ und „didaktisch“) bereithält und zwei Unterkategorien zum Wissen von Lernenden: „Lernende_r kennt geeignete Materialien und Ressourcen zum Sprachenlernen“ und „Lernende_r weiß, dass und wie mit authentischen Materialien (digitale Medien, Film, Zeitung) gelernt werden kann“. Die zwei letztgenannten Unterkategorien überschneiden sich mit Tassinaris Komponente. Um Aussagen zur Umsetzung und Vermittlung von Lernendenautonomie im Basisbildungsunterricht zu erhalten und Verhalten von Lehrpersonen im Sinne autonomisierender Lehrprozesse zuordnen zu können, wurden u.a. die Kategorien „Vermittlung von Lernendenautonomie“ und „Probleme bei der Lernendenautonomie-Vermittlung“ erstellt.

	Kategorie	Definition	Beispiel(e)
1	Vermittlung von LA	Wie findet die Vermittlung von LA im Unterricht statt?	Welchen Ideen, welcher Progression,... folgen Lehrpersonen; welche 'Metasprache' verwenden sie.
1.1	Konzept von LA-Vermittlung bei der Lehrperson	Welches Konzept von LA-Vermittlung ist erkennbar?	LA ist eine Fähigkeit, die schrittweise aufgebaut werden muss.
1.2	Vermittlung von LA: Erfahrungen	Welche Erfahrungen haben Lehrpersonen mit der Vermittlung von LA gemacht. Was passiert wiederholt, welche Muster werden beschrieben?	Was passiert beim Kursinhalt „Lernen lernen“ oder bei der Vermittlung von Lernstrategien?
1.3	Didaktisches zur LA-Vermittlung	Auswahl der Unterrichtsinhalte; didaktische Entscheidungen für bestimmte Lernstrategien oder für bestimmte Lerninhalte.	Selektives Lesen wird gezielt so genannt und als diese bestimmte Art zu Lesen geübt; mit Informationen, wann es angewendet werden kann.
1.3.1	Progression	Folgen Lehrpersonen bei der LA-Vermittlung gezielt einer Progression; welcher?	Erst muss XY gelernt werden, dann kann VZ probiert werden.
1.4	Methodisches	Welche methodischen Entscheidungen werden bei der Vermittlung von LA getroffen?	Wiederholtes Einüben einer Handlungsweise, die zu mehr LA führen soll, wie bspw. das Benutzen eines Bildwörterbuchs.
1.5	pädagogisches Moment	Wechselwirkungen zwischen Fremd- und Selbstbestimmung, siehe Scaffolding bzw. entwicklungspsycholo-	Wo beginnt und endet die unterrichtliche Begleitung in der LA-Vermittlung.

		gische Variante von Lernendenautonomie. Wechselwirkung Eigenregulation – Fremdregulation. Übergang vom Gelehrt werden zum Lernen bzw. zur eigenständigen Anwendung.	
1.6	konkrete Anweisungen/ Hinweise, Formulierungen	Wie sehen konkrete Anweisungen aus (siehe 'LA-L-Sprache' bzw. 'Übersetzung' von LA für L), auch Methodisches.	Wie wird "Ein Lernziel formulieren" für TN übersetzt?

Tabelle 3: „Vermittlung von Lernendenautonomie“ als Beispiel für eine Kategorie

Auch in der Kategorie „autonomisierende Lernprozesse“ wurden wichtige Daten erwartet, die zugehörige Kategoriendefinition mit Beispiel lautet: Die Lehrperson versucht prinzipiell, autonomisierende Lernprozesse zu ermöglichen. Sie schafft bewusst Momente, in denen Teilnehmende Lernendenautonomie ausüben können. Bsp.: Definition von Lernzielen auf Wunsch oder Erstellung individueller Lernpläne. Dieser Kategorie wurden fünf Unterkategorien zugeteilt. Zusätzlich wurden weitere Kategorien auf Basis relevanter Literatur erstellt, um alle Aussagen, die von Lehrpersonen über Lernendenautonomie getroffen wurden und zum unterrichtlichen Handeln der Lehrpersonen passenden Kategorien zuordnen zu können, darunter bspw. „Strategievermittlung“. Ebenfalls in einer eigenen Kategorie wurden Daten zur „Sprachlernberatung“ gesammelt, die zwar nicht direkt im Unterricht stattfindet, aber konzeptuell mit ihm gekoppelt ist und als Teil der Lernendenautonomie-Vermittlung gesehen wird. Ergänzt wurde das Raster um Kategorien, die sich auf digitale Medien, das Lernfeld Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) und vor allem mobiles Lernen bezogen.

3.4.1.2 Extraktion

Um diesen Schritt der Datenanalyse von einem Kodieren im Sinne Mayrings abzugrenzen, verwenden Gläser und Laudel den Begriff Extraktion (vgl. Gläser/ Laudel 2010: 199). Es handelte sich bei der Erstellung des Kategorienrasters um ein mehrschrittiges Verfahren, bei dem die zunächst im Laufe der Leitfadenentwicklung ausgearbeiteten Kategorien mehrmals überarbeitet und dem Datenmaterial angepasst wurden (zu dieser Vorgehensweise vgl. bspw. Burwitz-Melzer/ Steininger 2016: 265). Wenn keine bisher formulierte Kategorie zutreffend war, wurde im Auswertungsprozess eine neue formuliert (vgl. Gläser/ Laudel 2010: 217). Somit

ergänzten induktiv gebildete Kategorien das vorab formulierte Kategoriensystem, was zur Genauigkeit der Kategorien beitrug (vgl. Burwitz-Melzer/ Steininger 2016: 260). Dies erlaubte zudem die Kategorisierung nicht vorhergesehener Daten. Die Abgrenzung der Kategorien voneinander sollte durch die Benennung und die Kategorien-Definitionen ersichtlich werden. Auch wurde jeder Definition ein Beispiel zugeordnet, um die Kategorie weiter zu verdeutlichen und besser von anderen Kategorien unterscheidbar zu machen. Die Vorgehensweise bestand darin, den Text abschnittsweise den passenden Kategorien zuzuordnen, dabei sollte nach Gläser/ Laudel mit jeder Information möglichst einheitlich verfahren werden (vgl. Gläser/ Laudel 2010: 215). Grundsätzlich waren „Aussagen im Text [zu] zerlegen und den Dimensionen zu[zu]ordnen“ (vgl. Gläser/ Laudel 2010: 220). Die Zuordnung von Informationen zu Kategorien wurde durch die Kategoriendefinitionen und Beispiele erleichtert. Die Beziehungen der Kategorien zueinander waren Teil der Analyse und konnten in den Dimensionen festgehalten werden (vgl. Bortz/ Döring 2006: 74), hier in den Definitionen der Kategorien. Bereits vorgenommene Interpretationen wurden als Anmerkungen notiert, ggf. wurde Kontextwissen vermerkt, auch potentielle Zitate wurden markiert. Alle Interpretationen und Anmerkungen wurden deutlich als solche gekennzeichnet (vgl. Gläser/ Laudel 2010: 217), auch plausible Annahmen sind Spekulationen und wurden als solche markiert, ebenso wie Kontextwissen, das nicht aus demselben Interview stammte (vgl. Gläser/ Laudel 2010: 221). Diese Informationen wurden knapp und verständlich zusammengefasst. Die Informationen eines Datensatzes wurden stets unter so wenig Kategorien wie möglich abgelegt (vgl. Gläser/ Laudel 2010: 215). Während des Extraktionsprozesses wurde wiederholt hinterfragt, ob die Information in den Daten tatsächlich der beschriebenen Kategorie entsprach. Mehrfachkodierungen wurden dann vorgenommen, wenn eine Aussage mehrere Kategorien betraf. Es musste klar ersichtlich sein, dass relevante Daten sowohl für die eine als auch für die andere Kategorie enthalten waren. In diesen Fällen wurde durch Kommentare sichergestellt, wie die jeweilige Zuordnung begründet war bzw. welche Interpretation sich anbieten könnte. Im Laufe der Überarbeitungen wurden Mehrfachkodierungen auf ihre Plausibilität und ihren Gehalt hin überprüft. In Zweifelsfällen wurde die genaue Definition der Kategorie erneut zur Rate gezogen und durch das Beispiel kontrolliert, ob die Daten tatsächlich passend zugeordnet waren. Da alle Daten stets zunächst einer Überkategorie entsprechen mussten, um anschließend einer der Unterkategorien zugeordnet werden zu können, konnte die Zuordnung meistens klar getroffen werden. So enthielt bspw. der Datensatz *„So, wie die eine Dame gestern: ich möchte gerne eine Adresse von Ärzten ausfindig machen. Also das kann ich dann machen.“*

(Int. 1, Abs. 77) deutlich Informationen in zwei Kategorien. Zum einen in der Unterkategorie „Vorschläge für Themen oder Wünsche bzgl. Sprachenlernen“ der Kategorie „Durchführen“, also eine Lernendenautonomie-Handlung einer Teilnehmenden. Zum anderen kam „autonomisierende Lehrprozesse“ in Frage, mit der das Handeln der Lehrperson betreffenden Unterkategorie „Lernziele“.

Um die Kategorien und ihre Definitionen zuzuspitzen, wurden mehrere Korrekturschleifen eingehalten. Während der ersten Extraktionsrunde mit Interviewtranskript 1 wurden die Kategorien erneut überarbeitet, indem die Kategoriebenennungen präziser formuliert und die Definitionen enger gefasst oder neu zugeordnet wurden. Es stellte sich heraus, dass einige der aus Tassinari's Kann-Beschreibungen entwickelten Kategorien nicht auf das Datenmaterial angewendet werden konnten, weil die beschriebenen Handlungen ein zu großes Maß an Lernerfahrungen bzw. Lernhandlungen auf der Metaebene voraussetzten. So ließ sich bspw. die Komponente „Überwachen“ nicht als Kategorie „Metaebene“ mit den Unterkategorien „überwachen“ und „Kann über eigenes Lernen nachdenken“ aufrechterhalten. Die zweite Subkategorie blieb schließlich als eigene Kategorie ohne weitere Unterteilung bestehen. Eine weitere Schwierigkeit war, dass diese metakognitiven Prozesse bei Lernenden für Lehrpersonen oft schwer zu beobachten oder kontrollieren sind und daher im Datenmaterial wenig diesbezüglich relevante Aussagen zu erwarten waren. Auch die Komponente „Planen“ wurde anfangs aus dem Dynamischen Autonomiemodell übernommen. Um jedoch notwendige nächste Schritte im eigenen Lernprozess erkennen zu können, muss bereits ein hohes Maß an Wissen über Lernen und Sprache sowie die eigenen Fähigkeiten vorhanden sein. Weil dies für die Teilnehmenden in Basisbildungskursen nicht in einem vergleichbaren Ausmaß wie für Studierende zutrifft, wurde diese Kategorie größtenteils wieder verworfen. Erhalten blieb eine eigene Kategorie zur Selbsteinschätzung der Teilnehmenden, weil aufgrund der Theorie und eigener Erfahrungen hierzu relevante Aussagen erwartet wurden. Dieser für Lernendenautonomie unter mehreren Aspekten bedeutsame Punkt findet sich im Dynamischen Autonomiemodell an verschiedenen Stellen. Den Einstieg bildet eine Selbsteinschätzung der Studierenden, hierfür werden Reflexionsfragen zum autonomen Fremdsprachenlernen gestellt (vgl. Tassinari 2010c). In der Komponente „Planen“ kommt das Element „Ich kann meine Sprachkompetenzen einschätzen“ vor, ebenso in den Komponenten „Evaluieren“ und „Wissen strukturieren“ (vgl. ebd.). Im Kategoriensystem wurde die Kategorie schließlich folgendermaßen gestaltet:

	Kategorie	Definition	Beispiel(e)
2	Selbsteinschätzung	Selbsteinschätzung bzgl. Sprach- oder Lernkompetenz seitens der Teilnehmenden	
2.1	kann eigene Sprachkompetenz einschätzen	TN kann ihre/ seine Sprachkompetenz (nicht) einschätzen.	- weiß, dass er/sie besser/schlechter als andere TN ist - nutzt Testergebnisse zur Orientierung
2.2	kann eigene Lernkompetenz einschätzen	TN kann eigene Lernkompetenz (nicht) einschätzen.	TN fragt danach, wie man Wörter lernen kann.

Tabelle 4: „Selbsteinschätzung“ als Beispiel für eine überarbeitete Kategorie

Nach der ersten Extraktionsrunde der Interviews L1 bis L3 wurden die Kategorien erneut auf ihre Trennschärfe und Tragweite hin überprüft (vgl. Burwitz-Melzer/ Steininger 2016: 260), indem die bisher extrahierten Textstellen aus L1, L2 und L3 verglichen wurden. In Folge wurden mehrere Auswertungskategorien zusammengefasst. Dies war notwendig, weil bis dahin tendenziell für jeden der vielfältigen Aspekte in Zusammenhang mit Lernendenautonomie eine eigene Kategorie erstellt wurde. Jedoch konnten auf diese Weise nicht genügend Aussagen verglichen werden. Nun wurden Kategorien zusammengefasst, zudem Aussagen die Lehrperson betreffend und Aussagen über Teilnehmende als Unterkategorien einer entsprechenden Kategorie zugeordnet. Bspw. wurde die Kategorie „Mündigkeitserwartungen“ nun mit den Unterkategorien „Mündigkeitserwartungen der Lehrperson“ und „Mündigkeitserwartungen der Teilnehmenden: Lebensziele“ ausgestattet. Da ausschließlich Aussagen von Expert_innen erhoben wurden, konzentrierte sich die Datenanalyse bezüglich der Lernendenperspektive auf Aussagen über die Teilnehmenden. Weitere Kategorien wurden überarbeitet bzw. deutlicher von anderen abgegrenzt. So wurde bspw. die Kategorie „Kontrolle“ umgestaltet. Durch die Neuformulierung „Kontrolle über die Lernsituation“ wurde die Abgrenzung zu den Kategorien „Korrekturen beim Lernen“ und „Planen“ deutlicher, die neue Kategoriendefinition mit Beispiel lautete: „Kontrolle über die Lernsituation: wie oder in welchem Grad bestimmen Lernende über die momentane Lernsituation. Bsp.: Lernender entscheidet: er übt jetzt Wörter anstatt einen neuen Text zu lesen“. Nach dieser Korrekturschleife folgte die Extraktion der Interviews L4 und L5, das Kategoriensystem wurde währenddessen weiter überarbeitet. Bspw. wurde die Unterkategorie „professioneller Austausch am Arbeitsplatz“ zu

„institutionelle Rahmenbedingungen“ hinzugefügt. Unabhängig von direkten Äußerungen der Lehrperson wurde versucht, Daten zu extrahieren, die Informationen zu Vorgehen und Handlungsweisen der Lehrpersonen im Unterricht enthielten. Nach der Extraktion der Daten aus allen Interviews wurden die Kategorien auf ihre Stimmigkeit hin kontrolliert sowie die Definitionen und Beispiele überprüft. Dadurch konnte festgestellt werden, ob die Kategorien den Daten gerecht wurden oder ob ggf. noch Unterkategorien zur Trennschärfeverbesserung zu ergänzen waren. Während dieses Arbeitsschrittes wurden einige Definitionen überarbeitet, um die Abgrenzungen zwischen Kategorien deutlicher zu gestalten. Die kodierten Daten wurden erneut überprüft, auch anhand der Memos, ob sie den jeweiligen Kategorien entsprachen. Während dieses Schrittes wurden weitere Memos notiert. Wo es nötig war, wurden zu Kategorien mit auffälliger Datenansammlung neue (Unter-)Kategorien erstellt. Anschließend wurden bisher nicht zugeordnete relevante Daten Kategorien zugeteilt. Erneut wurde auf die Plausibilität der Zuordnung von Daten geachtet. So erfolgte bspw. die Zuordnung von Daten zur Kategorie „Lernendenautonomie-Version bei der Lehrperson“ bei allen Interviews auch nach Anhaltspunkten hinsichtlich des Verständnisses von Lernen, das die befragte Lehrperson artikuliert. Die Zuordnung der Daten zu subjektiven Theorien der Befragten oder zu Erfahrungsbzw. Fachwissen erfolgte nach dem Ermessen der Forscherin (siehe Abschnitt 3.2). Am Ende der Datenextraktion bestand das Kategorienraster aus achtundzwanzig Kategorien mit bis zu neun Unterkategorien, die fallweise maximal zwei weitere Unterteilungen aufwiesen.

3.4.1.3 Aufbereitung

Die Aufbereitungsphase dient dazu, die ausgewerteten Daten inhaltlich und empirisch zu strukturieren (vgl. Gläser/ Laudel 2010: 231). Es werden Fehlerkorrekturen vorgenommen, die Beseitigung von Wiederholungen sowie die Zusammenfassung und inhaltliche Strukturierung der Daten (vgl. Gläser/ Laudel 2010: 229f.). Da der „Bedeutungshorizont der [von den Interviewpartner_innen] verwendeten Begriffe“ (Daase u. a. 2014: 115) stets unbekannt ist und es sich somit um Interpretationen der Forscherin handelt, werden alle bisher unternommenen Schritte sorgfältig hinterfragt. Bei der Fehlerkorrektur dürfen nur jene Fehler, die offensichtlich solche sind, korrigiert werden. Bedeutungsgleiche Informationen werden gekennzeichnet. Widersprüchliche und verschiedenartige Informationen werden in jedem Fall beibehalten (vgl. Gläser/ Laudel 2010: 230). Erneut wurde der Schritt dokumentiert, um den gesamten Analyseprozess nachvollziehen zu können: Eine Kopie des Kategorienrasters mit

sämtlichen zugeordneten Daten wurde mit allen Memos ergänzt. Die Daten wurden erneut gelesen und wo es nötig war, wurden Daten, die gleiche oder ähnliche Aussagen enthielten, zusammengestellt und ggf. Daten einer Kategorie, die deutlich andere Aussagen formulierten, gegenübergestellt. Verstreute Informationen wurden zusammengestellt und ggf. mit einer passenden Überschrift versehen. Anschließend erfolgte als Vorbereitung für die Auswertung eine Neustrukturierung der Daten, indem die Reihenfolge der Kategorien im Kategorienbaum entlang der Forschungsfragen umsortiert wurde. Fallweise wurden bereits Interpretationen in den Anmerkungen notiert, die Phase der Datenaufbereitung ist nicht klar von jener der Datenauswertung zu trennen (vgl. Gläser/ Laudel 2010: 229).

3.4.1.4 Auswertung

Die Auswertung der Daten hat die (partielle) Beantwortung der empirischen Forschungsfrage zum Ziel (vgl. Gläser/ Laudel 2010: 246). Zum einen wurden die Informationen ausgewertet, die von den Expert_innen zur Verfügung gestellt wurden. Zum anderen wurden die Daten mit bisherigen Forschungserkenntnissen konfrontiert. Anliegen war es, „Übereinstimmungen, Widersprüche, unterschiedliche Perspektivierungen und Gewichtungen klar herauszuarbeiten“ (Burwitz-Melzer/ Steininger 2016: 260). Weiters interessierten die subjektiven Theorien der Interviewten, die sich in den „Informationen über Bedingungen, Verläufe und Ergebnisse von Prozessen“ (Gläser/ Laudel 2010: 248) finden.

3.4.1.5 Interpretation der Ergebnisse

Nach der Auswertung folgt die Interpretation der Ergebnisse. Gläser und Laudel schlagen vor, die Analyseergebnisse „mit dem theoretischen Kontext [der Forschungsfrage zu] konfrontieren“ (Gläser/ Laudel 2010: 262). Auch dieser Vorgang muss regelgeleitet erfolgen und offengelegt werden. Es werden in der Theorie vorgefundene und analysierte Einflussfaktoren verglichen, so dass diese entweder weiterentwickelt oder widerlegt werden können (vgl. Gläser/ Laudel 2010: 263). Eigene empirische Ergebnisse werden dann in relevante Theorien eingeordnet, wenn die vorgegebenen Bedingungen sich decken (vgl. Gläser/ Laudel 2010: 266). Ist es nicht möglich, Ergebnisse auf die Theorie zu beziehen, kann eine theoretische Generalisierung der Interpretationen vorgenommen werden (vgl. Gläser/ Laudel 2010: 265).

Die „wechselseitige Fremdheit der Sinnsysteme“ ist auch in diesem Schritt der Datenanalyse zu beachten, indem die „Texterzeugung im rekonstruierenden Verstehensprozess während der Interpretation“ (Helfferich 2011: 24) reflektiert wird. Prinzipiell sind Daten „nicht die Wirklichkeit selbst, sondern ihre Spuren“, woraus für Forschende die „Verpflichtung [entsteht], den vorläufigen und hypothetischen Charakter unserer Einsichten deutlich zum Ausdruck zu bringen“ (Altrichter/ Posch 1998, zit. nach Grotjahn 2006: 251).

3.4.2 Auswertungsbeispiele

Im Folgenden werden zwei typische Auswertungsbeispiele beschrieben. Während der Datenextraktion wurden einzelne Daten häufig mehreren passenden Kategorien zugeordnet. Texte sind stets mehrfach lesbar, die meisten Aussagen können aus mehreren Blickwinkeln betrachtet und Informationen auf mehreren Ebenen entschlüsselt werden. In der Regel war deutlich, welche Kategorie stärker gewichtet wurde und Entsprechendes wurde in den Kommentaren vermerkt. Dies ist ein prototypisches Auswertungsbeispiel. Aufgrund ungenauer Kommentare und unklarer Gewichtung kam es jedoch zur Mehrfachzitation einer Belegstelle, obwohl genügend weitere Daten vorhanden waren, wie das problematische Auswertungsbeispiel zeigt.

3.4.2.1 Prototypisches Auswertungsbeispiel

Bei dem prototypischen Auswertungsbeispiel handelt sich um einen Datensatz aus Interview 4, der zwei Kategorien zugeteilt wurde. Die zweifache Zuordnung lag darin begründet, dass hier deutlich zwei Kategorien erfüllt werden. Sowohl von der Informationsdichte als auch den verschiedenen Zuordnungsmöglichkeiten der Daten handelt es sich um einen typischen Datensatz.

„Die haben von sich aus gesagt, sie wollen die unregelmäßigen Verben, also die Perfektformen besser können. Und dann haben wir auch angefangen jede Woche so kleine Tests zu machen und eben auch anhand dieser Tests so zu besprechen. Ja, wie habt ihr das jetzt daheim gemacht. Habt ihr euch vorbereitet, habt ihr euch das noch einmal angeschaut. Habt ihr die Sätze noch einmal geschrieben. Und dann eher auf diese Art und Weise versucht, nachzudenken: wie kann man Sachen behalten. Wie kann man Sachen aufschreiben. Wie kann man Sachen wiederholen.“ (Int. 4, Abs. 76)

Die erste Kategorie „Strategievermittlung“ bot die für den Datensatz passende Unterkategorie „Lernstrategien“ an. Die Lehrperson schildert genau, welche Schritte sie im Unterricht unternimmt, um mit den Teilnehmenden über ihr Lernen zu sprechen und erklärt anschaulich, wel-

che Lernstrategien sie weitergibt. Das ist also die dominante oder wichtige Kategorie, die als solche vermerkt wird und in der sich die Belegstelle auch für ein Zitat anbietet. Die zweite Kategorie, zu der der Datensatz Informationen liefert, ist die Unterkategorie „Lernziele“ in „autonomisierende Lehrprozesse“. Denn die Lehrperson beschreibt auch, dass sie einen Wunsch der Teilnehmenden aufnimmt und zu einem Lernziel macht, was als autonomisierender Lernprozess eingestuft werden kann. In der Datenauswertung wird die Textstelle nicht zitiert, weil genügend andere Daten vorhanden sind. Da es sich um ein Teilstück einer sehr langen und informationsreichen Passage handelt, wird die Quelle wiederholt für verschiedene Datensätze angegeben.

3.4.2.2 Problematisches Auswertungsbeispiel

Durch Kommentare wurde bei der Datenanalyse sichergestellt, dass bei Mehrfachkodierungen zu jeder Kategorienzuordnung eine Begründung vorliegt, sodass quasi eine Rangordnung der Kategorien erstellt wird. Trotzdem wurde ein Datensatz zunächst an drei verschiedenen Stellen in der Auswertung beschrieben, obwohl es genügend andere Belege gab. Es handelt sich um die Schilderung einer Unterrichtssituation in einer IKT-Einheit aus Interviewtranskript 1 mit reflektierenden Kommentaren:

„Ich habe zum Beispiel versucht, im letzten Kurs Stufe Vier, dass alle E-Mail-Adresse, so eine gmx-Adresse bekommen. Also das- bei der Hälfte hat es nicht funktioniert. Erstens einmal vom Server her, weil auf einmal so viele sich auf eine Adresse angemeldet haben. Dann haben die wieder ein Passwort eingegeben und haben sich vertippt und ich war nicht gleich schnell genug daneben, um das zu notieren. Also. Ich war schweißgebadet, ja. Und drei haben dann eine gmx-Adresse gehabt und die anderen nicht, ja. Und dann muss man wieder warten, weil man dem Internet- der Firma Bescheid geben kann: nein, nein, das passt schon, wenn es so viele sind. Also es klingt sehr gut: wir richten uns eine Email-Adresse ein und dann können wir miteinander kommunizieren.“ (Int. 1, Abs. 101)

Das Einrichten einer Mailadresse wurde als prinzipiell autonomisierend interpretiert, da ein elektronisches Postfach den Teilnehmenden auch außerhalb des Kurses nützlich sein kann und das Kennenlernen von Mailprogrammen im Internet zeitgemäß erscheint. Der Datensatz wurde drei Kategorien zugeordnet, von denen sich zwei auf digitale Medien in der Basisbildung beziehen. Die dritte Kategorie behandelt didaktische Probleme bei der Lernendenautonomie-Vermittlung, hier die „Kongruenz“ von Lerninhalt und Fähigkeiten der Teilnehmenden. Wie die Lehrperson selbst im letzten Satz andeutet, ist für die Einrichtung und Pflege einer Mailadresse ein bestimmtes Ausmaß an schriftsprachlichen Kenntnissen nötig. Die Teil-

nehmenden bringen diese entweder noch nicht mit oder waren von zu vielen Arbeitsschritten auf einmal überfordert. Daher erschien Unterkategorie „Kongruenz von Sprachwissen und Lernendenautonomie“ der Kategorie „fehlende Vermittlungskonzepte und Materialien“ für die Textstelle passend. Zitiert wurde an der entsprechenden Stelle in der Auswertung der letzte Satz der Passage. Am Ende der Auswertung wurde entschieden, dieses Zitat wieder zu streichen, weil der Datensatz auch in zwei weiteren Kategorien genannt wurde und es sich nicht um die wichtige Kategorie handelte. Die Kategorie „Lernfeld IKT“ ist die zweite, der dieser Datensatz zugeordnet wurde. Der Auswertungstext gibt die Passage zwar nur indirekt wieder, dies jedoch eher ausführlich. Die dritte Kategorie „didaktisch“ bei „Digitale Medien“ sammelt Daten zu Unterrichtskonzepten im Rahmen von IKT, u.a. zu Lernzielentwicklungen und Kleinschrittigkeit in der Vermittlung. Es wurden im Auswertungstext Satz 4-6 der Textpassage zitiert. Dieser eine Datensatz wurde also durch zwei direkte und ein indirektes Zitat in der Auswertung wiedergeben, und dies trotz der Anmerkungen und obwohl jeweils genügend weitere Belegstellen für alle Kategorien vorhanden waren. Das erste wörtliche Zitat der Kategorie „Kongruenz“ wurde nicht übernommen, die Erwähnungen in den beiden Unterkategorien zu „Digitale Medien“ blieben erhalten.

4. Untersuchungsergebnisse der Expert_inneninterviews

Bei der im Rahmen der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse gewählten Darstellungsweise der Auswertungsergebnisse handelt es sich um eine Beschreibung, bei der „Kontext, Sinnstrukturen, besondere Einzelfälle oder aber Elemente, die an der Oberfläche nicht auf den ersten Blick wahrnehmbar sind“ (Burwitz-Melzer/ Steininger 2016: 257f.) deutlich gemacht werden sollen. Die Darstellungsweise ist deskriptiv, Schlussfolgerungen und Interpretationen sind stets als solche erkennbar.

4.1 Meinungen, Einstellungen und daraus resultierende Handlungsweisen der Lehrpersonen

Im Rahmen der übergeordneten Forschungsfrage sollen die Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen von Lehrpersonen in der Basisbildung zu Lernendenautonomie in ihren Kursen untersucht werden. Zunächst wird betrachtet, welche Versionen von Lernendenautonomie bei den Lehrpersonen vorzufinden sind. Diese Zuordnungen werden auch wegen des Verständnis-

ses von Lernen getroffen, das die jeweilige Lehrperson erkennen lässt, sodass Daten jener Kategorie ebenfalls einfließen. Es wird nicht davon ausgegangen, eindeutige Zuordnungen treffen zu können, sondern es sollen Tendenzen aufgezeigt werden.

4.1.1 Lernendenautonomie-Versionen bei den Lehrpersonen

Im Folgenden werden unterschiedliche Aussagen jeweils einzelner Lehrpersonen zusammengefasst, um einen Eindruck zu erhalten, welche Versionen von Lernendenautonomie erkennbar werden.

Lp1 ist der Auffassung, dass zum Lernen auch „Selbstverantwortung“ (Int. 1, Abs. 27) gehört, womit sie einer handlungstheoretischen Lernendenautonomie-Version nach Holec folgt. Auch die Beobachtung, dass manche Lernende eher abwarten, was die Lehrperson sagt, anstatt selbst aktiv zu werden (vgl. Int. 1, Abs. 27), ist einer Haltung zuzuordnen, nach der das Lernen selbst in der Verantwortung der jeweiligen Lernenden liegen sollte. Zugleich sind Belege für eine pädagogisch-fächerübergreifende Lernendenautonomie-Version zu finden. Der Deutschkurs wird als ein Raum verstanden, durch den neue Lebensbereiche erschlossen werden können:

„Also darum versuche ich das vor allem auch bei Frauen sehr zu verstärken. So, wenn irgendein Mann mitkommt und sagt: naja, die kennt sich ja in Wien noch nicht aus. Ahja, aber nach einer Woche geht das. Gehen Sie mit, gehen Sie dann einmal beim nächsten Mal ein paar Schritte dahinter, dann merkt sie sich: da gibt es ein rosa Haus und da ist die Ampel und das. Also sozusagen, das ist ein Bereich, den ich für mich habe. Das ist glaube ich, abgesehen jetzt vom Deutsch lernen, wichtig.“ (Int. 1, Abs. 125)

Dabei weist sie aber von sich, für diese (neuen) Lebensbereiche verantwortlich zu sein und beruft sich auf ihre Aufgabe, die deutsche Sprache zu unterrichten: *„Also ich kann mit ihnen keine Lebensziele entwickeln“* (Int. 1, Abs. 186). Ein Teil des Unterrichts ist auch Lernendenautonomie, soweit damit strukturiertes Lernen vermittelt wird. Darunter versteht die Lehrperson, dass die Teilnehmenden (schulische) Arbeitsaufgaben erledigen können und damit einen Lerneffekt erzielen. Genau das aber müsse erst gelernt werden und sei für einige schwer (vgl. Int. 1, Abs. 27). Bspw. sei oft zu Beginn das Einsetzen von vorgegebenen Vokalen an die richtige Stelle im Wort zu bewältigen, weil Hilfsstrategien wie das Wegstreichen bereits verwendeter Vokale fehlen (vgl. Int. 1, Abs. 25). Um hier eine Veränderung erreichen zu können, sei es gerade anfangs wichtig, dass die Teilnehmenden der Kursleiterin vertrauen und ihr des-

wegen in ihren Lehr- und Lernentscheidungen folgen (vgl. Int. 1, Abs. 33). Zu erfolgreichem Lernen gehört laut dieser Lehrperson auch, dass das allgemeine Wohlbefinden der Lernenden bis hin zur körperlichen Gesundheit stimmt (vgl. Int. 1, Abs. 121).

Lp2 weist eine leichte Tendenz in Richtung einer konstruktivistischen Auffassung von Lernendenautonomie auf, nach der Lernen individuell ist und an sich autonom abläuft.

„Weil ich finde, man muss auch den Leuten die Freiheit, also die Möglichkeit geben, selbst zu merken, warum es wichtig ist. Und ja, bei dem habe ich es nicht gemacht, bei dieser Sache habe ich es nicht gemacht, jetzt fehlt mir das. [...] Es kann auch in einem anderen System funktionieren und deswegen muss man auch die Freiheit lassen den Leuten, zu beweisen, dass ihr System vielleicht auch funktioniert.“ (Int. 2, Abs. 28)

Sie möchte den Kursteilnehmenden zugestehen, selbst zu entscheiden, welche Lernstrategien sie verwenden oder nicht (vgl. Int. 2, Abs. 152). Lernen in Alphabetisierungskursen bedeutet für die Lehrperson das Nachholen schulischer Bildung, vom Wissen über formelle Lernsituationen bis hin zu schulischen Lernformen (vgl. Int. 2, Abs. 18-22). Dies muss aber nicht zwingend eine von außen auferlegte Ordnung sein, sondern kann individuell unterschiedlich ausfallen (vgl. Int. 2, Abs. 26). Die bevorzugte Unterrichtsmethode der Lehrperson ist Wortschatzarbeit mit Hilfe von Pantomime bzw. Umschreibungen und Synonymen (vgl. Int. 2, Abs. 51). Sie gibt an, prinzipiell wenige Arbeitsblätter und im Vergleich zu Kolleg_innen sehr wenige Bilder zu benutzen (vgl. Int. 2, Abs. 53). Der Vorteil von pantomimischer Wortschatzarbeit ist ihrer Meinung nach der nachhaltige Lerneffekt, der durch das aufgelockerte, positive Lernklima und die aktive Beteiligung der Kursteilnehmenden entsteht (vgl. Int. 2, Abs. 94). Erraten werden soll der Wortschatz zudem anhand anschaulicher Zeichnungen (vgl. Int. 2, Abs. 102). Auch dies trüge zu einem positiven Lernklima bei, was ihrer Ansicht nach das Wichtigste ist: *„Ich finde eben, dass durch, dass das Klima im Unterricht ist das Wichtigste. Und dass man sich wohl fühlt immer im Unterricht, das macht das Lernen einfach effektiv“* (Int. 2, Abs. 164). Diese Atmosphäre sei nicht primär vom Fachwissen der Lehrperson abhängig, sondern von deren Arbeitsmotivation (vgl. Int. 2, Abs. 196).

Lp3s Verständnis von Lernendenautonomie ist deutlich der pädagogisch-fächerübergreifenden Version zuzuordnen. Sie beschreibt, dass Autonomie für jede_n etwas Anderes bedeuten kann und auch das Ausmaß der jeweiligen Autonomie ebenso wie der Wunsch danach individuell seien (vgl. Int. 3, Abs. 198; 120). Prinzipiell geht es ihr im Unterricht jedoch darum, relevante und lebensnahe Inhalte zu vermitteln, die die Handlungsweisen der Teilnehmenden im Leben außerhalb der Kurse betreffen: *„Und das umfasst jetzt auch Kontakt zur, also*

Schule zum Beispiel, wo die Kurse stattfinden. Und das ist auch Inhalt des Kurses, dann solche Dinge zu vermitteln“ (Int. 3, Abs. 138). Zusätzlich ist noch ein Hinweis auf eine handlungstheoretische Lernendenautonomie-Version vorhanden, da im Sinne der Verantwortung für das eigene Lernen Lösungswege auch selbst gefunden werden müssen: „Also es wäre eben dann eh nicht selbstständiges Lernen, ja, wenn man wirklich alles so vorzeigt“ (Int. 3, Abs. 117). Nach den Erfahrungen dieser Lehrperson müssen im Alphabetisierungskurs vor allem abstrakte Inhalte, hier das Abspeichern und Wiederfinden von Dokumenten, im Unterricht sehr oft wiederholt werden, um erinnert zu werden (vgl. Int. 3, Abs. 95). Ausprobieren und Wiederholen ist ein Lernprinzip, das bei einigen Teilnehmenden zu Lernerfolg führen kann, und zwar ohne dass eine explizite Benennung der Lernziele oder ihre Reflexion nötig sind (vgl. Int. 3, Abs. 115).

Lp4 ist zunächst der entwicklungspsychologischen Lernendenautonomie-Version zuzuordnen. Sie schließt wahrscheinlich vom alltagssprachlichen Wort „Autonomie“ auf eine generelle Selbstbestimmung der Lernenden im Unterricht und beim unterrichtlichen Lernen (vgl. Int. 4, Abs. 36). Dementsprechend beschreibt die Lehrperson ihr unterrichtliches Handeln wiederholt als nicht autonomiefördernd, da sie Lernziele, Methoden und Sozialformen vorgibt. Hier wird deutlich, dass die Lehrperson Lernendenautonomie als Gegensatz zu gelenktem Lernen im Unterricht versteht. Direkt nach ihrer Meinung zu Lernendenautonomie im Basisbildungsunterricht befragt, antwortet sie:

„Ich glaube, das hat ganz stark mit der Lehrerpersönlichkeit zu tun. Also wie- was ist dein Selbstverständnis als Unterrichtende. Wie gewichst du das, persönlich. Und ich bin halt nach wie vor so eine, die die Zügel in der Hand hat. Also die schon sagt- also die versucht, da jetzt Themen einzubringen oder halt auch Materialien einzubringen, mit denen sie etwas anfangen können. Aber prinzipiell sage ich, wann was zu passieren hat.“ (Int. 4, Abs. 124)

Die Lehrperson hat ein klares Konzept davon, welche Lernschritte die Teilnehmenden an welchem Punkt im Lernprozess absolvieren sollen (vgl. Int. 4, Abs. 56). Dafür erwartet sie deren freiwillige Mitarbeit bzw. eine entsprechende Disziplin (vgl. Int. 4, Abs. 60). Diese direkt einzufordern sei jedoch zu zeitaufwendig bzw. zu anstrengend (vgl. Int. 4, Abs. 60-62). Nach den Auswirkungen von im Kurs vermittelten Deutschkenntnissen auf das Leben der Teilnehmenden außerhalb des Kurses befragt, zählt sie konkrete und unmittelbare Folgen auf. Dies deutet auf eine pädagogisch-fächerübergreifende Lernendenautonomie-Version hin:

„Sie emanzipieren sich, sie werden selbstständiger. Sie kommen vielleicht aus ihrem Zimmer heraus. Sie lernen jemanden kennen. Vielleicht, im besten Fall. Oder können mit ihren Lernpartnerinnen kommunizieren und schaffen es. Oder mit den Familien. Also im letzten Kurs war einer, der hatte dann am Schluss eine Familie. Ja. Sie schaffen es, mit denen zu kommunizieren. Und dadurch erweitert sich ja dann alles andere auch.“ (Int. 4, Abs. 144)

Lp5 vertritt eine handlungstheoretische Lernendenautonomie-Version. Der Auffassung der Lehrperson nach ist die Funktion der Lernendenautonomie, den Kursteilnehmenden im Unterricht zu vermitteln, wie sie lernen können. Das Ziel ist es schließlich, den Unterricht als solchen überflüssig zu machen (vgl. Int. 5, Abs. 178), Unterrichtende sollten Lernende dahin führen, autonom im Sinne von unabhängig von einer Lehrperson lernen zu können (vgl. Int. 5, Abs. 182). Im Unterricht soll es darum gehen, Angebote zu machen, die die Lernenden aus eigener Motivation heraus annehmen: *„Ich kann das ganze moderieren, aber ich kann ja auch keine Lernprozesse erzwingen. Das heißt, es muss von ihnen selbst heraus kommen“* (Int. 5, Abs. 202). Diese Auffassung kommt dem prinzipiellen Instandesein zu Lernendenautonomie, wie es Holec beschrieben hat, sehr nahe. Es wechselt in eine strategisch-technische Lernendenautonomie-Version, bei der Lernen als Managen verstanden wird: Die Sprachaneignung ist ein logischer Vorgang und kann durch Strategien erfolgen, was zu klaren Ergebnissen führt. Diese zu erreichenden Ergebnisse sollten vorher als Lernziele erkennbar gemacht und anschließend reflektiert werden (vgl. Int. 5, Abs. 133). Lernendenautonomie soll dahin führen, dass die Lernenden ihr eigenes Lernen selbst beobachten und beurteilen können (vgl. Int. 5, Abs. 174) und schließlich auch selbst organisieren und umsetzen. Das ist für diese Lehrperson ein zentrales Ziel des Unterrichts: *„Weil sonst geht man aus dem Deutschkurs und ohne Anleitung. Wenn man nicht gelernt hat, sich selbst zu organisieren. Den Lernprozess. Dann steht man hilflos da“* (Int. 5, Abs. 262). Diese Kompetenz muss jedoch erst aufgebaut werden. Steht sie zu Beginn des Sprachenlernens noch nicht an erster Stelle, wird sie immer wichtiger (vgl. Int. 5, Abs. 180). Die Progression einer Lernendenautonomie-Kompetenz lässt sich am ehesten einer entwicklungspsychologischen Lernendenautonomie-Version zuordnen: *„Ich glaube, das ist auch so ein Übergang, wo man dann selbstständig anfängt, eine Sprache weiterzulernen. Und da ist es wichtig, dass man auch die Werkzeuge hat, das selbst zu können.“* (Int. 5, Abs. 180).

Ein handlungstheoretisches Konzept von Lernendenautonomie ist demnach bei zwei Lehrpersonen vorherrschend (Lp1, Lp5), bei einer dritten auch vorhanden (Lp3). Die pädagogisch-fächerübergreifende Lernendenautonomie-Version ist bei einer Lehrperson dominant (Lp3), bei einer weiteren spielt sie ebenfalls eine Rolle (Lp4). Genauso ist es bei der entwicklungspsychologischen Lernendenautonomie-Version, die einmal die wichtigste ist (Lp4), ein anderes Mal als weitere Version vorkommt (Lp5). Es wird deutlich, dass in der Regel kein eindeutiges oder einseitiges Verständnis von Lernendenautonomie vorliegt, sondern verschiedene Versionen sich vermischen und überschneiden. Faktoren, die das eigene Verständnis von Lernendenautonomie beeinflussen, scheinen mit den individuellen Konzepten von Lernen, (gutem) Unterricht und Fachwissen bzgl. Methoden und Didaktik (Progression) zusammenzuhängen. Dies ist ein Hinweis auf die Veränderbarkeit der Lernendenautonomie-Versionen bei Lehrenden. Nützlich wären demnach Fortbildungen zu Lernendenautonomie, die an allen drei genannten Bereichen anknüpfen. Dass keine Belege für eine situativ-technizistische Auffassung von Lernendenautonomie im Datenmaterial vorhanden sind, deutet darauf hin, dass das Verständnis von Lernendenautonomie auch ein zeitliches Phänomen ist, das an aktuelle Entwicklungen geknüpft ist. Möglicherweise gilt sie unter den interviewten Lehrpersonen als überholt oder als historische Version. Was ist nun das Ziel der Lernendenautonomie in Basisbildungs-Kursen, was wollen die Lehrenden bezwecken und wie rechtfertigen sie ihre Forderungen an Lernende?

4.1.2 Haltungen zu Lernendenautonomie

Um festzustellen, ob die Einstellung der Lehrperson gegenüber Lernendenautonomie eher aufgeschlossen oder abwehrend ist, wie groß die Bereitschaft zu Lernendenautonomie ist und ob Faktoren erwähnt werden, die diese Bereitschaft beeinflussen, wurden die Daten der Kategorie „Meinung über/ Einstellung zu Lernendenautonomie“ herangezogen.

Bei allen befragten Lehrpersonen ist eine Haltung ablesbar, nach der Lernendenautonomie als notwendiger Bestandteil des Sprachunterrichts angesehen wird (vgl. bspw. Int. 1, Abs. 20-23; Int. 2, Abs. 24-26; Int. 3, Abs. 163-164; Int. 4, Abs. 72; Int. 5, Abs. 178). Die Gründe für diese positive Einstellung gegenüber Lernendenautonomie sind unterschiedlich. Von einigen wird beschrieben, dass Lernendenautonomie für die Kursteilnehmenden außerhalb der Unterrichtssituation wichtig ist, wenn es zum Beispiel darum geht, zu benennen, was bereits gelernt wurde bzw. beherrscht wird (vgl. Int. 3, Abs. 180) oder vom Kurs unabhängig gelernt werden

soll (vgl. Int. 5, Abs. 260-262). Es wird vorausgesehen, dass die Teilnehmenden nach Kursende womöglich andere Kurse besuchen müssen, in denen auch schulisches Lernen verlangt wird (vgl. Int. 4, Abs. 80).

Gleichzeitig berichten Lehrpersonen von beobachtetem Widerstand Unterrichtender gegen Unterrichtsinhalte der Lernendenautonomie wie Lernzielreflexionen (vgl. Int. 3, Abs. 178). Auch aufgrund misslungener Unterrichtsaktivitäten zur Lernkompetenz, während derer die Lehrperson selbst nicht vom didaktischen Vermittlungskonzept überzeugt war, entwickelt sich Widerstand (vgl. Int. 2, Abs. 150). Über die Reflexion des Gelernten im Unterricht sind die Lehrpersonen deutlich unterschiedlicher Auffassung. Die einen verstehen darunter schlicht eine Wiederholung des Lernstoffes (vgl. Int. 3, Abs. 180). Andere hingegen finden explizite Lernzielreflexionen notwendig, um das eigene Lernen planvoll gestalten zu können (vgl. Int. 4, Abs. 88). Diese Lehrperson äußert sich jedoch dahingehend, andere Prioritäten als Portfolioarbeit in ihrem Unterricht setzen zu wollen (vgl. Int. 4, Abs. 84). Dabei berichtet sie aus ihrer Unterrichtspraxis von Strategievermittlung und weist Daten in der Kategorie autonomisierende Lernprozesse auf. Trotzdem hat sie Vorbehalte gegenüber dem, was sie unter Lernendenautonomie versteht, da diese ihrer Meinungen nach nur in Einzelarbeit möglich, ihr aber Gruppenarbeit wichtiger sei (vgl. Int. 4, Abs. 130). Hier wird deutlich, wie sehr die jeweilige Definition von Lernendenautonomie auch bei Lehrpersonen vom Alltagsverständnis von Autonomie geprägt ist. Zudem eröffnet sich ein spannender Ansatz, wenn im Gegenzug Lernendenautonomie als etwas definiert wird, das in Gruppen stattfinden kann (s. Feick 2016).

4.1.3 Autonomisierende Lernprozesse

Inwieweit sich die Äußerungen über Lernendenautonomie und das tatsächliche Verhalten im Unterricht annähern, soll anhand der Daten der Kategorie „autonomisierende Lernprozesse“ betrachtet werden. Hier wird analysiert, ob die Lehrpersonen prinzipiell versuchen, autonomisierende Lernprozesse zu ermöglichen, indem bspw. bewusst Momente im Unterricht geschaffen werden, in denen Teilnehmende Lernendenautonomie ausüben können. Es wird angenommen, dass die individuelle Vorstellung der Lehrperson von Lernendenautonomie und die daraus resultierende Haltung das unterrichtliche Handeln prägt.

4.1.3.1 Beachtung des Vorwissens der Teilnehmenden

Alle Kursbesucher_innen bringen Vorwissen, vorhandene Kompetenzen und (individuelle) Strategien mit. Werden diese von den Kursleiter_innen beachtet, wird von einem autonomisierenden Lehrprozess ausgegangen.

Zunächst gibt es eine Haltung, bei der die Lehrperson im Unterricht offen und unterstützend kommuniziert, dass alle bereits Kenntnisse besitzen, die auch genutzt werden können:

„Positiv ist glaube ich schon auch, dass die Leute merken, dass man sie jetzt nicht sozusagen als Mängelwesen betrachtet. Eben in Bezug darauf, was sie vielleicht nicht können. Sondern ich versuche dann schon sehr oft irgendwie das Thema darauf zu bringen, was sie vielleicht können.“ (Int. 1, Abs. 125)

Die Lehrpersonen gehen davon aus, dass die Teilnehmenden bereits mit Vorwissen und bestimmten Aneignungs- und Bewältigungsstrategien in die Kurse kommen (vgl. Int. 4, Abs. 92). Diese sollten beachtet und genutzt werden, um daran anzuknüpfen und sie weiterzuentwickeln (vgl. Int. 4, Abs. 104; vgl. Int. 5, Abs. 182). Fallweise ist vielleicht eine explizite Thematisierung der vorgefundenen Lernstrategien sinnvoll, indem diese besprochen werden und welche Vor- und Nachteile sie bieten (vgl. Int. 4, Abs. 92). Es wird begrüßt, wenn Teilnehmende im Unterricht von Sprachbausteinen berichten, die ihnen im Alltag begegnen (vgl. Int. 2, Abs. 136). Hier drückt sich eine positive Haltung gegenüber den Teilnehmenden und ihren mitgebrachten Fähigkeiten aus. Ebenso in dem berichteten Fall, dass Teilnehmende das Handy strategisch als Schreibhilfe einsetzen, was die Kursleiterin als erfolgreiche Hilfsstrategie wertet (vgl. Int. 4, Abs. 52-54). Aus den Äußerungen wird ersichtlich, dass alle Lehrpersonen darum bemüht sind, positiv verstärkend mit den mitgebrachten Ressourcen der Teilnehmenden umzugehen, diese aufzunehmen und im Unterricht anzuerkennen. Es wird angenommen, dass das Wahrnehmen, Anerkennen und unterrichtliche Weiterentwickeln vorhandener Strategien bei erwachsenen Lernenden einen Einstieg in die Vermittlung von Lernendenautonomie bieten kann.

4.1.3.2 Beachtung der Bedürfnisse der Teilnehmenden

Die Lernziele mehr den Kursteilnehmenden anpassen zu können, sodass bspw. mehr auf den Erwerb mündlicher Sprachkompetenzen eingegangen werden kann, anstatt gezwungen zu sein, sich bei womöglich stagnierenden schriftsprachlichen Kompetenzen aufzuhalten, war der Wunsch einer Lehrperson (vgl. Int. 1, Abs. 198). Die Beachtung der Bedürfnisse der Teil-

nehmenden hinsichtlich Lernen und Lernumgebung auch außerhalb der Lernziele stellt eine Unterkategorie der „autonomisierenden Lernprozesse“ dar. Dazu gehört es, auf aktuelle Anliegen einzugehen oder den Unterrichtsstoff an die Tagesverfassung der Kursbesucher_innen anzupassen (vgl. Int. 1, Abs. 31). Im Idealfall würde der gesamte Kurschwerpunkt nach den Bedürfnissen der Lernenden ausgerichtet und könnten die Kurse gezielter auf die einzelnen Bedürfnisse und Vorkenntnisse der Teilnehmenden eingehen, was allerdings im Rahmen der regulären Basisbildungskurse nicht möglich scheint (vgl. Int. 1, Abs. 196). Schwierigkeiten können auch auftreten, wenn die echten Bedürfnisse der Teilnehmenden nicht erkennbar sind oder nicht kommuniziert werden.

Der Widerstand von Teilnehmenden gegen bestimmte Lernformen oder Aufgabenstellungen, bspw. das Anlegen und systematische Führen einer Kursmappe, sollte nach Meinung einer Lehrperson akzeptiert werden (vgl. Int. 2, Abs. 150). Wenn Einzelne nicht dem Ordnungsprinzip der Kursleiterin folgen, sondern ihr eigenes System verwenden, sollte das zugelassen werden, soweit es Lernerfolge zeitigt (vgl. Int. 2, Abs. 26; 28). Auch wenn auf Angebote der Kursleiterin nicht eingegangen wird, in diesem Fall wird ein Bildwörterbuch nicht benutzt, sollte das erlaubt sein bzw. zur Kenntnis genommen werden (vgl. Int. 2, Abs. 152).

„Und das heißt, er merkt sich einfach alles, was ich sage. Einfach alles. Weil er kann nichts schreiben. [...] Und ich finde, eben, ich lerne auch sehr viel, dass ich. Der braucht kein Bildwörterbuch. Der braucht das nicht. Und der wird es auch nie verstehen, wenn ich ihn versuche zu überzeugen, ein Bildwörterbuch zu machen. Weil er das halt ganz anders, anders ganz gut kann.“ (Int. 2, Abs. 158)

Es wird deutlich, dass Lehrpersonen willens sein sollten, aus der Beobachtung der Kursteilnehmenden zu lernen und die eigenen Forderungen zu reflektieren. Das Hinterfragen von Kursaktivitäten oder Lernzielen seitens der Teilnehmenden sollte als autonome Handlung willkommen sein:

„Also das expliziteste Beispiel war, dass mir jemand gesagt hat – mich jemand gefragt hat, warum wir das gerade machen. Also. Es ist selten so offen. Ich finde das auch super, dass Leute das so sagen. Aber das passiert meistens nicht.“ (Int. 5, Abs. 131)

Ablesbar ist hier allerdings auch, dass die Lernenden eher keine Rückmeldungen zum Unterricht selbst zu geben scheinen.

4.1.3.3 Lernziele

Die Entscheidungen über Lerninhalte selbst treffen zu können, wird als wesentliches Merkmal von Selbstbestimmung definiert. Demnach kann es als Teil autonomisierender Lernprozesse gesehen werden, wenn Lehrpersonen Themen und Lernziele von Kursteilnehmenden in den Unterricht aufnehmen. Auch die Sichtbarmachung von Lernfortschritten durch Lernzielreflexion wird als autonomisierend angesehen. Die befragten Lehrpersonen scheinen in der Regel nach den Lernzielen der Teilnehmenden zu fragen (vgl. Int. 5, Abs. 194) bzw. deren Lernwünsche in die Unterrichtsplanung einzubeziehen. Nachdem die Teilnehmenden mit dem gesamten Unterrichtssetting und den Beteiligten vertrauter sind, gelingt es leichter, Wünsche zu äußern und Lernzielvorstellungen zu entwickeln: *„Und die schwimmen einfach mit. Und viel später und nur wenn es gut läuft kommen Wünsche, glaube ich“* (Int. 2, Abs. 29). Auch die größere Vertrautheit mit der Lehrperson bewirkt, dass Wünsche freier geäußert werden (vgl. Int. 5, Abs. 198). Ebenfalls hilfreich ist, wenn sprachlich bereits etwas ausgedrückt werden kann (vgl. Int. 2, Abs. 37). Geäußerte Wünsche sind i.d.R. weniger sprachbezogen, sondern mit alltäglichen Themen verknüpft: *„Also was von ihnen kommt, sind Themen oder Inhalte“* (Int. 3, Abs. 128). Diese themenbezogenen Wünsche seitens der Teilnehmenden werden tendenziell analog der in den einschlägigen Curricula vorgeschlagenen Themen geäußert (vgl. Int. 1, Abs. 75). Die Fragestellungen und Themen ändern sich jedoch entsprechend dem Alter und Geschlecht der Teilnehmenden (vgl. Int. 4, Abs. 14; 26). Ein typischer Wunsch, der sich mit üblichen Kursinhalten deckt, ist jener, die Adresse von passenden Ärzten ausfindig zu machen (vgl. Int. 1, Abs. 77). Situationen aus dem Alltag werden nachgefragt, wie der Besuch bei einer Bank (vgl. Int. 4, Abs. 144). Auch landeskundliche Themen wie Feste werden genannt (vgl. Int. 2, Abs. 186). Teilweise kommen aktuelle Bezüge aus der jeweiligen Lebenswelt vor, bspw. das Lesen einer Gratiszeitung (vgl. Int. 1, Abs. 75). Eine Lehrperson berichtet, im Laufe des Unterrichts ein Gefühl dafür zu entwickeln, welche Themen eine Gruppe interessieren (vgl. Int. 2, Abs. 182). Wenn Lernwünsche von Teilnehmenden zu weit außerhalb der momentan erreichbaren Kompetenzen liegen, entscheidet die Lehrperson sich wahrscheinlich gegen eine Umsetzung im Unterricht (vgl. Int. 1, Abs. 75). In der Regel werden die Themenvorschläge jedoch didaktisiert, indem sie dem sprachlichen Kursniveau angepasst und Hilfestellungen sowie Arbeitsmaterialien erarbeitet werden (vgl. Int. 3, Abs. 105; 174). Nur einmal wird berichtet, dass ein direkter Wunsch nach Sprachwissen formuliert wurde: die Teilnehmenden wollten die Perfektformen üben und vertiefen (vgl. Int. 4, Abs.

76). Dieses Beispiel kann als autonomisierender Lernprozess hervorgehoben werden, weil zusätzlich zum selbstgewählten Lernziel mehrmals eine Lernfortschrittsüberprüfung in Form von Tests stattfand, im Zuge derer die Kursteilnehmenden zum Reflektieren des eigenen Lernprozesses aufgefordert wurden (vgl. ebd.). Häufig besteht jedoch das Problem, dass keine oder kaum Lernwünsche geäußert werden (vgl. Int. 2, Abs. 182; vgl. Int. 5, Abs. 174-176). Wenn eine Lehrperson daher Lernziele vorschlägt und den Kursbesucher_innen Wahlfreiheit bei der Umsetzung lässt (vgl. Int. 2, Abs. 154), wird das trotz der Vorgaben als autonomisierender Lehrprozess gesehen, da es sich dabei um eine Stufe der Lernendenautonomie handelt. Es ist bei allen Lehrpersonen eine pragmatische Ausrichtung der Lernziele zu bemerken. Wichtig für Lernziele sind die Nützlichkeit und Anwendbarkeit für die Kursteilnehmenden (vgl. bspw. Int. 3, Abs. 136). Auch dies kann als autonomisierend angesehen werden. Ein unklar oder ungenügend kommuniziertes Lernziel wird wegen negativer Auswirkungen auf die Lernmotivation als hinderlich erlebt (vgl. Int. 5, Abs. 119; 127). Wenn es nicht gelingt, ein Lernziel zu vermitteln, kann das bis zum Widerstand seitens der Teilnehmenden führen. Dann wird auch das folgende Reflektieren des Lernens bzw. der Lernziele im Unterricht als überflüssig oder sogar Raub der wertvollen Unterrichtszeit angesehen (vgl. Int. 3, Abs. 184). Ein anderer Punkt ist das Entdecken des Unbekannten. Die Vorgabe von Lernzielen kann Interessen wecken und muss nicht automatisch im Gegensatz zu Lernendenautonomie stehen. Es können Angebote gemacht werden, eventuell sogar zur Wahrnehmung dieser Angebote ermuntert werden, sodass es vielleicht ein Teil des Lernprozesses wird, Prioritäten zu setzen.

4.1.3.4 Bewusstmachung von Lernfortschritten

Eine weitere Unterkategorie der „autonomisierenden Lernprozesse“ ist der Punkt „Lernfortschritte“. Untersucht werden soll, ob ein Bewusstsein für Lernfortschritte hergestellt wird oder diese sichtbar gemacht werden.

Lernprozesse laufen in Basisbildungskursen i.d.R. kleinschrittig und somit eher langsam ab. Darüber möchten die befragten Lehrpersonen aufklären (vgl. bspw. Int. 2, Abs. 174-176). Allerdings gelingt diese Bewusstmachung nur teilweise (vgl. Int. 1, Abs. 122-123). Einfacher ist es, klar sichtbare Ergebnisse vorher und nachher zu vergleichen. Das kann dadurch geschehen, dass an den Kursbeginn erinnert wird und daran, welche Lernfortschritte hinsichtlich mündlicher oder schriftlicher Kompetenzen bereits erreicht wurden (vgl. Int. 2, Abs. 178). Oder es werden selbsterstellte Texte dafür verwendet:

„[...] also in der Alphabetisierung würden sich natürlich die ersten schriftlichen Texte, die sie geschrieben haben, natürlich eignen, die zu sammeln und dann nach ein, zwei Monaten anzuschauen. Und zu überlegen: was hast du da geschrieben, wie weit bist du da gekommen und hat sich da etwas verändert oder hast du noch immer dieselben Probleme mit den gleichen Wörtern.“ (Int. 4, Abs. 80)

An diesem Beispiel wird deutlich, wie anhand von Lernfortschritten auch Reflexion über die Lernprozesse stattfinden kann. Die bloße Länge der Texte kann verglichen werden, anhand dessen auch die Menge der Wörter, die jetzt bereits im Vergleich zu vorher gewusst werden (vgl. ebd.). Ein weiterer Teil dieser Reflexionen ist die Bewertung des Unterrichts. Ein Engagement von Lernenden hinsichtlich des Unterrichts, seiner Inhalte und Formen, ist zu Beginn wahrscheinlich nicht vorhanden oder wird zumindest nicht kommuniziert. Ebenso muss erst etabliert werden, dass Rückmeldungen zum Unterricht erwünscht sind, eine Diskussion über den Unterricht selbst möglich ist und Wünsche geäußert werden können. Ist dies instituiert, kann es zur Reflexion über den eigenen Lernprozess beitragen. Es wäre zu überlegen, welche Aspekte des Unterrichts regelmäßig abgefragt werden sollten, welche von Anfang an und welche erst bei fortgeschrittenen Kursen sinnvoll besprochen werden können.

4.1.3.5 Verwendung von Portfolios

Für den Basisbildungsbereich existieren verschiedene Sprachen- und Lernportfolios, die Lernendenautonomie fördern sollen und teilweise von Wissenschaftler_innen gemeinsam mit Lehrpersonen im Zuge von Erprobungen in der Praxis entwickelt wurden¹³.

Wenn Kursträger die Verwendung von Portfolios einfordern würden, so denkt eine Lehrperson, dann würden sie im Unterricht vielleicht verwendet (vgl. Int. 5, Abs. 166). Eine andere Lehrperson berichtet tatsächlich, ein Portfolio nur deswegen eingesetzt zu haben, weil es eine verpflichtende Kursauflage gewesen sei (vgl. Int. 4, Abs. 63-64). Diese Verpflichtung wurde aber nicht durch eine Weiterbildungsmaßnahme begleitet, es blieb der Kursleiterin überlassen, wie dieses Instrument im Unterricht angewendet wird:

„[...] das ist glaube ich schon einmal das erste Problem, wenn du das nicht selber für deinen Unterricht entscheidest, dass du das nutzt und machen willst. Und das zweite Problem war halt dann, das ich auch nicht so recht wusste, wie. Und dann hat das oft nicht funktioniert. Und dann war das eher frustrierend und, also das hat nie wirklich Spaß gemacht. Weder mir noch den Teilnehmerinnen. Und ich konnte es glaube ich auch nie so wirklich vermitteln, also dass das einen Sinn hat.“ (Int. 4, Abs. 64)

¹³ vgl. <https://www.integrationshaus.at/de/publikationen/fachpublikationen>, zuletzt abgerufen am 08.03.2018

Beklagt werden ein fehlendes Anwendungskonzept, sodass auch kein Lernziel an die Teilnehmenden vermittelt wurde, und daraus resultierend die misslungene unterrichtliche Umsetzung des Portfolios. Es scheint an bereits ausgearbeiteten Unterrichtsszenarios zu fehlen, an Vorbildern und praktischen Beispielen, wie ein Portfolio eingesetzt werden kann. Denn obwohl die Unterrichtende theoretisch versteht, wozu Portfolios dienen sollen und das grundsätzlich positiv beurteilt, gelingt ihr die Umsetzung nicht:

„Und also so prinzipiell kann ich das schon, sehe ich den Sinn und sehe ich den Nutzen. Wenn ich da jetzt in der Theorie darüber nachdenke und oder mir das anschau oder darüber etwas lese. Aber in der Praxis und im Unterricht selber oder auch in diesem habe ich das noch nie so positiv erlebt.“ (Int. 4, Abs. 64)

Ein Grund für die Probleme könnte der fehlende Bezug zum aktuellen Unterricht sein (vgl. Int. 4, Abs. 66). Die Einbettung in den jeweiligen Unterrichtskontext scheint für die gelungene Anwendung von Portfolios eine wichtige Rolle zu spielen. Vielleicht wäre es eine Möglichkeit, je nach Bedarf Module eines Portfolios zu kombinieren, sodass Unterrichtende eine Art Baukasten zur Verfügung haben, den sie nach Bedarf einsetzen können. Die Lehrperson jedoch sieht die Ursache für ihre Schwierigkeiten nicht im Portfolio selbst, sondern in ihrem Unterrichtsaufbau (vgl. Int. 4, Abs. 68). Sie habe die Lernziele nicht individuell formuliert, was ihrer Meinung nach jedoch für eine anschließende Portfolioarbeit notwendig gewesen wäre (vgl. Int. 4, Abs. 72). Sie sieht einen Widerspruch zwischen ihrem Unterricht und solchem, wie er ihrer Meinung nach für die Arbeit mit Portfolios nötig ist (vgl. Int. 4, Abs. 100). Darunter versteht sie anscheinend eine Art individuellen Lernplan, wonach jede_r Teilnehmende eigene Lernziele verfolgt, die durch das Portfolio begleitet werden. Es besteht also auch Klärungsbedarf hinsichtlich der Methoden, die sich für den Unterricht mit Sprachenportfolios eignen. Eine weitere Schwierigkeit für die Lehrperson stellt die sprachliche Vermittlung dar: Wie sollen die Portfolio-Fragen zur Begleitung des eigenen Lernprozesses den Kursteilnehmenden verständlich gemacht werden (vgl. Int. 4, Abs. 68). Es bleibt offen, wie im Unterricht auf diesem Sprachniveau vermittelt werden kann, dass die Reflexion des eigenen Lernprozesses mittels eines Portfolios den Lerneffekt vertieft und bei weiteren Lernschritten helfen kann:

„Und dann natürlich die Art und Weise, WIE. Wie man es sozusagen macht. [...] Wir hatten das Thema Tagesablauf und dann habe ich halt Ziele formuliert im Sinn von: ich kann über meinen Tag sprechen; ich kann die trennbaren Verben einsetzen, so. Und dann haben sie halt dann so mühevoll das irgend- oder ich habe das halt so

mühevoll erklärt, dass sie das überlegen sollen, ob sie das können. Oder ob das gelungen ist. Und dann haben sie halt mühevoll das angekreuzt. Und ich auch. Und das war halt wenig sinnvoll.“ (Int. 4, Abs. 68)

Der Sinn des Portfolios bleibt den Beteiligten verschlossen. Die Lehrperson äußert die Vermutung, dass die Metaebene des Portfolios in diesem Kurs nicht angemessen und nicht hilfreich war (vgl. Int. 4, Abs. 72). Betrachtet man Lernendenautonomie als eine zu erwerbende Kompetenz, könnte es in dem geschilderten Beispiel eine Hilfe sein, sich bewusst zu machen, dass die Teilnehmenden am Anfang des Erwerbs dieser Kompetenz stehen und entsprechende Lernziele und Materialien brauchen. Eine Schwierigkeit des Portfolios ist, dass es sich zwar auf Lernziele bezieht, aber nicht dabei hilft, diese zu erreichen. Nötig wären also Weiterbildungen zum Gebrauch von Portfolios und wie diese im Rahmen der Vermittlung von Lernendenautonomie als Instrumente eingesetzt werden können. Die Lehrperson arbeitet lieber an Lernstrategien und daran, deren Potential für die Kursbesucher_innen zu erschließen (vgl. Int. 4, Abs. 72). Sonst sei ein unerwünschter Effekt des Portfolios, dass Kursteilnehmende zwar wüssten, dass sie etwas nicht können würden, aber keine Strategien hätten, etwas zu verändern (vgl. Int. 4, Abs. 76). Auch anderen Lehrpersonen ist zumindest theoretisch klar, wozu Portfolios dienen. Sie helfen, die gesetzten Lernziele ersichtlich zu machen (vgl. Int. 5, Abs. 136-137) und schaffen somit eine Basis für Lernendenautonomie, da nun Reflexion über die Lernprozesse möglich ist (vgl. Int. 5, Abs. 157). Zusätzlich können sie erst einmal aufzeigen, welche Lerninhalte oder konkreten Sprachhandlungen es überhaupt gibt (vgl. Int. 5, Abs. 176), womit sie Orientierung geben. Lernende können nun sehen, was sie bereits gut beherrschen und was nicht (vgl. ebd.). Allerdings hat diese Lehrperson noch keine praktische Erfahrung mit Portfolios gesammelt und beobachtet auch in ihrem Umfeld keinen Einsatz dieses Instruments (vgl. Int. 5, Abs. 157). Gefördert werden könnte der Einsatz von Portfolios, so die Idee, durch einen Zusammenschluss mehrerer Kolleg_innen, die das Instrument einsetzen und darüber gemeinsam reflektieren (vgl. Int. 5, Abs. 166).

4.2 Vermittlung von Lernendenautonomie

Die Vermittlung von Lernendenautonomie in Basisbildungskursen soll anhand verschiedener, breit gefasster Daten untersucht werden. Zu diesen zählen Informationen über Teilnehmende in Basisbildungskursen, damit Entscheidungen von Lehrpersonen nachvollzogen werden können. Auch das Bild, das sich Lehrkräfte von der Autonomie der Teilnehmenden machen, spielt vermutlich eine Rolle bei der Gestaltung autonomisierender Lehr- und Lernprozesse.

Schließlich soll betrachtet werden, welche autonomen Lernhandlungen Kursteilnehmende in Basisbildungskursen ausführen. Anschließend wird auf Vermittlungskonzepte von Lehrpersonen eingegangen und diskutiert, welche Vor- und Nachteile die Entwicklung einer Progression der Lernendenautonomie haben könnte. Zuletzt werden ausgewählte Vermittlungsinhalte näher besprochen.

4.2.1 Die Kurssituation

Allgemeine Informationen zu Teilnehmenden in Basisbildungskursen wurden erhoben, weil dadurch besser abgeschätzt werden kann, welche Methoden und Unterrichtsinhalte autonomisierend eingesetzt werden und vorausblickend erfasst werden soll, was Bedarfe und Bedürfnisse der Teilnehmenden sind.

Die Vorkenntnisse der Teilnehmenden in Basisbildungskursen sind bekanntermaßen sehr divers, die Kursgruppen zeichnen sich durch eine große Heterogenität aus. In den Kursen sind üblicherweise sowohl Zweitschriftlernende als auch Menschen, die in keiner Sprache alphabetisiert sind (vgl. Int. 1, Abs. 89). Die meisten nicht alphabetisierten Lernenden in Basisbildungskursen sind nach Aussage einer Lehrperson keine Jugendlichen, sondern Erwachsene (vgl. Int. 1, Abs. 16; 89). Die Lebensbedingungen der Teilnehmenden sind stets jene von erwachsenen Menschen, das heißt, dass neben dem Kurs ein eigenes Leben geführt wird, das Kraft und Aufmerksamkeit benötigt. Dies erscheint erwähnenswert in Bezug auf die Zeit und die Kapazitäten, die zum Lernen zur Verfügung stehen (vgl. Int. 1, Abs. 115). Viele haben keine Arbeitserlaubnis oder gehen keiner Erwerbstätigkeit nach, häufig muss sich jedoch um die Familie gekümmert werden (vgl. Int. 2, Abs. 146). Hinzu kommen vor allem bei nicht-österreichischen Teilnehmenden häufig Lebensbedingungen, die durch gesetzliche Regelungen entstehen und als erschwerend für das Lernen gelten können. Das erstreckt sich von Kursplätzen (vgl. Int. 2, Abs. 196) bis hin zur Bleibeperspektive (vgl. Int. 4, Abs. 118). Bei Lernprozessen in der Basisbildung handelt es sich um umfassende, tiefgreifende und langfristige Prozesse, was dann problematisch ist, wenn aufgrund gesellschaftlicher oder bildungspolitischer Erwartungen in einem Übermaß an Fremdbestimmung nur wenig einer vorher festgelegten Zeit gebraucht werden darf.

Gleichzeitig jedoch kann der Kursbesuch großes autonomisierendes Potential entfalten, wenn durch ihn bspw. Räume entstehen, in denen neue Handlungsweisen erlernt und erprobt werden können:

„Die freuen sich, dass sie einen Bereich haben, der nur für sie ist. Ja, wo sie sagen können, habe ich manchmal den Eindruck. Ich muss halt drei Mal in der Woche dorthin gehen.“ (Int. 1, Abs. 125)

Das kann damit beginnen, dass alleine und aus eigener Kraft ein Ort aufgesucht und das Haus verlassen wird (vgl. ebd.). Im Kurs sind andere Menschen, die mit den gleichen Problemen zu kämpfen haben und dasselbe lernen möchten (vgl. Int. 1, Abs. 125). Schließlich kann der Kursbesuch dazu führen, dass Teilnehmende an Lebensautonomie gewinnen, weil sie besser kommunizieren können (vgl. Int. 4, Abs. 144). Auch dadurch kann das Selbstbewusstsein gestärkt werden (vgl. Int. 5, Abs. 238).

Die Erwartungen und Gewohnheiten in Bezug auf Lernen und Unterricht, die Lehrpersonen bei Teilnehmenden vorfinden, sind unterschiedlich. Aus Erstberatungen kann eine Lehrperson berichten, dass manche Menschen sich sehr freuen, endlich einen Kurs besuchen und lernen zu dürfen (vgl. Int. 1, Abs. 125). Wenn zu Kursbeginn selbst Schreibwerkzeug mitgebracht wird, kann dies als Zeichen dafür interpretiert werden, dass die Person bereit ist, im Kurs aktiv zu werden bzw. selbst zu lernen (vgl. Int. 1, Abs. 23). In einigen Fällen beobachten Lehrpersonen jedoch eine passive Haltung, bei der die Verantwortung für das eigene Lernen an die Lehrperson abgegeben wird:

„Oder dass es halt wirklich ein Lernprozess ist, zu erkennen: meine Kursleiterin kann mir alle möglichen Materialien und alle möglichen Übungen anbieten. Aber das Lernen muss letztendlich ich selbst machen.“ (Int. 1, Abs. 183)

Bei diesen Teilnehmenden ist die Initiative eher gering (vgl. Int. 1, Abs. 27; Int. 4, Abs. 76). Auch Bequemlichkeit oder Desinteresse können vorherrschende Haltungen sein (vgl. Int. 1, Abs. 185). Diesen Lernhaltungen entspricht es, wenn Hausübungen nicht als Lernchance verstanden werden (vgl. Int. 1, Abs. 183). Es scheint immer wieder vorzukommen, dass es Teilnehmenden eher darum geht, die Lehrperson zufrieden zu stellen, als um das eigene Lernen (vgl. Int. 4, Abs. 56). Dass das, was die Lehrperson anbietet, dem eigenen Lernen helfen soll, scheint nicht unbedingt erkannt oder reflektiert zu werden. Es muss erst verstanden werden, dass Lernen ein aktiver Prozess ist, in den Zeit investiert werden muss (vgl. Int. 4, Abs. 72). Auch die (Selbst-)Organisation des Lernens und der Unterlagen muss in Basisbildungskursen erst vermittelt werden. Es ist nicht vorauszusetzen, dass bspw. das Führen einer Kursmappe von allein geschieht (vgl. Int. 3, Abs. 124). Einige Teilnehmende denken nicht daran, dass ohne Notizen und geordnete Aufbewahrung der Arbeitsblätter der Lernstoff nicht wiederholt werden kann und Informationen nicht wiedergefunden werden (vgl. Int. 2, Abs. 24). Das Ordnungsprinzip ist nicht problemlos einsichtig, es kann zu Beginn durchaus zu Unwille oder

Unverständnis kommen (vgl. Int. 2, Abs. 28). Dass Lernen auch bedeutet, diszipliniert zu sein und sich auf die Kursinhalte zu konzentrieren, muss jugendlichen Lernenden oft erst deutlich gemacht werden (vgl. Int. 4, Abs. 10). Es muss in den Kursen also erlebt werden, wie gelernt werden kann und dass gelernt werden muss, Lernendenautonomie muss vermittelt werden. Dies kann für alle Beteiligten eine große Herausforderung darstellen. Nach der Lernkompetenz ihrer Kursteilnehmenden gefragt, antwortet diese Lehrperson: *„Ob sie es im Griff haben, das ist eben die Frage. Und so jetzt mal verallgemeinernd: haben sie es kaum im Griff“* (Int. 4, Abs. 103-104). Auch zu späteren Zeitpunkten im Kurs ist der Stand der Lernendenautonomie bei den Teilnehmenden sehr unterschiedlich (vgl. Int. 1, Abs. 23). Dass Lernen etwas ist, das sie selbst aktiv tun müssen, sollten Teilnehmende im Laufe des Kurses nicht zuletzt durch die Vermittlung von Lernendenautonomie erkennen. Wie erfolgreich ein Kurs verläuft, hänge auch von den jeweiligen Lebenszielen der Teilnehmenden ab, vermutet diese Lehrperson: *„Es hat glaube ich sehr stark damit zu tun, wie ist mir bewusst, was ich eigentlich ändern will, sozusagen in meinem Leben“* (Int. 1, Abs. 185). Hier wird eine Verknüpfung zwischen Lebenszielen und der Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen hergestellt. Das hieße, dass Autonomie in Lebenszielen auch Autonomie beim Lernen ermöglichen würde. Lernendenautonomie funktioniere vermutlich dann am besten, meint die Unterrichtende, wenn das Lernen mit individuellen Zielen verknüpft wird: *„Aber wenn das irgendwie da verankert ist, ich glaube, dann setzt das schon ein. Ich muss selbsttätiger lernen“* (Int. 1, Abs. 186). Die Lernmotive der Teilnehmenden sollten im Kurs besprochen werden (vgl. Int. 1, Abs. 188). Zudem müssten die persönlichen Ziele außerhalb des Kurses geklärt werden (vgl. Int. 1, Abs. 186), damit der Spracherwerb in einigen Lebensbereichen zu mehr Autonomie der Teilnehmenden auch außerhalb des Unterrichts führen kann (vgl. Int. 3, Abs. 138). Fehlt diese Verbindung oder sind keine Änderungswünsche in Bezug auf das eigene Leben vorhanden, kann es sein, dass die Lernmotivation und die Kursfortschritte stagnieren (vgl. Int. 1, Abs. 186). Denkbar ist auch, dass Personen prinzipiell kein Bedürfnis danach haben, unabhängiger oder autonomer zu werden (vgl. Int. 3, Abs. 198). Ein Beispiel für ein individuelles Ziel könnte sein, dass die Mutter lernen möchte, mit der Lehrerin ihres Kindes zu sprechen (vgl. Int. 4, Abs. 144). Auch folgende Ziele sind denkbar:

„Weil man mit Leuten kommunizieren will, weil man eine Arbeit finden will, weil man für eine Ausbildung die Sprache braucht. Für die Familie, also um die Familie zu unterstützen oder die Kinder da zu sein.“ (Int. 2, Abs. 43)

Die Motivation seitens der Lernenden, mit der umgebenden Gesellschaft zu kommunizieren, ist ausgeprägt, ebenso gerne möchten Teilnehmende Deutsch sprechen (vgl. Int. 1, Abs. 132). Eine Mutter erzählt, sich mit anderen Müttern austauschen zu wollen (vgl. Int. 1, Abs. 128). Ein großes Hindernis sind jedoch mangelnde Begegnungsmöglichkeiten zwischen kompetenten Sprecher_innen und Zweitsprachlernenden:

„Ich glaube, die Motivation wäre noch größer, wenn es irgendwie mehr Anknüpfungsmöglichkeiten gäbe. Die Leute haben ja zum Teil das Problem, dass sie Deutsch auch gar nicht anwenden können, ja.“ (Int. 1, Abs. 128)

Es gibt zu wenige „Begegnungszonen“ (Int. 1, Abs. 130), als dass Orte sprachlichen Austausches entstehen würden. Im öffentlichen Raum kommt man in der Regel schwer in Kontakt mit unbekannten Menschen (vgl. Int. 1, Abs. 132). Eine Unterrichtende spricht von einer „Parallelgesellschaft“ (Int. 2, Abs. 166), in der die meisten Kursteilnehmenden leben würden. Daher ist häufig die Lehrperson jene Kontaktperson, die auch kompetent in Deutsch ist. Mit dieser Person kommunizieren zu wollen, kann eine große Motivation darstellen (vgl. Int. 2, Abs. 164). Jugendliche Teilnehmende sind manchmal in ein Betreuungsnetzwerk eingebunden, sodass Betreuer_innen Ansprechpartner_innen sind (vgl. Int. 4, Abs. 112). Von manchen Kursträgern werden Lernpartner_innen vermittelt, die als kompetente Sprachpartner_innen die Kursteilnehmenden beim Lernen unterstützen und gesellschaftliche Brücken schlagen können (vgl. Int. 4, Abs. 112). Wenn ein Austausch besteht, findet dieser v.a. bei jugendlichen oder männlichen Teilnehmenden häufig über Freizeitaktivitäten wie bspw. Fußballvereine statt (vgl. Int. 5, Abs. 71). Am meisten unterstützend wirken offenbar freundschaftliche Kontakte: *„Sicher, wenn sie Freunde haben, da lernen sie es einfach viel schneller.“ (Int. 2, Abs. 164)*. Die gesellschaftlichen Ein- und Ausschlussmechanismen spiegeln bestehende Machtverhältnisse wider. Das Machtgefälle äußert sich in der Basisbildung auch darin, dass die Anforderungen der Mehrheitsgesellschaft die persönlichen Ziele der Teilnehmenden dominieren. Wenn diese im Gegensatz zueinander stehen, wird es problematisch, wenn bspw. Einzelne die deutsche Sprache nicht oder nicht in dem geforderten Ausmaß erlernen möchten (vgl. Int. 1, Abs. 127; 185). Doch auch innerhalb der Kursgruppen können sich aufgrund verschiedener Kompetenzen oder Faktoren wie Herkunftsland, sozialer Stellung dort, etc. Hierarchien und Machtgefälle herstellen. In Einzelfällen muss die Lehrperson entscheiden, ob pädagogische Maßnahmen hinsichtlich der Gruppendynamik zu treffen sind (vgl. Int. 1, Abs. 177). Die Frage nach der Kontrolle über die Lernsituation offenbart ebenfalls ein deutliches Kräfteverhältnis. Was im Kurs auf welche Weise durchgenommen wird, bestimmt die Lehr-

person (vgl. Int. 1, Abs. 71; Int. 4, Abs. 36). Und diesen Entscheidungen sind wiederum Grenzen durch institutionelle und gesetzliche Rahmenbedingungen gesetzt (vgl. Int. 1, Abs. 198). Die Lehre im Basisbildungsbereich wurde mit der Initiative Erwachsenenbildung institutionalisiert, seitdem sind u.a. die Fächer Alphabetisierung und IKT ein Teil der Basisbildung, für die Qualifikation der Trainer_innen gelten seither Auflagen (vgl. Int. 3, Abs. 32). Die Lehrpersonen bestimmen entlang institutioneller Vorschriften die Lerninhalte der Kurse selbst (vgl. Int. 2, Abs. 180). Die Priorität liegt i.d.R. beim Deutschunterricht (vgl. Int. 1, Abs. 97; Int. 2, Abs. 14), mit einer alltagsrelevanten Praxisorientierung (vgl. Int. 2, Abs. 196). Diese Praxisorientierung ist charakteristisch für Basisbildungskurse, nicht zuletzt aufgrund Autonomie-Erwartungen an die Teilnehmenden. Die Mündigkeitserwartungen der Lehrpersonen reichen weit in das Leben der Teilnehmenden außerhalb der Kurse. Es sollen im Kurs erarbeitete Inhalte im Alltagsleben umgesetzt werden, autonomes Handeln der Teilnehmenden im eigenen Leben ist ein Ziel des Unterrichts (vgl. Int. 1, Abs. 41). Es wird erwartet, dass Kursbesucher_innen erkennen, dass sie im Leben selbstständig agieren müssen, nicht zuletzt, um Familienangehörige weniger zu beanspruchen:

„So und auch appelliere an das etwas selbstständiger sein, weil ich dann einfach an die Kinder denke, die da so oft irgendwohin mitgehen müssen. Und einfach um die Kinder zu entlasten.“ (Int. 1, Abs. 188)

Einige Kurskonzeptionen, darunter „Mama lernt Deutsch“-Kurse, beschreiben entsprechende Lernziele, bei denen die Sprache als Mittel zum Zweck unterrichtet wird und partizipatorische Ansprüche im Vordergrund stehen, womit sich auch Kursleiter_innen identifizieren (vgl. Int. 3, Abs. 138). Diese sehen ihre Aufgabe oft darin, Sprachunterricht als Hilfe zu mehr Lebensautonomie zu gestalten: *„Und also es geht ja immer um Teilhabe.“* (Int. 4, Abs. 144). Dieser Einfluss, den Kurse nehmen möchten, geht bis hin zu einer besseren Beteiligung am gesellschaftlichen Leben (vgl. Int. 3, Abs. 138). Trotz dieser Ziele schätzt eine Lehrperson die Lebensautonomie der Teilnehmenden als gering ein, selbst auf der letzten der in ihrer Institution angesetzten Alpha-Stufen: *„Und ich denke mir halt, dass die Leute sich wirklich auch sprachlich im Alltag besser zurecht finden. Da ist noch immer auch viel von Nöten, auch in der Stufe Vier“* (Int. 1, Abs. 109). Trotzdem schreiben die Lehrpersonen den Kursen zu, neue Bereiche im Leben der Kursteilnehmenden eröffnen zu können, in denen sie erstmals alleine oder anders als bisher agieren können. Dies kann sich auf konkrete Alltagssituationen beziehen, wenn mit der Bank, Lehrer_innen des Kindes, usw. kommuniziert werden soll. Oder der Kursraum wird als ein Raum eröffnet, den die Teilnehmenden bei Bedarf nutzen können, um

sich zu emanzipieren, wenn bspw. der Weg zum Kurs allein zurückgelegt wird. Veränderungen sind in einigen Bereichen möglich, die stark begrenzt sind. Prinzipielle Veränderungen, auch eine Steigerung der Autonomie in Lebensbereichen außerhalb der Kurse, sind umfassend und können wahrscheinlich nur über längere Zeit hinweg und in vielen Schritten erreicht werden. Die Handlungsfähigkeit oder Handlungsmächtigkeit von Lernenden ist, wie in einer politischen Version von Lernendenautonomie, stets verquickt mit bestehenden gesellschaftlichen Verhältnissen.

4.2.1.1 Lernendenautonomie bei den Teilnehmenden

Das eigene Lernen planen zu können, sollte ein Ziel autonomisierender Lernprozesse sein. Dazu gehört auch die Aufstellung individueller Lernziele. Der Grund, aus dem Menschen Alphabetisierungskurse besuchen, ist i.d.R., weil sie Lesen und Schreiben lernen möchten: *„Aber grundsätzlich merke ich, also bei denen die jetzt nicht alphabetisiert sind in der Erstsprache, dass die einfach ein großes Bedürfnis haben, das Lesen und Schreiben zu können.“* (Int. 3, Abs. 130). Genauer werden die Lernziele zu Kursbeginn nicht ausgeführt. Im Allgemeinen scheint nur eine diffuse Vorstellung davon zu existieren, was gelernt werden kann (vgl. Int. 5, Abs. 176). Dies ist einerseits mangels der Kenntnis des Lerngegenstandes folgerichtig, andererseits könnten trotzdem Wünsche existieren, was genau gelernt werden möchte. Dies ist jedoch eher nicht der Fall:

„Dass die Leute bildungsfern sind und wie gesagt, ich glaube die erwarten gar nicht die wissen gar nicht, quasi, was sie erwarten können. Ja, also was wie kann ein Deutschkurs sein. Oder ein Kurs im Allgemeinen. Und die haben sich auch, glaube ich, wenig damit beschäftigt: „Was fehlt mir.“ Außer, gut, es fehlt mir die Sprache. Aber so ein bisschen mehr ins Detail gehen sie nicht.“ (Int. 2, Abs. 37)

Es entsteht nicht der Eindruck, dass Kursteilnehmende vor dem Kurs über ihr eigenes Lernen nachdenken. Im genannten Zitat gibt die Lehrperson das Fehlen formeller Bildung als Grund an. Weil noch keine Erfahrungen in Kursen gesammelt wurden, können keine Vorstellungen davon, was möglich ist, entwickelt werden. Hier sollten Lehrpersonen im Sinne autonomisierender Lehrprozesse ansetzen.

Eruiert werden sollte auch, welche Strategieanwendungen die Lehrpersonen bei Teilnehmenden im und unabhängig vom Unterricht beobachtet haben. Wenn die Sprache nicht ausreicht, werden in Gesprächen zusätzlich zur Körpersprache Strategien wie Zeichnen oder Pantomime angewandt (vgl. Int. 2, Abs. 170). Eine häufige Kompensationsstrategie von Menschen, die

sich keine Notizen machen können, ist das Memorieren der Informationen (vgl. Int. 2, Abs. 158). Eine weitere Hilfsstrategie ist es, die Lehrperson für die schriftliche Kommunikation mit dem Handy zur Rate zu ziehen (vgl. Int. 5, Abs. 69). Das Mobiltelefon wird auch eingesetzt, um mit Hilfe von Applikationen eingesprochene Wörter in Schriftsprache umsetzen zu lassen und das Ergebnis dann abzuschreiben. Dieser Strategie steht eine Unterrichtende sehr skeptisch gegenüber, da hierbei der Lernweg, wie er ihrer Meinung nach sinnvoll ist, umgangen wird. Es werden die Wörter nicht mehr, womöglich über den Weg des lautgetreuen Schreibens, erarbeitet, weshalb sie den Lerneffekt in Frage stellt (vgl. Int. 4, Abs. 56). Mit einem Smartphone gibt es durch Fotos von Informationen oder Abläufen auch die Möglichkeit, sich weder verbal noch schriftlich ausdrücken zu müssen und trotzdem kommunizieren zu können (vgl. Int. 3, Abs. 69).

In Tassinaris Autonomiemodell findet sich der Punkt „Durchführen“. Die hierzu in der entsprechenden Kategorie gesammelten Daten bestätigen, dass es eine Aufgabe der Basisbildungskurse ist, den Teilnehmenden unabhängige, im weitesten Sinn autonome Lernräume zu eröffnen. Denn auch wenn es Teil des Lernens sein sollte, zu Hause weiterzuarbeiten oder das Gelernte zu wiederholen, scheinen die meisten Lernenden dies nicht umzusetzen (vgl. Int. 1, Abs. 20). Hausübungen werden tendenziell nicht erledigt (vgl. Int. 1, Abs. 179; Int. 2, Abs. 140). Dies könnte daran liegen, dass vielen zu Hause kein Arbeitsplatz zur Verfügung steht oder sie außerhalb des Kurses keine Zeit haben (vgl. Int. 2, Abs. 135-136).

4.2.1.2 Selbsteinschätzung

Die eigenen Kenntnisse selbst einschätzen zu können, ist ein wichtiger Bestandteil der Lernendenautonomie. Auf dem Sprachniveau und Lernstand der Basisbildung eine Selbsteinschätzung durchzuführen, ist eine Herausforderung für die Teilnehmenden und vermutlich allein nicht zu bewältigen. Als begleitete Zwischenstufe kann die Lehrperson die Kann-Beschreibungen vorformulieren und die Teilnehmenden bewerten daran ihre Kompetenz entsprechend ihrer eigenen Einschätzung (vgl. Int. 3, Abs. 174). Erleichtert werden kann das durch die Arbeit mit Symbolen wie Smileys (vgl. Int. 3, Abs. 174). Der komplexe Vorgang der Selbsteinschätzung ist nämlich an weitere Verstehensprozesse geknüpft:

„Also es ist einfach ein Prozess, dass es auch einfach darum geht, das mal überhaupt zu lernen. Zu erkennen, was steckt alles dahinter, hinter dem Tun. Welche Kompetenzen stecken dahinter und wie rede ich dann darüber. Und wie kann ich mich dann einschätzen.“ (Int. 3, Abs. 176)

Eine weitere Hilfe bei der Selbsteinschätzung können Portfolios bieten, die ebenfalls Lernziele vorformulieren (vgl. Int. 4, Abs. 68). Fallweise ist ein großer Unterschied zwischen Fremd- und Selbsteinschätzung vorzufinden (vgl. Int. 1, Abs. 142). Eine Unterrichtende hingegen berichtet, dass die Selbsteinschätzung i.d.R. gut verlaufe und eine Tendenz dahingehend vorliege, sich selbst zu unterschätzen (vgl. Int. 2, Abs. 123-124; 128; 130). Das eigene Wissen einschätzen zu können ist auch hinsichtlich der weiteren Lebensplanung für die Kursteilnehmenden wichtig:

„Nicht einschätzen zu können, was es überhaupt braucht, damit ich jetzt zum Beispiel dann überhaupt auch eine Ausbildung machen kann. Weil für die Erwachsenen ist es für die meisten ja auch noch schwierig, den Pflichtschulabschluss zu machen.“ (Int. 1, Abs. 123)

Einerseits steht vielen erwachsenen Lernenden noch ein langer Lernprozess bevor, bis sie einen Pflichtschulabschluss machen können, andererseits haben Menschen mit diesem Abschluss wenig Chancen auf dem (primären) Arbeitsmarkt (vgl. Int. 1, Abs. 123). Eine Einschätzung der eigenen Kenntnisse kann die Beurteilung der eigenen Situation verbessern, sodass hier Lernendenautonomie zu mehr Lebensautonomie führen kann.

Das Erkennen solch erschwerter Umstände kann zu negativen Emotionen auch in Zusammenhang mit dem Lernen führen. Ein Aspekt, der das Lernen beeinflusst, ist die gesundheitliche und emotionale Verfassung. Die eigenen Gefühle wahrnehmen und mit ihnen umgehen zu können, kann als Fähigkeit autonom handelnder Lernender gesehen werden. Doch nicht nur die Arbeitsmarktsituation, auch eine fehlende Bleibeperspektive kann zu Motivationsproblemen im Kurs führen:

„Natürlich, Motivation ist immer das Um und Auf. Aber sie hängt halt sehr mit der emotionalen Verfassung zusammen, glaube ich. Und natürlich auch mit der Perspektive. Also je größer deine Perspektive ist, hier etwas sage ich mal, hier Fuß zu fassen. Umso größer die Motivation. Und je eher sie jetzt auch Aussicht vielleicht haben auf den Eintritt in eine Schule oder in einen Vorbereitungskurs oder Pflichtschulabschlusskurs, umso stärker ist die Motivation.“ (Int. 4, Abs. 118)

Eine Unterrichtende beobachtet in ihren Basisbildungskursen im Vergleich zu DaF-Kursen eine schlechtere Grundverfassung der Teilnehmenden:

„Die gesundheitliche Verfassung ist tendenziell, würde ich sagen, schlechter. Die Leute klagen vielleicht mehr, dass sie müde sind. Dass sie sehr schlecht geschlafen haben. [...] Also so, es ist insgesamt schwieriger für sie. Oder sie können schwerer damit umgehen, weil sie leichter überwältigt sind von. Wie das Leben hier funktioniert.“ (Int. 1, Abs. 121)

Häufig tritt auch angesichts des Lernens und damit verbundener Probleme Frustration auf (vgl. Int. 2, Abs. 174). Das eigene Lerntempo kann entmutigend sein (vgl. Int. 4, Abs. 118). Vor allem, wenn abgeschätzt wird, wie lange es vielleicht noch dauern könnte, bis gewisse Ziele erreicht werden (vgl. Int. 4, Abs. 120). Andere leiden unter der sozialen Isolation, die aufgrund der sprachlichen Barriere besteht (vgl. Int. 1, Abs. 128). Und schließlich gibt es Kursbesucher_innen, die ohne sozialen Rückhalt sind, was vor allem für jugendliche Lernende große Auswirkungen auf die Lernmotivation, aber auch auf die nötige Disziplin und Ausdauer haben kann (vgl. Int. 4, Abs. 122). Im umgekehrten Fall, wenn ein soziales Umfeld vorhanden ist, das im Falle von DaZ-Erwerb womöglich Deutsch spricht, Lernpartner_innen die Teilnehmenden unterstützen oder familiärer Halt da ist, sind Lernerfolge wahrscheinlicher (vgl. Int. 4, Abs. 122). Trotz der oft schweren sozialen Situationen ist die Motivation, die Sprache zu lernen, in den Kursen normalerweise sehr hoch, wie eine Lehrperson berichtet (vgl. Int. 2, Abs. 41; 130; 172). Teilweise ist das vielleicht dem äußeren Druck zuzuschreiben, wenn bspw. die Integrationsvereinbarung erfüllt werden muss (vgl. Int. 3, Abs. 130). Ein Zugewinn an Autonomie über bestimmte Lebensbereiche, und sei es durch autonomisierende Lehrprozesse über das eigene Lernen, kann eine Verbesserung der Gesamtsituation darstellen.

Passende Kursangebote sollten gezielter auf die einzelnen Bedürfnisse und Vorkenntnisse der Teilnehmenden eingehen (vgl. Int. 1, Abs. 196), anstatt hinsichtlich des Schriftspracherwerbs die gleichen Erwartungen an alle zu stellen. Es sollte möglich sein, die Erwerbsniveaus auch nach Fertigkeiten zu differenzieren und entsprechende Kurse einzurichten (vgl. Int. 1, Abs. 198). Doch laufende Projekte sind hinsichtlich ihrer Kursvorgaben eher starr (vgl. Int. 3, Abs. 158). Auch hinsichtlich der zeitlichen und räumlichen Flexibilität sollte mehr Spielraum bestehen (vgl. Int. 3, Abs. 214). Besonders für Frauen ist eine vorhandene Kinderbetreuung oft ausschlaggebend (vgl. Int. 3, Abs. 150). Auch gesellschaftliche Entwicklungen, die, wie im Fall der Migrationsbewegung der letzten Jahre, für die Kurse relevante Veränderungen mit sich bringen (vgl. Int. 3, Abs. 154), sollten in den Kurskonzeptionen schneller bedacht werden.

Weitere Rahmenbedingungen der Basisbildungskurse, die nicht zuletzt die Vermittlung und Umsetzung von Lernendenautonomie erleichtern oder erschweren, sind institutionelle Auflagen. Ein Teil der Kurse scheint so konzipiert zu sein, dass im Unterricht Lernberatung stattfinden soll (vgl. Int. 1, Abs. 142-144). Zum Teil wird durch fortlaufende Beurteilungen in Form mitgeführter Formulare versucht, das Lernen konsequent zu begleiten, was jedoch zu

inhaltlich fragwürdigen Ergebnissen zu führen scheint (vgl. Int. 1, Abs. 156). Wenn Lehrpersonen für Einzelberatungen ausgebildet sind, kann nicht von ihnen erwartet werden, die gleichen Inhalte stattdessen in großen Kursgruppen umzusetzen (vgl. Int. 1, Abs. 136), die andere Situation verlangt ein anderes professionelles Agieren. Die Umsetzung von Lernendenautonomie kann durch gemeinsame Reflexion unterstützt werden, auch aus fachlicher Sicht ist es sinnvoll, wenn Lehrpersonen sich am Arbeitsplatz professionell austauschen (vgl. Int. 1, Abs. 148-150; Int. 5, Abs. 172). Dies scheint jedoch nur auf Eigeninitiative hin bzw. außerhalb der Arbeitszeiten zu geschehen (vgl. Int. 1, Abs. 148-158). Eine unorganisierte und unerfahrene Bereichsleitung, die kein Expert_innenwissen teilt, scheint zusätzlich negativen Einfluss auf die Entfaltung vorhandener Kurspotentiale zu haben (vgl. Int. 5, Abs. 157). Insgesamt betrachtet sind einige Anforderungen an Basisbildungstrainer_innen angesichts der zur Verfügung gestellten Ressourcen nicht machbar (vgl. Int. 1, Abs. 206). Dies ist relevant, wenn es zu Lasten von Unterrichtsinhalten wie bspw. Lernendenautonomie geht.

4.2.2 Theoretische Voraussetzungen

Eine Grundannahme dieser Arbeit ist, dass Lernendenautonomie in der Basisbildung von Bedeutung für die Teilnehmenden ist und daher von Anfang an vermittelt werden sollte. Die daraus resultierende Frage, der nachgegangen werden soll, ist, wie Lernendenautonomie auf jenen Stufen, die vor dem vom GeRS definierten Niveau A1 liegen, vermittelt werden kann. Zunächst werden Aussagen von Lehrpersonen hinsichtlich ihres Vermittlungskonzeptes betrachtet. Ist ein Konzept von Lernendenautonomie-Vermittlung erkennbar und wenn ja, welches? Wie findet die Vermittlung von Lernendenautonomie im Unterricht statt und welcher Progression folgen die Lehrpersonen?

4.2.2.1 Vermittlungskonzepte der Lehrpersonen

Die Wege der Vermittlung von Lernendenautonomie, die die Expert_innen beschreiben, weisen Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede auf. Eine Gemeinsamkeit, von der mehrere Lehrpersonen berichten, ist, dass versucht wird, bei den Beteiligten ein Bewusstsein für die Komplexität des Alphabetisierungsprozesses zu wecken: „*Sondern das man halt nicht einfach das ABC lernt und dann kann man Lesen und Schreiben*“ (Int. 1, Abs. 123). Ein Gefühl für die Vielschichtigkeit und das Ausmaß des Lernstoffes zu vermitteln, aber gleichzeitig seine Erlernbarkeit aufzuzeigen, sollte Teil eines autonomisierenden Unterrichts sein. Die

Kommunikation der Lernziele vor dem Lernen sei wesentlich, so eine Lehrperson, damit allen einsichtig sein kann, was gerade aus welchem Grund im Unterricht behandelt wird (vgl. Int. 5, Abs. 125). Dies sei der Fall, wenn Lernende wissen, dass sie etwas lernen, um später eine bestimmte (Sprach-)Handlung ausführen zu können (vgl. Int. 5, Abs. 131). Das Ziel der Lernendenautonomie-Vermittlung sind nach Meinung dieser Lehrperson Lernende, die im Holec-schen Sinne selbstständig agieren können:

„Nicht, wo ich jetzt den Leuten sage, wie das funktioniert. Sondern wo sie selbst irgendwo anfangen, diese Sprache zu entdecken. Und wenn man das schafft, dann haben sie es eh selbst in der Hand. Alles zu tun, was notwendig ist, um das Sprachniveau zu erreichen, dass sie gerne hätten.“ (Int. 5, Abs. 260)

Die Lernendenautonomie der Kursteilnehmenden oder das „*sich auch Sachen selbst erarbeiten*“ (Int. 5, Abs. 202) wird als wesentliches Kursziel angesehen (vgl. ebd., Abs. 216). Dies soll durch die Vermittlung von Lese- und Hörstrategien erreicht werden (vgl. Int. 5, Abs. 182), aber auch durch die Weitergabe von Lernstrategien. So wird die Nutzung des authentischen sprachlichen Inputs, den die Lernenden alltäglich erleben, als Lernstrategie erwähnt (vgl. Int. 5, Abs. 238). Eine andere, ebenso autonomisierende Haltung der Lehrperson drückt sich in der Absicht aus, den Teilnehmenden ihre eigenen bereits vorhandenen Kenntnisse bewusst zu machen und diese als Mittel zu Sprachaneignung nahezulegen:

„Weil sie ganz viele Ressourcen dann auch parat haben. Weltwissen und was sie halt sonst schon so aufgeschnappt haben. Also dadurch. Ich glaube, es ist wichtig, dass diese Ressourcen irgendwie auch fruchtbar gemacht werden. Die man eh schon hat, vielleicht auch aus anderen Sprachen lernen. Internationalismen. Die meisten sprechen auch Englisch. Also das hilft dir schon einmal sehr weiter. Das musst dir bewusst sein. Aber dann macht es das einfacher.“ (Int. 5, Abs. 182)

Das Vermittlungskonzept zu Lernendenautonomie der Lehrperson umfasst im Wesentlichen die Bewusstmachung der eigenen Ressourcen, der Lernziele und der Lernfortschritte. Die Rolle der Lehrperson dabei ist, sich selbst als Verantwortliche_r für die individuellen Lernprozesse möglichst zurückzunehmen (vgl. Int. 5, Abs. 182). Prinzipiell ist allen Expert_innen gemeinsam, dass Lernendenautonomie als eine Fähigkeit betrachtet wird, die erlernbar und somit veränderbar ist (vgl. bspw. Int. 1, Abs. 25). Die Umsetzung von Lernendenautonomie versteht eine Lehrperson jedoch so, dass Lernendenautonomie-Vermittlung im Gegensatz zu gelenktem Unterricht stehe, da autonome Lernende sämtliche Lernentscheidungen gänzlich autonom treffen würden (vgl. Int. 4, Abs. 124). Sie beschreibt ihre Entscheidungsdominanz im Unterricht und stellt dies als Gegenteil zu Lernendenautonomie dar (vgl. ebd.), ihr unterrichtliches Handeln könnte jedoch als eine Stufe der Vermittlung gesehen werden. Es fällt vor

allem das Fehlen eines didaktischen Vermittlungskonzeptes von Lernendenautonomie auf. Die Lehrende verbindet mit dem Schlagwort „Lernendenautonomie“ bestimmte Unterrichtsmethoden, bei denen nach individuellen Lernplänen in einer Lernwerkstatt und in Form von Stationenarbeit gelernt wird (vgl. Int. 4, Abs. 126; 136). Im Laufe der Datenanalyse ist der Eindruck entstanden, dass das Vermittlungskonzept von Lernendenautonomie einen schrittweisen Aufbau der entsprechenden Fähigkeiten umfassen sollte. Begleitetes Lernen und vorübergehende Hilfestellungen, bis diese wegfallen können, wären im Rahmen einer schrittweisen Progression und mit eindeutigen Lernzielen das ideale Vermittlungskonzept. Zu untersuchen wäre noch, inwieweit eine Trennung zwischen Werkzeugen der Lernendenautonomie, wie bspw. Lernstrategien, nötigen Konzeptbausteinen, wie bspw. Reflexionen, und spezifischen Lerninhalten für den Spracherwerb, bspw. Wissen über Wortarten, in der Vermittlung sinnvoll und anwendbar wären.

Um als Lehrperson handlungsfähig bleiben zu können und eine Erreichbarkeit und Angemessenheit der Lernziele einzuhalten, schlägt eine dritte Unterrichtende vor, sich auf klar abgrenzbare und eindeutig definierbare Bereiche zu konzentrieren:

„Naja, Autonomie sind- also ich kann ja in unterschiedlichen Bereichen autonom sein. [...] Und das wird halt dann immer komplexer. Also ich glaube, wenn es jetzt mal nur um Informationsbeschaffung geht, in einem irgendwie ein bisschen abgeschlosseneren Bereich, dann ist das leichter zu erreichen.“ (Int. 3, Abs. 120)

Die Ziele der Lernendenautonomie-Vermittlung sollten im Rahmen des Erreichbaren liegen. Betrachtet man die Mitbestimmung der Lernziele im Unterricht durch Teilnehmende, wird erneut sehr deutlich, dass Lernendenautonomie erst aufgebaut werden muss:

„Also es ist, wenn man fragt: was möchten Sie besser lernen, zum Beispiel. Dann ist es halt, die Antwort ist halt einfach: Deutsch. Sprechen und oder in dem Fall eher Schreiben. Und Lesen und Schreiben. Also. Aber jetzt nicht: ich möchte besser weiß ich nicht den oder den Text lesen können. Oder ich möchte besser die oder die Lese-strategie (lacht) Also das ist dann eher etwas, was dann ich vorgeben muss.“ (Int. 3, Abs. 128)

Dazu gehört es bspw., dass Strategien im Unterricht schrittweise erlernt und wiederholt angewendet werden, bevor Lernende sie eigenständig anwenden oder sogar übertragen können. Beschrieben wird, dass der durch kompetente Personen begleitete Erwerb von Stadien der Lernendenautonomie im Unterricht bzw. während des Kurses ausschlaggebend ist (vgl. Int. 3, Abs. 124). Wichtig für die Lernenden ist zunächst das begleitete Lernen, da nur so Lernkompetenz aufgebaut werden kann, beschreibt auch diese Lehrende: *„Und dass man ihnen, also den Teilnehmerinnen in dem Fall schon einfach Handreichungen mitgibt, wie sie es*

angehen können. Weil ohne dem passiert nicht soviel.“ (Int. 4, Abs. 76). Eine Begleitung sollte nicht nur auf der inhaltlichen, sondern auch auf der persönlichen Ebene stattfinden. Ermunterung, Lob und Hinweise, was noch geübt werden muss, sind wichtig:

„Es ist wieder diese Bindung. Und das heißt ja nicht, dass ich nicht zu den Personen hingehe und noch einmal sage: aha, ja, das hat gut geklappt. Dann: das muss man noch üben. Oder so. Es ist ja nicht, dass die Leute dann sich selbst völlig überlassen sind.“ (Int. 1, Abs. 27)

Die Erfahrung zeigt, dass das Entwickeln von Lernendenautonomie eher möglich ist, wenn die Lernprozesse intensiv, regelmäßig und über einen langen Zeitraum hinweg begleitet werden (vgl. Int. 3, Abs. 182). Nach den Erfahrungen einer Lehrperson ist der Lernerfolg autonomisierender Lehrprozessen auch vom Individuum abhängig (vgl. Int. 1, Abs. 21). Hinweise zu Lernstrategien werden nicht von allen Teilnehmenden gleich angenommen, was auch von der eigenen Vorstellung darüber, was Lernen sei, abhinge (vgl. Int. 1, Abs. 23). Wenn die Bereitschaft vorhanden ist, Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen, ist die Wahrscheinlichkeit, im Laufe der Zeit Fortschritte bei der Lernendenautonomie zu erzielen, hoch (vgl. Int. 1, Abs. 27). Stellt man diese Daten nun dem Bild eines autonomen Lernenden gegenüber, wie Holec es skizziert hat, wird die Länge der Wegstrecke und die Abhängigkeit von äußeren Faktoren deutlich. Lernende, die sich bewusst und frei entscheiden, was und wie viel sie lernen wollen, die dafür wissen müssen, was möglich ist, was sie wofür brauchen, was sie erreichen wollen und was sie als Konsequenz in welchem Ausmaß lernen möchten, muten als nahezu unerreichbares Ideal an. Für die Basisbildung sollten neue, erreichbare Zielvorstellungen formuliert werden.

Ständiger Reibungspunkt in pädagogisch ausgerichteten Lernsituationen ist das Paradoxon der Vermittlung, somit auch der Vorgabe, von Autonomie und autonomem Handeln seitens der Lernenden.

„Einerseits darf man nicht davon ausgehen, dass das für alle so erstrebenswert ist. So die totale Autonomie, glaube ich. Und andererseits muss man halt auch irgendwie trotzdem die Freiheit lassen, zu entscheiden. Also was will ich und was brauche ich jetzt. Und nicht dann zu viel wieder steuern und vorgeben jetzt als Trainerin. Zu sagen: ihr müsst jetzt das lernen, damit ihr dann das autonom nützen könnt. Also es ist irgendwie so ein Zwie- (lachen).“ (Int. 3, Abs. 198)

Der Widerspruch zwischen Vermittlung und Entscheidungsfreiheit ist ein pädagogischer Moment, der eine Einschätzung verlangt, wie weit Vorgaben gegeben werden und was für Lernende im Augenblick vielleicht nötig ist, um später autonom sein zu können. Dennoch ist dieser Moment nie eindeutig und für die Lehrpersonen eine Herausforderung: „Also es ist ein

ziemlicher Spagat, würde ich mal sagen. Ja.“ (Int. 3, Abs. 200). Diese Situation scheint charakteristisch für die Vermittlung von Lernendenautonomie zu sein. Die Lehrperson muss ständig ausbalancieren, was einerseits vorgegeben werden muss und was andererseits ungesteuert erworben werden soll. Das führt bis hin zum Prinzip der intelligenten Leerstellen, nicht jeder Lösungsweg muss vorgemacht, nicht jedes Ergebnis analysiert oder jeder erlernte Schritt reflektieren werden. Wenn Kursteilnehmende keine autonomisierenden Lernhandlungen durchführen möchten, kann es passieren, dass seitens der Lehrperson bestimmt wird, was ein_e Lernende_r tun soll. So beschreibt eine Kursleiterin, dass sich der Sinn einer geordneten Kursmappe nicht vermitteln ließ, der Grund für die Forderung nach einer solchen blieb dem Teilnehmenden uneinsichtig; sie argumentierte schließlich autoritär (vgl. Int. 2, Abs. 149-150). Aus den Erfahrungen, die die Lehrperson bei ihren Versuchen, Lernendenautonomie umzusetzen, gesammelt hat, hat sie schließlich das Prinzip abgeleitet, die Forderung gewisser (autonomisierender) Lernschritte autoritär zu begründen. Die Lehrperson scheint von den ihr bekannten Methoden, Lernendenautonomie zu vermitteln, nicht überzeugt zu sein. Sie gibt auch an, prinzipiell keine Hausübungen zu geben (vgl. Int. 2, Abs. 142) und überlässt es den Teilnehmenden selbst, ob und was sie zu Hause lernen, da ihrer Meinung nach der tägliche Sprachkontakt ausreichend ist (vgl. Int. 2, Abs. 148). Die Wechselwirkung zwischen Fremd- und Selbstbestimmung ist das Wesen von Lernprozessen. Somit ist es kein Widerspruch, dass das Ziel zwar Lernendenautonomie heißt, der Weg dahin jedoch nicht gänzlich allein oder selbstbestimmt gegangen wird. Lernen ist immer auch ein sozialer Prozess und in soziale Zusammenhänge eingebettet. Die Frage danach, wo die unterrichtliche Begleitung beginnt und endet, kehrt jedoch stets wieder und sollte in Unterrichtskonzeptionen zur Lernendenautonomie bedacht werden. Regelmäßige Reflexionen seitens der Lehrenden bezüglich dem Grad an Fremd- und Selbstbestimmung ihrer Kursteilnehmenden könnte im Sinne erfolgreicher Lernendenautonomie-Vermittlung wünschenswert sein.

Welche methodischen Entscheidungen im Rahmen der Lernendenautonomie-Vermittlung von den Lehrpersonen getroffen werden, wurde ebenfalls untersucht. Um neuen Wortschatz zu erarbeiten, kann auf verschiedene Methoden zurückgegriffen werden. Eine davon ist das Umschreiben und Erklären mit Hilfe anderer bekannter Wörter und Beispiele. Falls Einzelnen aus dem Kurs das Wort bekannt ist, können sie versuchen, es mit den zur Verfügung stehenden sprachlichen Mitteln zu erklären (vgl. Int. 2, Abs. 102). Eine Lehrperson setzt hauptsächlich diese Methode ein (vgl. Int. 2, Abs. 106). Da hierbei seitens der Teilnehmenden diverse

Strategien eingesetzt werden müssen, um (sich selbst) ein Wort zu erklären bzw. die Erklärung zu verstehen, könnte das als Initiierung autonomisierender Lernprozesse gesehen werden. Eine andere Lehrperson merkt anhand des Beispiels ‚Strategien zum Wörter lernen‘ an, dass nicht alle Lernstrategien für alle Lernenden geeignet sind und daher auch bei der Lernendenautonomie-Vermittlung differenziert werden müsse (vgl. Int. 5, Abs. 192).

Im Rahmen der vorliegenden Analyse kann festgehalten werden, dass von allen Expert_innen unter Lernendenautonomie mehr als die bloße Vermittlung von Lernstrategien verstanden wird. Eine Problematik liegt indessen in der ungenügend erforschten Vermittlung von Lernendenautonomie, auch in der Basisbildung. Teilweise ist schwer zu bestimmen, was genau vermittelt werden soll, um bei Lernenden autonomes Lernhandeln zu fördern. Als Haltung für Lehrpersonen eignet sich vielleicht ein Kompromiss zwischen der Annahme, Lernende seien grundsätzlich autonom und dem entgegengesetzten Standpunkt, ihnen fehle erst einmal jede Fähigkeit oder Möglichkeit zur Autonomie. Nimmt man an, dass jeder Mensch i.d.R. die Voraussetzungen für und die Fähigkeiten zur persönlichen und zur Lernendenautonomie hat, dass es jedoch nur bei der Anwendung von Lernendenautonomie zum nötigen Prozess der Entwicklung dieser Fähigkeit kommt, spricht das für die Vermittlung von Lernendenautonomie ab dem ersten Kurstag. Vor allem, wenn Lernendenautonomie als ein Prozess verstanden wird, der andauernd und niemals abgeschlossen ist. Zu erwähnen wäre noch, dass sich auch bei der Lernendenautonomie-Vermittlung nicht auf eine Version von Lernendenautonomie versteift werden sollte, sondern dass wahrscheinlich eine angemessene Mischung der Versionen, ähnlich den bei Lehrpersonen vorgefundenen Einstellungen, in der Unterrichtspraxis sinnvoll und für die Lernenden praktikabel wäre.

4.2.2.2 Progression

Da die Lernenden zunächst wenig oder keine Erfahrungen mit Lernen haben, die Autonomie-Erwartungen an sie aber hoch sind, sollte Lernendenautonomie von Anfang an ein Bestandteil des Unterrichts sein. Dies berichtet auch eine Unterrichtende, die versucht, Lernen von Beginn an zu einem Thema in ihren Kursen zu machen (vgl. Int. 1, Abs. 21). Die Vermittlung von Lernendenautonomie kann mit dem Ordnen der Kursunterlagen beginnen (vgl. Int. 2, Abs. 26). Wichtig ist es, diese Strategien und Tipps im Unterricht zunächst oft und genau zu üben und zu wiederholen, bis die Teilnehmenden sie sich schließlich aneignen: *„Und das war mir, also das habe ich auch erst lange ignoriert, dass man das sehr genau und sehr oft und*

immer wieder erklären muss, wie man das macht“ (Int. 4, Abs. 76). Um im Unterricht eine Progression zu erreichen, kann von einem Beispiel ausgegangen werden, um anschließend Einzelheiten auf andere Beispiele zu übertragen (vgl. Int. 3, Abs. 107). Ein finaler Schritt wäre schließlich die selbstständige Anwendung der Strategie. Doch dazwischen liegen viele Teilprozesse, die im Unterricht kennengelernt, verstanden, geübt und vertieft werden müssen. Aus der Sicht von Lehrpersonen ist die Progression der Lernendenautonomie sehr logisch aufgebaut, wie im folgenden Beispiel: die Teilnehmenden sollen lernen, ihre Lernschritte selbst zu verstehen, über sie zu sprechen und sich selbst einzuschätzen. Doch diese komplexen Prozesse sind nur schrittweise zu vermitteln, bauen aufeinander auf und benötigen Zeit:

„Also das ist ein Prozess, der vermittelt werden muss, aber gleichzeitig wahnsinnig viel Platz braucht. Also man kann das nur langfristig machen und integriert in den Unterricht. Aber halt so immer wieder ein bisschen, so würde ich das sagen.“ (Int. 3, Abs. 176)

Hier schlägt die Unterrichtende ein Vermittlungskonzept von Lernendenautonomie vor, das sowohl die nötige Kleinschrittigkeit aufweist, als auch eine Verbindung zu anderen Kursinhalten und die nötige langfristige Perspektive für den Lernfortschritt. Weiterhin wird vorgeschlagen, die Schwerpunkte im Laufe der zunehmenden Lernkompetenz von rezeptiven Fertigkeiten zu den produktiven zu verlagern und schließlich sogar Schwierigkeiten einzubauen:

„Das heißt, ein Beispiel wäre vielleicht in der Stufe Eins würde ich ganz, ganz einfache Dialoge üben. Wohingegen in der Stufe Vier würde ich etwas einbauen, wo jemand auf Widerstand stößt.“ (Int. 1, Abs. 41)

Die Weiterentwicklung verläuft auch in der Lernendenautonomie-Vermittlung exponentiell: wenn eine Sache gewusst wird, kann darauf aufbauend Weiteres entdeckt werden.

„Und das kommt auch, glaube ich, langsam, nachdem sie auch ein paar Sachen können. Dann merken sie auch, was sie nicht können. Und dann können sie auch mehr ausdrücken, was sie noch brauchen.“ (Int. 2, Abs. 37)

Die Progression der Lernendenautonomie müsste sowohl unabhängig (Strategien) als auch aufeinander aufbauend gedacht werden. Später im Lernprozess und bei fortschreitender Progression kann es dann zu Übergängen kommen, an denen mit Hilfe erlernter Strategien die Steuerung des eigenen Spracherwerbs entsprechend den eigenen Wünschen oder Bedürfnissen in größerem Maß selbst übernommen wird (vgl. Int. 5, Abs. 180). Der Vorteil einer Lernendenautonomie in Progressionsstufen wäre außerdem, die Lernenden besser einschätzen und ihre Bedarfe leichter erkennen zu können. Es wurde also im Laufe der Datenanalyse die Behauptung aufgestellt, dass es eine sinnvolle Progression der Lernendenautonomie gibt und

somit verschiedene Stufen, die von den Lernenden erreicht werden können. Auch das Paradoxon der Vermittlung von Autonomie wird durch Progressionsstufen der Lernendenautonomie entschärft.

4.2.3 Inhalte der Lernendenautonomie

Was kann nun im Unterricht vermittelt werden, das zu Lernendenautonomie zählt? Im Folgenden wurden fünf Punkte herausgegriffen, die wesentlich erscheinen und jeweils einen Aspekt der Lernendenautonomie abbilden, wobei sie in ganz unterschiedlichen Unterrichtsreichen anzusiedeln sind.

4.2.3.1 „Lernkompetenz“

Bei Kursteilnehmenden in der Basisbildung liegen normalerweise keine oder nur sehr wenige schulische Lernerfahrungen vor. Häufig sind jene Konzepte von Lernen und Schule, auf die sich die Lehrpersonen bewusst oder unbewusst beziehen, unbekannt (vgl. bspw. Int. 2, Abs. 17-18). Dies kann sich vor allem in der Bewältigung von schriftlichen Aufgabenstellungen äußern, wie gut an folgendem Beispiel zu sehen ist: *„[Dass jemand] vor allem in den Anfängerkursen erst lernen muss, dass ich ja in eine Lücke das hineinschreiben muss, was nicht dasteht. Und nicht das, was links oder rechts von der Lücke steht.“* (Int. 1, Abs. 31). Die Lehrperson wendet ihre Logik des schulischen Lernens auf schriftliche Aufgaben an, den Lernenden ist diese Logik zunächst unbekannt. So müssen typische Aufgabenstellungen wie das beschriebene Einsetzen von fehlenden Buchstaben erst wiederholt gemeinsam erarbeitet werden, bevor Teilnehmenden das Prinzip der Aufgabe ersichtlich wird (vgl. Int. 1, Abs. 25). Die Lehrperson führt das auf fehlende Lernerfahrungen in Unterrichtskontexten zurück und fasst dies unter dem Überbegriff „strukturiertes Lernen“ zusammen: *„Weil das eben so strukturiertes Lernen ist, das manchen schwerfällt. Ja.“* (Int. 1, Abs. 27). Erschwerend kann hinzukommen, dass Teilnehmende ein anderes kulturelles Verständnis von Autonomie haben und womöglich ganz andere Vorstellungen von Lernzielen mitbringen. Gleichzeitig ist Lernen ein sehr individueller Prozess und sagt ein fehlender Schulbesuch nicht automatisch etwas über die Lernkompetenz eines Teilnehmenden aus:

„Es ist auch sehr, sehr unterschiedlich. Also ich mein, die Leute. Ich habe heute wieder von einem erfahren, dass er nur einen Monat in der Schule war. In seinem ganzen Leben. Er ist einer von meinen besten Schülern in einem A1-Kurs.“ (Int. 2, Abs. 158)

Bei diesen unterschiedlichen Voraussetzungen und Fähigkeiten, die in einem Alphabetisierungskurs normalerweise aufeinandertreffen, muss zur gemeinsamen Arbeit eine allen begreifbare Basis geschaffen werden. Daher ist es wichtig, zunächst ein Verständnis dafür zu schaffen, was die Lehrperson eigentlich meint, wenn sie von Lernen spricht:

„Also dieses Erste: ich- Ihnen aufzuzeigen, was Lernen alles sein kann. Also ich höre oder ich lese oder schaue oder ich blättere meine Mappe noch einmal durch. Das kann man wahrscheinlich recht einfach auch gestalten. Mit Fotos.“ (Int. 4, Abs. 94)

Ein Teil der Lernendenautonomie-Vermittlung ist es also, Lernen im Unterricht zu besprechen. Das könnte eine Anfangsstufe sein, muss vermutlich jedoch über den gesamten Erwerbszeitraum hinweg immer wieder thematisiert werden, da das eigene Lernen stets verbessert werden kann und regelmäßig reflektiert werden sollte. Eine typische Aussage von Lernenden ist offenbar, dass sie sich beklagen, viel zu vergessen (vgl. Int. 1, Abs. 115). Dieses Vergessen lässt sich bei manchen womöglich auf die zugrundeliegenden Konzepte von Lernen zurückführen, wenn nicht aktiv gelernt und wiederholt wird.

Damit Lernende beurteilen können, was im Unterricht erreicht werden soll bzw. ob etwas erreicht wurde oder nicht, schlägt eine Lehrperson vor, die Lernziele in Form von Kann-Beschreibungen offen zu legen (vgl. Int. 5, Abs. 133). Nur dann könnten die Lernenden ihre Lernfortschritte festhalten und reflektieren, sowie die Lehrenden den Unterricht dementsprechend planen (vgl. Int. 5, Abs. 174). Eine entsprechende Übersicht von Lernzielen oder Kann-Beschreibungen würde Teilnehmende erst in die Lage versetzen, ihre eigenen Lernziele zu bestimmen:

„Wenn ich dann nichts habe, wo ich mich anhalten kann, wo ich sehe, was überhaupt lernbar ist. Was im Unterricht vermittelbar ist, dann. Also das brauchen die Lernenden, glaube ich, dass sie auch ihre Wünsche einbringen können.“ (Int. 5, Abs. 176)

Diese Schritte sind wahrscheinlich erst auf einem fortgeschrittenen Niveau möglich, wenn die Kann-Beschreibungen gelesen werden können und bereits klar ist, dass das eigene Lernen selbst gestaltet und gelenkt werden kann.

Ein weiterer Bestandteil der Lernendenautonomie ist der Umgang mit Materialien und Ressourcen. Eine eigene Mappe anzulegen, auf die zurückgegriffen werden kann, ist ein Lerninhalt der Basisbildung. Wiederholt wird thematisiert, dass das Ordnen und Sortieren der Kursunterlagen von Beginn an Teil des Unterrichts ist (vgl. Int. 1, Abs. 21). Die nötigen Einzelschritte werden im Kurs gemeinsam besprochen und geübt:

„Aber das fängt so bei so Dingen an wie einfach mal die Unterlagen zu ordnen. Das im Kurs und die Mappe zu führen und mit Datum versehen und nummerieren und solche Dinge. Also so ganz basale Sachen.“ (Int. 3, Abs. 122)

Im Rahmen der Strategievermittlung wird besprochen, wie eine Kursmappe geführt und Arbeitsblätter organisiert werden können. Die konkrete Umsetzung im Unterricht kann wie in o. g. Beispiel ablaufen oder durch wiederholte gemeinsame Ansicht der Kursmappe, bei der die Kursunterlagen eingeordnet werden und zusätzlich besprochen wird, das neue Informationen auf neuen Blättern notiert werden sollen (vgl. Int. 2, Abs. 26). Die Begründung dieser Lernschritte bzw. Anforderungen ist zwar im Sinne autonomisierender Prozesse, womöglich jedoch nicht leicht umzusetzen, nicht zuletzt wegen der sprachlichen Hindernisse:

„Ich kann so ganz vereinfacht zum Beispiel sagen: Wir machen das, weil man ganz genau sein muss. Ich muss alles ordnen, damit das richtig ist. Damit ich es das nächste Mal besser schreiben kann.“ (Int. 1, Abs. 31)

Den Teilnehmenden sollte klar werden, dass der Umgang mit den im Kurs zur Verfügung gestellten Materialien Teil des Lernens ist und das Ordnen der Unterlagen somit dem eigenen Lernen dient.

4.2.3.2 Strategievermittlung

Zu den zentralen Strategien, die vermittelt werden müssen, zählen Lernstrategien. Dass neuer Lernstoff wiederholt werden muss, bis man ihn sich merkt, ist eine davon:

„Weil ich sage auch: sie müssen das überhaupt nicht, was wir im Unterricht gemacht haben, am gleichen Tag anschauen. Aber ich weiß, aus eigener Erfahrung, wenn ich das ein, zwei Tage später mache und mir genau durchschaue, kann ich mich noch erinnern, was das überhaupt war?“ (Int. 1, Abs. 23)

Um den positiven Effekt von Wiederholung auf das Merken von Wörtern vorzuführen, nimmt eine Kursleiterin neue Wörter, die zunächst anhand eines Textes erschlossen und anschließend gemeinsam gelernt wurden, einige Tage später erneut durch und bespricht, was noch erinnert wird, was nicht und warum (vgl. Int. 4, Abs. 76). Dazu führt sie einen Test durch, um anhand der Ergebnisse Probleme und Verbesserungsmöglichkeiten zu besprechen und den Teilnehmenden nahezulegen, zu Hause zu lernen und zu wiederholen:

„Also wirklich zu sagen: ok, wir haben jetzt Adjektive gelernt. Morgen gibt es einen Test. Der jetzt, also nicht jetzt beurteilt wird, oder so. Und dann zu schauen: also ok, was ist hängengeblieben, was haben sie sich gemerkt. Und warum haben sie es sich gemerkt und warum nicht. Und ihnen dann halt auch klar zu machen: ja, ok. Man muss sich manchmal hinsetzen. Man MUSS sich manchmal was anschauen.“ (Int. 4, Abs. 76)

Diese Inhalte werden i.d.R. unter „Lernkompetenz“ oder „Lernen lernen“ zusammengefasst und sind mittlerweile in einschlägigen Curricula fest verankert. Die Umsetzung im Unterricht hängt jedoch vom Engagement und Wissen der Lehrperson ab oder davon, was Kursträger von den Lehrenden einfordern. Auch die Unterscheidung nach Lerntypen kann im Kursgeschehen dazu benutzt werden, um Lernen zu thematisieren:

„[...] welcher Lerntyp bist du, kannst du in der Früh lernen, am Abend lernen. Lernst du gerne, indem du etwas schreibst. So. Also eher auf diese Art sie dahin zu bringen, über das nachzudenken. Aber da wir keine Schrift zur Verfügung haben und auch wenig Lesekompetenz, muss das halt alles auf- Mit Bildern passieren. Oder mündlich. Oder ja. Also es kann auch dementsprechend nicht so viel festgehalten werden.“ (Int. 4, Abs. 80)

Die Lehrperson benutzt konkrete Fragen nach dem Lernverhalten der einzelnen Teilnehmenden, um das Bewusstsein für das eigene Lernen zu wecken oder zu schärfen. Gleichzeitig hören die Kursbesucher_innen von verschiedenen Möglichkeiten, wie und wann gelernt werden kann und erhalten dadurch vielleicht neue Ideen. Ein Hilfsmittel zur Verdeutlichung der verschiedenen Möglichkeiten sind Bilder. Allgemeine Lerntipps wie das Einhalten von Pausen, die zur Erholung ebenso wie zur Festigung des Lernstoffes dienen, werden ebenfalls weitergegeben (vgl. Int. 1, Abs. 23). Genauso Tipps, die die Grundverfassung der Teilnehmenden betreffen:

„Und sozusagen auch darauf hinzuweisen, dass Schlaf wichtig ist für Lernen. Und genug trinken. Und nicht krank in den Deutschkurs kommen. Also auch so diese langfristige Perspektive hineinzubringen. Damit die Leute auch nicht frustrieren.“ (Int. 5, Abs. 184)

Durch die Hinweise auf die körperliche Verfassung wird das Lernen mit dem Alltag der Teilnehmenden verbunden. Zusätzlich wird im zitierten Beispiel die zeitliche Perspektive genannt. Wie bereits im Abschnitt Vermittlungskonzepte verdeutlicht wurde, sollte mit Kursbesucher_innen über den Faktor Zeit gesprochen werden: *„Und dass es einfach Zeit braucht, bis ich da weiterkomme“ (Int. 5, Abs. 184).* Die Aufklärung darüber, mit welchen Fortschritten in welcher Zeit zu rechnen ist, ist wesentlicher Bestandteil der Lernendenautonomie in Basisbildungskursen. Im Rahmen autonomisierender Lehrprozesse sollte auch Zeitmanagement beim Lernen thematisiert werden. Der Hinweis auf kurze, aber regelmäßige Zeitintervalle, die zum Lernen aufgewendet werden können, ist umso wertvoller, als viele Lernende in ihren Alltagsabläufen keine langen Zeitphasen für das Lernen aufwenden können. Das möchte auch diese Lehrperson ihren Kursteilnehmenden demonstrieren: *„So wo wenn ich dann sage: ja, aber zehn Minuten und so weiter. Dass man das auch in Relation setzt.“ (Int. 1, Abs. 183).*

Eine andere Lehrende bespricht aus dem gleichen Grund den Tagesablauf der Teilnehmenden im Kurs, um gemeinsam herauszuarbeiten, zu welchen Tageszeiten oder bei welchen Gelegenheiten Zeit bleibt, um Deutsch zu lernen:

„ [...] also zu überlegen, mei- so schaut mein Tag aus, das und das habe ich zu tun. Wo könnte da eine halbe Stunde für Deutsch heraus schauen. Und dann haben wir uns halt die Tage angeschaut, das überlegt.“ (Int. 4, Abs. 76)

Hier werden Details besprochen, die den Alltag der Lernenden betreffen, und mit wesentlichen Aspekten der Lernendenautonomie verbunden. Allein der Prozess, zu überlegen, wann und wie lange kann gelernt werden, wird bereits als autonomisierend eingestuft. Ob der nächste Schritt gegangen und die Konsequenz aus diesen Überlegungen gezogen wird, ob regelmäßiges Lernen stattfindet oder warum nicht, sollte im Kurs wiederholt aufgenommen und reflektiert werden.

Die Lernstrategien, um sich Wörter anzueignen, sind vielfältig. Es wird berichtet, dass das Anlegen von Wortschatzlisten und Wortkarten im Kurs geübt wird (vgl. Int. 3, Abs. 122). Auch im Unterricht durchgenommen werden die Arbeit mit Lernkarteien und das Lernen mit Vokabelheften (vgl. Int. 4, Abs. 72). Wie die Wörter im Einzelnen gelernt werden können, ist ein entscheidender Teil der Strategievermittlung und kann gut von Reflexionsphasen begleitet werden:

„Und dann eben auch zu überlegen: ja, WIE hast du es dir angeschaut. Wie hast du hast du dir jetzt diese zehn, fünfzehn Adjektive, wie hast du die memorisiert. Was hast du da gemacht. Und das halt in der Gruppe auszutauschen.“ (Int. 4, Abs. 76)

In diesem Unterrichtsszenario wird zunächst in Form einer gemeinsamen Ideensammlung besprochen, was beim Memorieren helfen kann, bspw. die Wörter wiederholt aufschreiben oder laut sagen (vgl. ebd.). Anschließend werden sich im Laufe einer Aktivität gegenseitig Wörter erklärt, was als Lernstrategie festgehalten wird (vgl. ebd.). Durch das gemeinsame Ausprobieren verschiedener Lernstrategien können die Teilnehmenden auch voneinander lernen. Zwei Lehrpersonen erwähnen, im Unterricht Wörterbücher einzusetzen. Eine Unterrichtende bringt Druckexemplare mit in den Unterricht, wenn ein langer, persönlicher Text geschrieben werden soll (vgl. Int. 2, Abs. 100). Diese können dann von jenen verwendet werden, die in der Muttersprache Lesen können. Eine andere Lehrperson berichtet, dass die Teilnehmenden anhand eines Online-Wörterbuches lernen sollten, welche zusätzlichen grammatischen Informationen zu den Wörtern zu finden sind (vgl. Int. 5, Abs. 113). Hier ging es um Verben mit Präpositionen, zu denen der richtige Kasus gefunden werden sollte (vgl. ebd.),

allerdings handelte es sich um einen Deutschkurs außerhalb der Basisbildung. Interessant für Lernendenautonomie-Konzepte im vorliegenden Setting ist die Begründung der Lehrperson: solche Wörterbucharbeit sei von Anfang an nötig, damit die Lernenden sich selbst für das Lernen notwendige Informationen beschaffen können: *„Müssen sie das auch lernen. Wie verwende ich ein Wörterbuch, das ich Artikel nachschaue. Das ist ganz zentral. Vor allem am Anfang mit den Artikeln, das ist eh offensichtlich.“* (Int. 5, Abs. 182). Die Benutzung eines Wörterbuches muss erst erschlossen und geübt werden, könnte aber als Ressource bereits in den Alfa-Stufen sinnvoll sein, damit im Sinne der Lernendenautonomie Teilnehmende in der Lage sind, sich bei Bedarf nötige Hinweise zu holen, ohne dafür eine Lehrperson oder andere kompetente Personen konsultieren zu müssen. Die deutschsprachige Umgebung als Lernressource zu nutzen, ist ebenfalls eine Lernstrategie (vgl. Int. 5, Abs. 238). Es kann darauf aufmerksam gemacht werden, dass das Erkennen einzelner Wörter bspw. in mitgehörten Gesprächen in der U-Bahn oder in Gratiszeitungen bereits eine gute Übung ist. Die Lehrperson betont auch, vermitteln zu wollen, dass Texte als sprachliche Ressourcen gesehen werden können, bei denen nicht jedes Wort verstanden werden muss (vgl. Int. 5, Abs. 182).

Geeignete Lesestrategien, die weitergegeben werden, sind das Lesen nach Silben und selektives Lesen:

„Und ich beobachte dann zum Beispiel, dass - also, ja, schon so Lesestrategien auch. Wie jetzt sehen Silben, Silben erlesen, Silbenbögen machen, solche Sachen. Oder eben auch so selektive Lesestrategien, dass das dann schon verwendet wird. Ja.“ (Int. 3, Abs. 124)

Aus der Anwendung der vermittelten Lesestrategien ist zu schließen, dass sie von den Teilnehmenden als nützlich empfunden und daher verwendet werden. Da keine weiteren Daten zu Lesestrategien vorliegen, kann nur vermutet werden, dass andere Lehrpersonen dieselben Strategien unterrichten.

4.2.3.3 Fehlerkorrekturen

Wenn Fehler als Lernchance betrachtet werden, sind Fehlerkorrekturen im Unterricht eine gute Möglichkeit, sich mit den eigenen Lernprozessen auseinanderzusetzen. Fehlerkorrekturen können durch die Lehrperson stattfinden, aber auch durch andere Kursbesucher_innen (vgl. Int. 2, Abs. 120). Vor allem, wenn Fehlerkorrekturen in gegenseitigem Austausch geschehen, kann das viel Raum zur Reflexion und zum Weiterlernen bieten: *„Also ich lass zum Beispiel auch Texte, dass sie den Text von einem anderen korrigieren. Dann müssen sie*

es auch zusammen besprechen. Ja, es funktioniert sehr gut.“ (Int. 2, Abs. 112). Zunächst wird ein Text erstellt, der dann korrigiert und mit anderen besprochen wird. Dadurch ist die Auseinandersetzung mit der eigenen Sprachproduktion sehr intensiv, gleichzeitig wird von der Lehrperson unabhängig mit anderen Kurskolleg_innen gelernt. Im Rahmen der Lernendenautonomie-Vermittlung sollten Strategien zur Selbstkorrektur aufgebaut werden: *„Ich versuche möglichst viele auch im Kurs selber Materialien zu haben, wo die Leute selbst kontrollieren können, ob sie etwas richtig oder falsch haben“* (Int. 1, Abs. 23). Diese Technik muss erst erarbeitet werden, bevor sie effektiv angewendet werden kann (vgl. Int. 1, Abs. 23; 25). Hierfür wird erfahrungsgemäß eine lange Erwerbszeit angenommen, die sich in Einzelfällen nicht erfüllt (vgl. Int. 1, Abs. 25; Int. 2, Abs. 118). Die Herausforderung liegt darin, zunächst zu erkennen, ob und welche Unterschiede zwischen der eigenen Lösung und der vorgegebenen bestehen (vgl. Int. 1, Abs. 25). Ein Übergang zur eigenständigen ist die von der Lehrperson initiierte Selbstkorrektur. Mündlich kann durch Handzeichen oder Mimik ein Hinweis auf einen Fehler gegeben werden, ausschlaggebend ist die daraufhin erfolgende Selbstkorrektur der Teilnehmenden (vgl. Int. 2, Abs. 114). Bei schriftlichen Aufgaben sollen die Lernenden die Fehler ohne Lösung finden: *„Und schriftlich, wenn sie es manchmal, ja, die Aufgabe, dass ich einfach nur schreibe: Ja, es gibt zwei Fehler oder so etwas und die müssen sie selber finden.“* (Int. 2, Abs. 114). Das Ziel wäre, dass die Lernenden die selbstständige Korrektur nicht nur von Aufgaben, sondern auch von eigenen Texten durchführen, zunächst unterstützt durch die Lehrperson. Die Selbstkontrolle kann zur Lernendenautonomie-Vermittlung von Anfang an beitragen, denn durch sie erhalten Lernende die Verantwortung für ihr eigenes Lernen. Indem sie selbst Kontrollinstanz in Bezug auf die eigenen Lernprozesse sind, kann das Bewusstsein für das eigene Lernen ausgebaut werden. Strategien zur Selbstkorrektur zu entwickeln ist demnach ein autonomisierender Lehrprozess.

4.2.3.4 Sprachbewusstsein

Da die Sprache ein Lerngegenstand in Basisbildungskursen ist, stellt auch Sprachbewusstsein einen Bestandteil der Lernendenautonomie in diesem Bereich dar. Von einer Lehrperson wird dies allgemein so verstanden: *„Also ich denke mir, dazu gehört schon auch, dass man sich mit der Sprache, mit der man konfrontiert ist auf der Straße oder so mehr auseinandersetzt“* (Int. 5, Abs. 238). In diesem Sinne sollen die Teilnehmenden die sie umgebende Sprache als Lerngelegenheit wahrnehmen und nutzen. Wie dahin zu gelangen sei, bleibt offen. Im Unter-

richt sind die sprachlichen Anstöße zunächst begrenzt. Eine Lehrperson weist bei sich bietenden Gelegenheiten auf das Phänomen der Plurizentrik der deutschen Sprache hin (vgl. Int. 1, Abs. 59). Dies stößt in fortgeschrittenen Gruppen bzw. bei manchen auf Verständnis (vgl. Int. 1, Abs. 59-61; 63). Ob dieses Verständnis vorhanden ist, hängt nach Meinung der Lehrperson nicht von der schulischen Vorbildung ab (vgl. Int. 1, Abs. 64-67). In einem anderen Fall hat fehlendes Sprachbewusstsein weitreichende Konsequenzen: eine Teilnehmende lehnt es ab, eine Sprachprüfung zu absolvieren, mit dem Argument, dass sie ja noch Fehler mache (vgl. Int. 2, Abs. 128). „*Aber es ist so: ‚Ach, nein, ich kann noch kein Deutsch. - ‘ Ja, aber wir reden jetzt die ganze Zeit auf Deutsch und (unverständlich) - ‚Ja, aber Fehler‘, und so.*“ (Int. 2, Abs. 130). Das zugrunde liegende falsche Verständnis von Sprache, die fehlerfrei zu sein habe, hindert die Kursteilnehmende an einer Weiterentwicklung im sprachlichen Bereich. Fehlerfreiheit ist kein vorrangiges Ziel der Sprachvermittlung, Aufklärung über die Fehlerhaftigkeit vor allem gesprochener Sprache könnte hier helfen.

4.2.3.5 Kooperatives Lernen

Unter dem Stichwort soziale Autonomie wurden Daten gesammelt, die über das Entstehen einer solchen im Kurs Aufschluss geben könnten. Vor allem Aussagen zum Kooperieren konnten analysiert werden. Gibt es eine gemeinsame (Erst-)Sprache, dient diese häufig zur Kommunikation im Kurs und dazu, sich Lerninhalte gegenseitig zu erklären oder diese zu wiederholen (vgl. Int. 1, Abs. 175-176). Es liegt im Ermessen der Kursleiterin zu entscheiden, ob es sich bei diesen Aktivitäten um unterstützende und produktive Prozesse handelt, was mangels Sprachkenntnisse eine Gefühlssache ist (vgl. Int. 1, Abs. 175-176). Beherrschen einzelne Teilnehmende eine im Kurs existierende gemeinsame Sprache nicht, sollten sie natürlich trotzdem einbezogen werden, worauf Lehrpersonen achten müssen (vgl. ebd.). Durchaus typisch sind Konstellationen, in denen Teilnehmende, die etwas verstanden haben, andere zu unterstützen versuchen (vgl. Int. 1, Abs. 23). Auch außerhalb der Kurse wird diese gegenseitige Unterstützung beim Lernen oft fortgesetzt (vgl. Int. 1, Abs. 23). Bestimmte Sozialformen und Methoden verlangen Kooperation in der zu erlernenden Sprache. Gerade bei Kleingruppenarbeiten und Spielen würden die Teilnehmenden durch den Austausch sehr viel voneinander lernen (vgl. Int. 2, Abs. 110-112). Dieser Austausch gelingt jedoch nicht auf Anhieb, sondern muss als Prinzip erst etabliert werden: „*Es ist auch ein Lernprozess. Es klappt nicht von Anfang an, würde ich sagen, ja. Weil sie dann nicht wissen, dass sie ja voneinander auch pro-*

fitieren sollen oder helfen sollen.“ (Int. 1, Abs. 171-172). Manche Gruppen würden gerne zusammenarbeiten, aber es sei genauso möglich, dass Lernende lieber alleine arbeiten (vgl. Int. 1, Abs. 170). Wie intensiv Gruppenarbeiten eingesetzt werden, ist möglicherweise auch Typsache: während einige Lehrpersonen viel mit Gruppendynamik arbeiten (vgl. Int. 4, Abs. 130), geben andere den Einzelnen lieber Zeit und Raum (vgl. Int. 1, Abs. 170). Auch die individuellen Vorlieben der Lernenden sind verschieden. Eine Lehrperson meint jedoch zu beobachten, dass kooperative Kursteilnehmende schneller vorankommen:

„Aber ich merke, dass Leute, die sehr kommunikativ sind und auch mit anderen viel zusammenarbeiten, dass die rein von der mündlichen Produktion auch dadurch sehr viel vorankommen. Eh klar, weil sie viel üben.“ (Int. 5, Abs. 254)

Das Lernen von kompetenten Sprecher_innen ist jedoch begrenzt, da Kursbesucher_innen oft kaum in Kontakt mit Menschen außerhalb ihrer täglichen Routine gelangen (vgl. Int. 1, Abs. 130-132; s.a. Abschnitt 5.2.1). Mangels Gelegenheit, mit anderen kompetenten Sprecher_innen zu kommunizieren, ist schließlich die Lehrperson dominierendes sprachliches Vorbild.

4.3 Rahmenbedingungen der Lernendenautonomie-Vermittlung

Im folgenden Abschnitt wird darauf eingegangen, welche Probleme die Expert_innen bei der Vermittlung von Lernendenautonomie beschreiben. Es wird erwartet, daraus Schlüsse auf mögliche Vermittlungskonzepte und Umsetzungsszenarien von Lernendenautonomie in der Basisbildung ziehen zu können.

4.3.1 Sprachliche Herausforderungen

Zu einer der großen Herausforderungen der Lernendenautonomie-Vermittlung zählen die sprachlichen Hindernisse. Das Fehlen einer gemeinsamen Sprache ist typisch für die Unterrichtssituation und wird von Lehrpersonen vor allem bei der Vermittlung von komplexen Inhalten und abstrakten Themen als Hemmnis wahrgenommen: *„Wie kann ich ans Lernen herangehen mit Leuten, die wenig Sprache haben“* (Int. 4, Abs. 96). Diese Ausgangssituation ist in der Basisbildung noch dadurch verschärft, dass Teilnehmende womöglich bisher oder in der Erstsprache ganz andere Lernerfahrungen gemacht haben, als nun in der Unterrichtssituation möglich sind. Was ist also das Vokabular der Vermittlungssprache, mit welchen Worten

spreche ich über die Sprache und welche Begriffe können verwendet werden, um über Lernen zu sprechen. Die Lehrperson und die Kursbesucher_innen haben in der Regel keine gemeinsame Sprache, mit der eine Metasprache entwickelt werden könnte. *„Also in einer Stufe Eins, wo es diese Überbegriffe noch nicht gibt, ja. Ist das schwer zu vermitteln.“* (Int. 1, Abs. 31). Mit Überbegriffen sind grammatikalische Grundbegriffe für die verschiedenen Buchstaben (Konsonanten, Vokale), die Bezeichnungen der Wortarten oder der grammatischen Einheiten Wort, Satz und Text gemeint. Ohne diese Begriffe und die damit verbundenen Konzepte ist es mit herkömmlichen Methoden schwer, bestimmte Lernziele und Aufgabenstellungen zu vermitteln (vgl. Int. 5, Abs. 129). Folglich müssen diese Inhalte im Sinne autonomisierender Lernprozesse gemeinsam erarbeitet werden. Immer wieder fällt auf, dass im Kurs eine gemeinsame Sprache fehlt, mit der über das Lernen gesprochen werden kann:

„[...] aber wie man das dann wirklich mit den einzelnen, wie man das aufbereitet und wie man das, welche Sprache man dafür benutzt, um das zu erklären oder irgendwie bewusst zu machen [...].“ (Int. 3, Abs. 172)

Das Zitat steht im Kontext der Erwähnung eines Buches zur Lernberatung in der Alphabetisierung¹⁴. Obwohl dort Anregungen und Materialien enthalten sind, hat die Lehrperson das Gefühl, sich das Wesentliche selbst erarbeiten und Materialien selbst erstellen zu müssen. Dies könnte an den zwei unterschiedlichen Settings Lernberatung und Unterricht liegen, die auch für die Vermittlung von Lernendenautonomie verschiedene Erfordernisse an Lehrperson stellen. Unklar ist der Unterrichtenden jedenfalls nach wie vor, welche quasi metasprachlichen Ausdrücke und Phrasen zur Vermittlung geeignet sind. Dies hat seinen Grund vermutlich darin, dass der Lerngegenstand selbst und die Reflexionssprache dasselbe sind:

„Und darüber versucht man dann zu reden. Aber das ist, ja, begrenzt. Weil erstens nimmt das dann auch wahnsinnig viel Raum ein im Unterricht, wenn man jetzt immer nur über diese Kompetenzen REDET. Wo man eigentlich die Sprache dafür nicht vielleicht noch nicht so hat, ja.“ (Int. 3, Abs. 176)

Es gibt also keine gemeinsame Sprache, um eine Metasprache zu entwickeln. Schließlich empfindet die Lehrperson den Zeitaufwand als immens und in Relation mit anderen zu vermittelnden Inhalten womöglich nicht zu rechtfertigen. Daher ist es eine ungeklärte Frage, ab welchem Zeitpunkt Reflexion im Unterricht umgesetzt werden sollte:

„Und da fehlt aber ein Stück weit noch die Deutschkompetenz. Also dass ich das auf eine Art und Weise erklären kann, dass ihnen das was bringt. Das ist zu früh. Meiner Meinung nach. Weil wir bewegen uns im Wortschatz: wie heißt du, woher kommst du.“

¹⁴ Markov, Stefan/Scheithauer, Christiane/Schramm, Karen (2015): Lernberatung für Teilnehmende in DaZ-Alphabetisierungskursen. Handreichung für Lernberatende und Lehrkräfte. Münster/ New York: Waxmann.

Und die Basisverben. Dann aber auf so einen Ebene zu gehen und ihnen klar zu machen: ja, schau doch mal. Und du kannst jetzt (lacht) über das reflektieren oder so etwas. Ist dann. Ja. Manchmal einfach, ist einfach zu früh, meiner Meinung nach.“ (Int. 4, Abs. 92)

Trotz der anerkannten Nützlichkeit von Lernendenautonomie für die Teilnehmenden befindet die Lehrperson, dass eine Reflexion des Gelernten noch nicht sinnvoll ist. Ihr fehlt zudem ein Konzept für eine Unterrichtssprache für Lernendenautonomie, eine Übersetzung in die Sprache der Lernenden. Denn die Fachsprache der Lehrenden, mit der bspw. Unterrichtsplanung formuliert wird, eignet sich nicht zur Vermittlung: *„Aber ich kann nicht mit dem gleichen Vokabular arbeiten, mit dem ich meine Ziele in der Lernfortschrittsdokumentation arbeiten muss“* (Int. 1, Abs. 33). Bei autonomisierenden Lehrprozessen wird also seitens der Lehrperson im Rahmen der Fachkenntnisse auch Fachsprache verwendet. Ein weiteres Beispiel liefert dieses Zitat: *„Oder, was weiß ich: dein Level. Du schreibst viel weniger lautgetreu und bist sicherer geworden. So.“* (Int. 4, Abs. 80). Die hier verwendete Fachsprache würden Teilnehmende eher nicht verstehen. Es bleibt zu klären, inwieweit die Fachsprache der Lehrperson und eine Sprache für Autonomie(vermittlung) sich überschneiden. Ist es für die Teilnehmenden auch in anderen Situationen sinnvoll zu wissen, was „lautgetreu“ heißt, sollen sie sich vorstellen können, was die Lehrperson in diesem Kontext unter „sicher“ versteht. Auch ab welchem Zeitpunkt oder auf welcher Progressionsstufe der Lernendenautonomie Reflexionen hilfreich oder nötig sind, müsste geklärt werden. Portfolios für den Basisbildungsbereich existieren und könnten einen Weg aufzeigen. Möglicherweise kann Reflexion und Bewusstmachung bis zu einem bestimmten Grad auch erreicht werden, ohne darüber sprechen zu müssen. Ein ebenso reflexives Moment und ein Prinzip der Lernendenautonomie sind Rückmeldungen durch die Lernenden an die Lehrperson. Sie sind wichtig für die Unterrichtsplanung und das Eruieren des Lernerfolges, können jedoch in Basisbildungskursen mangels einer gemeinsamen Sprache häufig nicht direkt oder nur eingeschränkt gegeben werden: *„Ja, ich kann jetzt nur beobachten. Ich kann in erster Linie Strategien irgendwie vermitteln und schauen, ob die Strategien dann umgesetzt werden.“* (Int. 3, Abs. 122). Rückfragen sind auf einem sehr basalen Niveau möglich, bspw. kann gefragt werden, ob bestimmte, gemeinsam erarbeitete Strategien benutzt werden oder nicht (vgl. ebd.). Tiefergehende Nachfragen sind jedoch nicht möglich: *„Weil einfach die sprachlichen, also die Metasprache einfach nicht so da ist, dass man über so etwas redet“* (Int. 3, Abs. 122). Es können Hilfestellungen und Anweisungen zu autonomisierenden Lernhandlungen gegeben und anschließend deren Umsetzung beobachtet wer-

den, eine Kommunikation auf der Metaebene ist nicht möglich. Die Rückversicherung zu autonomen Lernhandlungen ist also vornehmlich über Beobachtungen und begrenzte Nachfragen machbar.

4.3.2 Fehlende Vermittlungskonzepte und Materialien

Unter den Lehrpersonen ist kein praxiserprobtes und ausformuliertes Konzept zur Lernendenautonomie-Vermittlung in Basisbildungskursen bekannt (vgl. Abschnitt 5.2.2). Zwar werden einzelne Methoden und Schritte umgesetzt, jedoch häufig ohne Zusammenhang untereinander. Die große Frage, wie Lernendenautonomie den Teilnehmenden einsichtig gemacht werden kann, scheint wiederholt offen zu bleiben. Ein bezeichnendes Beispiel erzählt diese Lehrperson:

„Weil ja auch immer wieder das Phänomen eintritt, wenn man zum Beispiel Hausübungen gibt und es so gut es eben zu vermitteln ist, sage ich den Leuten: sie machen die Hausübung nicht für mich. Ich habe auch keine Liste, wer bringt wie viele Hausübungen. Aber man möge sie doch selbst machen. Und trotzdem findet man dann immer wieder Leute, die die perfekt geschriebenen Hausübungen haben und ich weiß ganz genau, sie haben das nicht gemacht. Dann denke ich mir, es wird sehr lange dauern, bis vielleicht die Person versteht, dass das ja kein Geschenk für mich ist. Sondern eine Möglichkeit für sie.“ (Int. 1, Abs. 23)

Die Teilnehmenden erfüllen den Wunsch der Lehrperson, lassen dabei jedoch ihren eigenen Lernerfolg außer Acht. Eine mögliche Ursache könnte sein, dass nicht darüber nachgedacht wird, das der Kurs dem eigenen Lernen dienen soll und wie dieses nachhaltig ablaufen könnte. Die Gründe für die Forderung nach Hausaufgaben lassen sich offenbar nur schwer kommunizieren (vgl. Int. 2, Abs. 149-150). Es fehlen ein Vermittlungskonzept und Ideen zur Umsetzung von Lernendenautonomie im Unterricht. Der Wunsch nach einem ausgearbeiteten Konzept wird an folgender Aussage besonders deutlich:

„Also es ist Aufgabe der Trainerinnen, dass sie eben auch Beraterinnen sind in dem Fall und eben auch Lernberatung machen und Lernstrategien vermitteln und autonomes Lernen vermitteln und so weiter. Und da ist sicher oft irgendwie Weiterbildungsbedarf. Oder irgendwie Bedarf nach mehr- also bei mir auch. Ja, auch nach mehr Materialien einfach.“ (Int. 3, Abs. 166)

Deutlich wird hier, was der Lehrperson zur Lernendenautonomie-Vermittlung fehlt. Materialien müssen selbst erstellt, Ressourcen selbst erschlossen werden (vgl. Int. 3, Abs. 164; 170). Diese Lücke kann bis zu einem Ausblenden des Punktes Lernendenautonomie aus dem Unter-

richtsalltag führen (vgl. Int. 4, Abs. 98). Diese Lehrperson macht aber auch einen Vorschlag, wie zur Umsetzung von Lernendenautonomie in Basisbildungskursen in Form von Portfolios beigetragen werden könnte:

„[...] also wir haben einmal gemeinsam mit anderen Lehrerinnen aus dem Haus und anderen Einrichtungen an so Ideen zur Mehrsprachigkeit im Unterricht gearbeitet. Und da gab es Ideen, die wurden dann im Unterricht ausprobiert und das wurde dann wieder reflektiert. Und so etwas Ähnliches fände ich schön. Für das Portfolio. Ich glaube, das ist etwas, das man allein oder auch nur durch das Lesen nicht ganz so etablieren kann.“ (Int. 4, Abs. 148)

Sie beschreibt, dass ein kollegialer Austausch in Kombination mit Ausprobieren und Reflexion ein guter Weg wäre, um Unterrichtsszenarien zu einem Teilbereich der Lernendenautonomie zu erarbeiten. Es klingt durch, dass es inspirierend sein kann, andere Lehrperson arbeiten zu sehen, um selbst auf Ideen zu kommen. Später betont sie noch einmal den Wunsch danach, gemeinsam mit andern Expert_innen Konzepte zur Vermittlung und Materialien zur Lernendenautonomie entwickeln, erproben und reflektieren zu können (vgl. Int. 4, Abs. 150). Auch eine andere Lehrperson beklagt den Mangel an einem Konzept, mit dem Lernzielreflexionen im Unterricht umgesetzt werden können:

„Das mir da noch ein Konzept fehlt. Wie man das wirklich sozusagen diesen Reflexionsmoment einführt in den Unterricht. Ich glaube, dass ich da mehr Erfahrung bräuchte mit Portfolios, wo man so etwas auch systematisch transparent machen kann.“ (Int. 5, Abs. 134-135)

Selbst diese umfassend ausgebildete Lehrperson hat zwar eine Vorstellung davon, was theoretisch machbar und nötig wäre, zur konkreten Umsetzung aber fehlen Ideen, Vorbilder, Beispiele und Konzepte. Selbiges wird von Vermittlungsversuchen von Lernstrategien im Unterricht berichtet (vgl. Int. 5, Abs. 190). Um dem zu begegnen, wird nicht an Austausch mit Kolleg_innen gedacht, sondern zunächst daran, sich in der entsprechenden Fachliteratur kundig zu machen (vgl. Int. 5, Abs. 218). Ein realistisches Vermittlungskonzept müsste sich natürlich immer nach der jeweiligen Kursgruppe richten und der Gruppenzusammensetzung, den Anliegen Einzelner, dem Sprachniveau und den Kurszielen angepasst werden (vgl. Int. 5, Abs. 291).

Es wird auch berichtet, dass nicht zuletzt, weil keine Unterrichtsszenarien parat sind, für Lernendenautonomie-Vermittlung im Unterricht keine Zeit bleibt: *„Aber, ja. Der Vorbereitungs-aufwand, ja.“* (Int. 4, Abs. 140). Nach Meinung der Lehrperson ist für die Umsetzung von Lernendenautonomie intensive Vorbereitung nötig, die sie nicht leisten kann und will. Selbst motivierte Unterrichtende haben in der beruflichen Realität ständig mit Zeitproblemen zu

kämpfen (vgl. Int. 5, Abs. 129). Tatsächlich herrscht in der Unterrichtspraxis chronischer Zeitmangel. Viele Lehrpersonen unterrichten in mehreren Kursen und müssen oft spontan Vertretungen übernehmen, sodass keine Zeit mehr für ausgiebige Unterrichtsvorbereitung ist. Ein Praxisbedürfnis wäre also, unproblematisch zu adaptierende Materialien bereitzustellen, die den aktuellen Umständen angepasst werden können.

Ein weiterer, für die Expert_innen wichtiger Punkt bei der Vermittlung von Lernendenautonomie ist die Kongruenz von Lerninhalten und Lernendenautonomie. Das heißt, dass der sprachliche Lernstoff bzw. das Sprachwissen und das sog. Metaniveau, also das Lernen über Lernen oder die Lernkompetenz, nicht zu weit auseinanderklaffen sollten: *„Es muss ja auch irgendwie zusammenpassen“* (Int. 1, Abs. 75). Die Lehrperson beschreibt, dass sie zunächst sehr viel Zeit damit verbringt, Grundbegriffe wie bspw. Vokal zu klären, die zur unterrichtlichen Arbeit mit Sprache nötig sind (vgl. Int. 1, Abs. 25). Da sei es noch nicht sinnvoll, bereits mit Lernendenautonomie zu beginnen: *„Dann hat das wenig Sinn, mit diesen sozusagen metasprachlichen Phänomenen zu arbeiten“* (Int. 1, Abs. 31). Die sprachliche und die inhaltliche Ebene sollten einander ergänzen, so meint die Unterrichtende (vgl. ebd.). Ebenfalls im Ungleichgewicht sind Anforderungen und Lernendenautonomie, wenn seitens einzelner Teilnehmender bereits ein sehr viel größeres Maß an Lernerfahrung mitgebracht wird, als die Mehrheit der Kursgruppe aufweist. Dies ist der Fall, wenn bereits in einer anderen Sprache alphabetisierte Personen mit Erstschriftlernenden in einem Kurs sind (vgl. Int. 3, Abs. 150). Dies kann durch die Lehrperson nur bedingt ausgeglichen werden und bremst das Lernen unnötig. Auch die Lerninhalte müssen natürlich mit den zur Verfügung stehenden sprachlichen Möglichkeiten zu bewältigen sein. Das Beispiel Internetrecherche zeigt auf, wie aussichtslos es scheint, komplexe Inhalte ohne genügende sprachliche Mittel behandeln zu wollen:

„Also das ist sehr schwieriges Thema, diese Informationsbeschaffung, Recherche, Info- oder Quellenkritik und so weiter. Also das ist gerade wenn man wenig sprachliche Mittel hat finde ich ist das halt wahnsinnig schwierig.“ (Int. 3, Abs. 103)

Das Lernziel Recherche und Quellenkritik, also eine fortgeschrittene Medienkompetenz, steht in einem Spannungsverhältnis zur schriftsprachlichen Kompetenz der Teilnehmenden. Nicht zuletzt aufgrund der erwähnten Kongruenz von Lerninhalten und Lernkompetenzen bzw. der Sprache für die Vermittlung von Lernendenautonomie stellt sich die grundsätzliche Frage nach der Vereinbarkeit von Basisbildung und Lernendenautonomie. Zwar wird Lernendenautonomie inzwischen auch seitens der Institutionen in Form von Lernfortschrittsdoku-

mentationen oder obligatorischen Kursinhalten wie Lernkompetenz eingefordert. Aber es wird offenbar keine Unterstützung für die Umsetzung solcher Forderungen angeboten. Wie Lernendenautonomie und Lernendenautonomie-Vermittlung im Basisbildungsunterricht stattfinden soll, bleibt daher den Lehrpersonen selbst überlassen bzw. ist teilweise einfach unklar. Es sollte somit auch eine Kongruenz zwischen den Anforderungen an Lehrpersonen und ihrem Wissensstand geben. Denn völlig außer Acht gelassen wird bei den Anforderungen anscheinend, dass auch Lehrpersonen Lernendenautonomie und deren Vermittlung erst lernen müssen. Dazu ist eine Auseinandersetzung mit der Theorie nötig, eine Reflexion des Gelernten und ein Entwickeln von Unterrichtsszenarien in der Praxis, das wiederum durch Reflexionen begleitet wird. Erst dann ist die Entwicklung eigener Unterrichtsszenarien gut machbar. Zumal die Lehrpersonen ihre Unterrichtsmaterialien zu den meisten Unterrichtsthemen selbst erstellen (vgl. Int. 1, Abs. 71). Diese werden durch Materialien von Kolleg_innen oder aus Lehrwerken ergänzt (vgl. Int. 2, Abs. 49). Eine in der Basisbildung übliche Methode ist es, die gemeinsam mit den Teilnehmenden erarbeiteten sprachlichen Produkte weiterzuverwenden (vgl. Int. 3, Abs. 170). Authentische und semiauthentische Hörtexte, die sich zur Verwendung im Unterricht eignen, sind offenbar schwer zu finden (vgl. Int. 4, Abs. 28). Auch das Angebot an geeigneten Materialien für landesspezifische Themen ist sehr begrenzt oder nicht vorhanden, bspw. wenn es um Behördengänge geht (vgl. Int. 1, Abs. 59; Int. 5, Abs. 285). Umso sinnvoller wäre es, bereits in der Materialienerstellung Wissen über Lernendenautonomie einfließen zu lassen.

4.3.3 Weitere Punkte

Institutionelle Rahmenbedingungen haben sicherlich Einfluss darauf, ob und wie Lernendenautonomie in Basisbildungskursen umgesetzt wird. Sei es durch verbindliche Vorgaben in Rahmencurricula, Faktoren wie kollegialen Austausch oder die Dauer bezahlter Unterrichts- und Vorbereitungszeit.

Der begrenzte Zeitrahmen spielt gerade für erwachsene Lernende eine bestimmende Rolle, weitere Faktoren wie bspw. Motivation können wiederum davon beeinflusst werden. Das Erreichen von Lernzielen in der Basisbildung findet über einen langen Zeitraum hinweg statt, was dementsprechend vermittelt werden muss: *„Und weil ich, glaube ich, den Leuten auch klar zu machen versuche: es ist ein Prozess, der lange dauert. Es ist nicht: ich besuche einen Kurs und dann kann ich das.“* (Int. 1, Abs. 115). Treten Schwierigkeiten auf oder ist die

Phase der ersten, schnellen Erfolge vorbei und wird auf einmal klar, was noch alles zu lernen ist und wie lange das womöglich dauert, ist es ein außerordentlicher Akt, die Motivation nicht zu verlieren (vgl. Int. 1, Abs. 123). Die Haltung der Lernenden kann sich im Laufe des Kurses zugunsten der Lernendenautonomie verändern. Wenn Teilnehmende den Kurs regelmäßig besuchen, ist die Wahrscheinlichkeit, dass autonomisierende Lernprozesse erfolgreich verlaufen, höher, da nun komplexe, langfristige und aufeinander aufbauende Prozesse miterlebt werden können (vgl. Int. 3, Abs. 188; 190). Das individuelle Lerntempo kann sich jedoch stark von jenem der Kursgruppe oder dem, was die Lehrperson vorgibt, unterscheiden.

„Also ich merke es ja auch manchmal, wenn ich zu schnell vorgehe. [...] also es zeigt sich ja einfach irrsinnig oft im Unterricht. Ok, JETZT will er das E schreiben. Und nicht um elf Uhr dreißig, wenn ich es sage.“ (Int. 4, Abs. 132)

Tatsächlich erlauben Gruppengröße und Kursvorgaben i.d.R. nicht, genügend Zeit für solche individuellen Arbeiten aufzuwenden oder auf alle Teilnehmenden einzeln ausreichend einzugehen (vgl. Int. 1, Abs. 156), auch wenn dies im Sinne autonomisierender Lernprozesse wäre. Für die sei oft keine Zeit im Unterricht, wie sie erklärt: *„Mit dem Alphabetisieren und Lese-, Schreibkompetenzen aufbauen, das nimmt irrsinnig viel Raum ein, natürlich. Also. Und da kommt das Reflektieren zu kurz.“ (Int. 4, Abs. 78).* Es fehlt also nach Meinung der Unterrichtenden an Unterrichtszeit, um Lernendenautonomie zusätzlich zu vermitteln. Sinnvoll wäre es demnach, sie anhand der regulären Unterrichtsinhalte einzuführen und zu üben bzw. Lernendenautonomie gleich zu einem Teil des Methoden-Repertoires zu machen. Ein anderer Zeitmaßstab als während des Unterrichts gilt in den Pausen. Nun haben einzelne Teilnehmende und ihre Handlungsweisen mehr Platz als im Gruppenunterricht, die Lehrperson hat mehr Zeit, auf Einzelne einzugehen und positiv verstärkend auf beobachtetes Verhalten zu reagieren:

„Aber das ist eher so individuell und eher so Zwischengespräche. Also selten ein Unterrichtsgespräch. Sondern eher, wenn ich merke: aha, sie machen das und das in der Pause. Oder sie nutzen das und das. Dass ich so reagiere, aber ich bringe es noch nicht in das Plenum oder so.“ (Int. 4, Abs. 104)

Das Zitat legt den Schluss nahe, dass mehr zeitliche Ressourcen zu einer gelungenen Lernendenautonomie-Vermittlung beitragen könnten, da es Zeit benötigt, die einzelnen Anknüpfungspunkte bei Teilnehmenden ausfindig zu machen und drauf einzugehen. Für die Unterrichtenden selbst kann der Zeitfaktor entscheidend sein, wenn es um die Vorbereitungszeit geht. Ist sie nicht ausreichend, wird im Unterricht vielleicht das Lernziel aus den Augen ver-

loren, was sich nachteilig auf (autonomisierende) Lernprozesse auswirkt (vgl. Int. 5, Abs. 129). Auch eine Reflexion des eigenen Unterrichts im Sinne autonomisierender Lehrprozesse erfordert ein ausreichendes Zeitbudget.

Ein weiteres Problem, um das die Vermittlung von Lernendenautonomie in der Basisbildung kreist, ist die Erfahrung, dass (Lernenden-)Autonomie häufig eine Voraussetzung für Lernendenautonomie darzustellen scheint. Dies kann der Fall sein, wenn sprachliches Wissen vorausgesetzt wird, um weiteres Wissen zu erwerben. Vor allem bei schriftlichen Aufgabenformen ist dies vorzufinden: wenn unklar ist, was Vokale sind und ob oder wie sie sich von anderen Buchstaben unterscheiden, kann es Teilnehmenden große Probleme bereiten, eine Aufgabe zu Vokalen zu absolvieren (vgl. Int. 1, Abs. 31). Es ist also bei der Vermittlung von Lernendenautonomie von besonderer Wichtigkeit, jene Anknüpfungspunkte ausfindig zu machen, an denen Teilnehmende neues mit altem Wissen verbinden können.

Es wurde bereits als autonomisierend beschrieben, wenn Lehrpersonen Widerstand seitens der Teilnehmenden akzeptieren. Dies waren Beispiele, die sich auf einzelne Arbeitsschritte bezogen. Von einer grundsätzlich ablehnenden Haltung von Teilnehmenden gegenüber dem Kursgeschehen berichtete keine_r der Expert_innen. Problematisch kann es werden, wenn die fallweise oder vereinzelte Ablehnung Arbeitsschritte betrifft, die die Lehrperson als notwendig ansieht oder die von institutioneller Seite vorgegeben sind: *„Weil sie sagen halt, sie sind halt hier, um etwas zu tun und etwas zu lernen und jetzt nicht da zu reflektieren. Also und der Sinn von dem wird einem erst mit der Zeit vielleicht bewusst.“* (Int. 3, Abs. 178). Wie in dem Zitat bereits erwähnt wird, ist es jedoch durchaus möglich, dass die ablehnende Haltung sich ändert, wenn ein positiver Lerneffekt bemerkt wird. Eine gewisse Offenheit für unbekannte Lehrmethoden muss bei den Teilnehmenden jedoch gegeben sein, sonst können unter Umständen autonomisierende Inhalte nicht vermittelt werden (vgl. Int. 5, Abs. 184-186).

4.4 Digitale Medien in der Basisbildung

Eines der Unterrichtsfächer in der Basisbildung ist Informations- und Kommunikationstechnologie, kurz IKT. Es wurde im Rahmen dieser Arbeit die These aufgestellt, dass mobile Endgeräte für die erfolgreiche Vermittlung von Lernendenautonomie ausschlaggebende Beiträge liefern können. Daher wird nun betrachtet, was die Expert_innen über digitale Medien in der Basisbildung berichten, um anschließend näher auf das Mobiltelefon im Basisbildungsunter-

richt einzugehen. Von Interesse ist hierbei, ob sich digitale Medien auch jenseits des technisch-situationistischen Autonomieverständnisses für die Vermittlung von Lernendenautonomie eignen und wie groß das Vermittlungspotential ist.

4.4.1 Die Ausgangslage

Das Fach IKT hat, entsprechend dem Einfluss und den Entwicklungen, die digitale Medien genommen haben, bereits einige Umschwünge hinter sich. Zu Beginn standen EDV-Kenntnisse für den Beruf und die Bedienung der entsprechenden Programme im Mittelpunkt, Ziel waren Zertifikate für den Arbeitsmarkt (vgl. Int. 3, Abs. 48). Dazu gehörte bspw. der Europäische Computerführerschein (vgl. Int. 3, Abs. 46). Wie stets in der Basisbildung war gleichzeitig die Sprachvermittlung ein Kursinhalt, sodass die Innovation in der sprachlich und didaktisch angemessenen Aufbereitung der Lerninhalte lag:

„Also diese Materialien, die es so gibt für EDV-Unterricht, die jetzt schon sehr schriftlastig sind und wo sehr komplexe Anweisungen enthalten sind, die jetzt nicht so leicht verständlich sind, die aufzubereiten ein bisschen und das individuelle Lernen da zu ermöglichen.“ (Int. 3, Abs. 46)

Es entsteht der Eindruck, dass IKT von Anfang an mit Lernendenautonomie gekoppelt war, da es zumindest lt. dieses Zitats stets um das Ermöglichen von autonomisierenden Lernprozessen zu gehen schien. Die Verbindung von IKT und Lernendenautonomie beschreibt die Expertin folgendermaßen:

„Oder autonom sein kann auch mehrere Plattformen nützen und da auch zu vergleichen und kritisch abzuwägen, was jetzt für mich besser passt. Oder autonom sein kann, dass ich jetzt selber da auch etwas gestalte oder irgendwelche Inhalte gestalte oder mich austausche mit anderen. Und das wird halt dann immer komplexer.“ (Int. 3, Abs. 120)

Es werden unterschiedliche Lernziele aufgezählt, die Lernende zu autonomem Handeln im Bereich der digitalen Medien befähigen sollen. Es gibt auch hier eine Steigerung bzw. Progression der Schwierigkeitsstufen bis hin zu Aktivitäten, deren Schwierigkeitsgrad außerhalb der Lerninhalte der Basisbildung liegt. Ähnlich wie die deutsche Sprache im DaZ-Unterricht sind digitale Medien im IKT-Unterricht sowohl Lerngegenstand als auch Lernmedium.

Da der Fokus in den untersuchten Erwachsenenbildungsprogrammen auf Alphabetisierung und Sprachvermittlung liegt, wird entsprechend weniger Zeit für den Unterrichtsinhalt IKT aufgewendet (vgl. Int. 1, Abs. 97). Es wird beschrieben, dass Rechnen die nächste Priorität nach dem Sprachunterricht und vor IKT sei (vgl. Int. 1, Abs. 97). In der Unterrichtspraxis

haben die Lehrpersonen keine Zeit, um alle verlangten Kursinhalte in nötigem Ausmaß bearbeiten zu können. Grundsätzlich wird IKT jedoch zumindest als notwendig und sinnvoll angesehen (vgl. Int. 1, Abs. 109).

Um digitale Medien im Kurs zweckmäßig einsetzen zu können, müssen mehrere Voraussetzungen erfüllt sein. Eine davon ist sicherlich die Bereitstellung entsprechender Geräte seitens der Institution, wenn nicht auf die privaten Geräte der Teilnehmenden zurückgegriffen werden kann oder soll, wie das bspw. eine Lehrperson explizit nicht wünscht (vgl. Int. 2, Abs. 51). Ist ein Computerraum vorhanden, wird er unterschiedlich oft genutzt. Eine Lehrperson berichtet, ihn in einem dreimonatigen Kurs im Schnitt sieben bis acht Mal pro Kurs zu besuchen (vgl. Int. 1, Abs. 97), also mit einer Frequenz von etwa einmal alle zwei Wochen. Eine andere Unterrichtende sucht den Computerraum einmal pro Woche auf (vgl. Int. 2, Abs. 68). Eine Alternative wären mobile technische Geräte, bspw. werden von zwei Lehrpersonen Tablets im Unterricht eingesetzt (vgl. Int. 3, Abs. 98; Int. 4, Abs. 50). Vom geplanten Einsatz privater Mobiltelefone der Teilnehmenden innerhalb ihrer Unterrichtsszenarios berichten nur zwei Lehrpersonen (vgl. Int. 1, Abs. 97; Int. 3, Abs. 77). Eine andere Voraussetzung sind Wissen und Kenntnisse zu digitalen Medien im Unterricht seitens der Lehrpersonen. Der diesbezügliche Wissensstand ist bei den befragten Expert_innen sehr unterschiedlich. Eine Lehrperson beginnt gerade, digitale Medien im Kurs zu benutzen und muss sich das Meiste erst noch erarbeiten, einschließlich passender didaktischer und methodischer Vorgehensweisen (vgl. Int. 4, Abs. 44). Die Befragten verwenden digitale Medien in ihrem Unterricht mit unterschiedlicher Intensität. Wenn bei der Lehrperson kein (Hintergrund-)Wissen über die Möglichkeiten und Funktionsweisen von Computerprogrammen oder Applikationen vorhanden ist (vgl. Int. 2, Abs. 68), werden diese im Unterricht nicht oder nur oberflächlich eingesetzt. Eine der Befragten schließlich ist auf dem Gebiet IKT Vorreiterin (vgl. Int. 3, Abs. 26), entwickelt und erprobt Materialien für IKT und hält Workshops ab (vgl. Int. 3, Abs. 36). Lernprogramme oder Online-Lernprogramme für den Einsatz im Basisbildungsunterricht sind zwei der interviewten Lehrpersonen nicht bekannt (vgl. Int. 1, Abs. 90-92; Int. 2, Abs. 70). Eine Unterrichtende äußert sich skeptisch, ob selbst mit Kenntnis solcher Lernprogramme diese in ihrem eigenen Unterricht zum Einsatz kämen (vgl. Int. 2, Abs. 71-72).

4.4.2 Die Vorkenntnisse der Teilnehmenden

Aussagen über die Medienkompetenz der Teilnehmenden wurden gesammelt, um ein Bild davon zu erhalten, welche Kompetenzen bereits mitgebracht werden, und anschließend daraus abzulesen, welche noch erarbeitet werden sollten.

Hinsichtlich der Mediennutzungsfähigkeit zu Beginn der Kurse scheinen große individuelle Unterschiede zu bestehen. Manche Teilnehmenden weisen wenig oder keine Erfahrung im Umgang mit dem Computer und in der Benutzung von Internetseiten auf:

„Und es ist dann sehr unterschiedlich. Es gibt Leute, die einfach überhaupt keine Erfahrung haben, wie stelle ich etwas ein. Und die dann überwältigt sind, wo wenn sie dann irgendeine Eingabe machen sollen.“ (Int. 1, Abs. 77)

Andere hingegen beobachten, dass bereits ein hohes Maß an Medienkompetenz vorhanden ist: *„Und heute ist es eher so, dass die Teilnehmerinnen mit sehr viel Erfahrung schon kommen, also mit IKT-Kompetenz mit digitalen Kompetenzen schon kommen in den Unterricht“ (Int. 3, Abs. 50).* Diese Medienkompetenz erstreckt sich jedoch weniger auf die Anwendung bestimmter Programme (vgl. Int. 3, Abs. 50), sondern auf die Verwendung technischer Geräte, deren Einsatz im Alltag üblich und deren Zugang niederschwellig ist, wie bspw. das Smartphone (vgl. Int. 3, Abs. 55). In der Benutzung der eigenen Geräte, vornehmlich des Smartphones, und im Umgang mit dem Internet sind also bei den meisten Kursteilnehmenden Vorerfahrungen zu erwarten. Die daraus resultierenden Medienkompetenzen seien vom Geschlecht unabhängig, aber möglicherweise mit dem Alter verknüpft, wenn das eigene Alter als zu alt eingestuft wird, um solche Dinge noch lernen zu müssen oder wollen (vgl. Int. 3, Abs. 61-63). Ebenfalls unabhängig seien die mitgebrachten Fähigkeiten hinsichtlich digitaler Medien vom Grad der Alphabetisierung (vgl. Int. 3, Abs. 68).

„Also zum Beispiel was halt so Kommunikation anbelangt. Da ist glaube ich sehr viel da. Also die meisten nützen diverse Apps zum Kommunizieren. Benützen teilweise auch- also haben so Umgehungsstrategien, sozusagen.“ (Int. 3, Abs. 68-69)

Begründet wird die Unabhängigkeit von schriftsprachlichen Fertigkeiten mit der Möglichkeit, Umgehungsstrategien anzuwenden, wie bspw. zu fotografieren oder Screenshots anzufertigen (vgl. Int. 3, Abs. 69). Der Einsatz digitaler Medien seitens der Teilnehmenden ist im privaten Gebrauch offenbar geprägt von Strategien, Schriftsprache zu umgehen (vgl. Int. 3, Abs. 71). Diese Strategien, so vermutet die Unterrichtende, wurden einmal von einer kompetenteren Person gezeigt und werden seitdem benutzt (vgl. Int. 3, Abs. 101). Wichtig erscheinen hieran zwei Dinge: erstens sind bereits verschiedene Strategien vorhanden, an denen angeknüpft

werden kann, zweitens bringen die Lernenden Kompetenzen mit, die genutzt und vertieft werden können. Es besteht also bereits eine gewisse „Anwenderinnenkompetenz“ (Int. 3, Abs. 50), die beachtet und aufgenommen werden sollte. Das Konsultieren von Online-Wörterbüchern kommt offenbar eher nicht in Frage, was eine Lehrperson auf die fehlenden Lesekompetenzen zurückführt (vgl. Int. 1, Abs. 89). Eine beliebte Sprachquelle im Internet sind anscheinend deutschsprachige Lieder (vgl. Int. 4, Abs. 106). Das ist insofern naheliegend, als es üblich zu sein scheint, mit dem Mobiltelefon Musik zu hören (vgl. Int. 5, Abs. 77-79). Ebenfalls sehr gebräuchlich scheint die Nutzung von Chat-Diensten zu sein, genannt werden What's App (vgl. Int. 5, Abs. 85-87) und Skype (vgl. Int. 1, Abs. 84-85). Unklar bleibt dabei allerdings, ob die Teilnehmenden selbst die entsprechenden Anwendungen installieren und warten (vgl. ebd.). Als sehr verbreitet mutet die Nutzung des Online-Dienstes Google-Translate an (vgl. Int. 4, Abs. 110). Geeignete Materialien und Ressourcen zum Sprachenlernen zu kennen, kann als Bestandteil der Lernendenautonomie angesehen werden. Soll dies unabhängig vom Unterricht geschehen, kann die Beurteilung hinsichtlich der Eignung für das eigene Lernen zu schwierig sein, wie diese Lehrperson berichtet:

„Es ist halt eher auch so verwunderlich, weil sie dann so Sätze lernen, wie: Mein Onkel kommt aus London. Oder mein, meine Tante ist nach Amerika gefahren. Also so. So hohle Sätze, die jetzt. Ja. Wo ich mir dann denke: ok, ja. Es ist eh schön, dass du. Aber sie können dann oft mit den Sachen nichts anfangen. Oder: Entschuldigung, wo ist der Taxistand? Also so eher tour- sie kommen dann eher so auf touristische, wo der Inhalt eher für eine touristische Zielgruppe ist.“ (Int. 4, Abs. 110)

Die Teilnehmenden lernen mit Hilfe von Smartphone-Applikationen oder Webseiten Sätze auswendig, die sie jedoch nicht anwenden können. Auch nach den Erfahrungen einer anderen Unterrichtenden gibt es regelmäßig Kursbesucher_innen, die sich selbst mit dem Internet Deutsch beibringen möchten (vgl. Int. 2, Abs. 148). Andere wiederum scheinen mit Hilfe digitaler Medien schnelle Lernfortschritte zu erzielen:

„Oder einige, also sie- es gibt ja irrsinnig viel, viele Seiten zum Deutschlernen. Und manche schaffen das zu nutzen. Und dann die Sätze, die sie da präsentiert bekommen, zu probieren oder damit irgendwie etwas zu tun. Und man merkt halt, dass sie dann recht schnell vorwärts kommen.“ (Int. 4, Abs. 92)

Es scheint also bei manchen einen positiven Lerneffekt zu haben, zusätzlich zum Kurs auch ungesteuert Onlineseiten zum Deutsch lernen zu benutzen.

4.4.3 Unterrichtsinhalte von IKT

Was sollten also Lerninhalte im IKT-Unterricht sein bzw. von was berichten die Lehrpersonen, welches Wissen und welche Praktiken wären nach den Beobachtungen der Kursleitenden für die Teilnehmenden nötig oder nützlich?

Geschieht die Nutzung digitaler Medien im Unterricht auf die Initiative der Lehrperson hin, können digitale Medien selbst das Thema bzw. der Lerngegenstand sein, oder sie dienen als Medium für die Vermittlung anderer Unterrichtsinhalte. Der Einsatz technischer Medien im Basisbildungsunterricht erstreckt sich von der Benutzung von CD-Spielern (vgl. Int. 4, Abs. 30) über USB-Sticks und Computer als Speichermedien (vgl. Int. 4, Abs. 32) bis hin zur Verwendung von Tablets (vgl. Int. 4, Abs. 50).

Als mögliche Lernziele werden unterschiedliche Handlungen genannt, die jedoch größtenteils online stattfinden und das Internet als Ressource nutzen. Vorgeschlagen werden das Aufrufen und Wiederfinden von bestimmten Webseiten und die gezielte Entnahme von Informationen von Webseiten, außerdem das Abspeichern und Wiederfinden von digitalen Informationen abseits des Internets (vgl. Int. 3, Abs. 101). Wobei so komplexe Vorgänge wie das Abspeichern, Wiederfinden und Übertragen digitaler Daten zwischen verschiedenen Medien didaktisch schwer aufzubereiten sind (vgl. Int. 3, Abs. 79). Es kann auch ein Lernziel sein, einen Browser auf dem Computer zu finden, ihn zu öffnen und eine Adresse einzugeben, außerdem müssen der Vorgang des Scrollens oder das Benutzen eines Links erlernt werden (vgl. Int. 3, Abs. 105). Gerade das Benutzen von Browsern scheint durch Smartphones und Applikationen bereits überholtes Wissen zu sein (vgl. Int. 5, Abs. 99). Eine Kursleiterin schildert eine IKT-Einheit in einem fortgeschrittenen Kurs, während der sich jede_r Teilnehmende selbst eine Mailadresse zulegen sollte (vgl. Int. 1, Abs. 101). Weil Passwörter nicht oder falsch notiert wurden und der Server offenbar nicht problemlos funktionierte, gelang es vielen nicht, in der zur Verfügung stehenden Zeit einen Zugang zum Mailsystem zu erstellen (vgl. Int. 1, Abs. 101). Das Fazit, dass die Unterrichtende zieht, ist entsprechend der geschilderten Erfahrung ein negatives (vgl. Int. 1, Abs. 109). Eine Internet-Nutzung, wie sie schriftgewohnten Menschen eigen ist, scheint für die Teilnehmenden nur nach Überwindung großer Hindernisse möglich, viele Programme und Funktionen online sind nur mit Kenntnis von Schriftsprache oder sogar einigen Funktionsprinzipien von Webseiten bzw. Browsern zu benutzen. Besonders schwer scheint die Orientierung im Internet zu sein. Die Teilnehmenden über für sie potentiell nützliche Quellen im Internet zu informieren, ist ein weiterer Lerninhalt der Basis-

bildung (vgl. Int. 3, Abs. 103). Das Auffinden von Informationen auf diesen Websites gehört ebenfalls zum Unterrichtsstoff (vgl. Int. 2, Abs. 59) und muss als solches didaktisiert und trainiert werden (vgl. Int. 3, Abs. 101). Weiterführend sollten auch unbekannte Webseiten aufgerufen und dort gezielt Informationen aufgefunden werden können (vgl. Int. 3, Abs. 107). Die Expertin vertritt die Ansicht, dass Informationsbeschaffung in einem festgelegten oder (voher) abgesteckten Bereich als Lernziel erreicht werden kann (vgl. Int. 3, Abs. 120). Ein weiterer Teil der Medienkompetenz sollte das Einschätzen der dargebotenen Quellen hinsichtlich ihrer Qualität bzw. Glaubwürdigkeit sein, was jedoch in der Basisbildung ein hochgestecktes Ziel ist (vgl. Int. 3, Abs. 103). Die Lehrperson sieht die Auswahl geeigneter Quellen bzw. die Überprüfung dieser auf Glaubwürdigkeit hin als fortgeschrittenes Lernziel an (vgl. Int. 3, Abs. 120), das womöglich im Rahmen der Basisbildung nicht zu erreichen ist.

Digitale Informationen müssen verwaltet werden, sodass wie bei der physischen Kursmappe auch im Umgang mit digitalen Daten das Ordnen und Sortieren bzw. die Dateiorganisation ein Lerninhalt ist (vgl. Int. 3, Abs. 75). Ein komplexer Vorgang, der in Basisbildungskursen nicht vorausgesetzt werden kann, ist die Organisation und Ablage der digitalen Informationen (vgl. Int. 3, Abs. 69). Ein gutes Beispiel liefert dieses Zitat:

„Und da habe ich schon gemerkt, manche glauben zum Beispiel- also sind dann dorthin gegangen mit dem Handy- mit dem Smartphone und wollten dann quasi von ihrem Facebook-Profil die Fotos direkt sozusagen entwickeln lassen. Und haben dann gemerkt, das geht eigentlich nicht. Man muss das schon irgendwie offline verfügbar haben und so.“ (Int. 3, Abs. 73)

Deutlich wird, welches Vorwissen für den Umgang nicht nur mit digitalen, sondern auch mit sozialen Medien nötig ist. Hinzu kommt, wie in dem Beispiel deutlich wird, der Vorgang des Abspeicherns, der ebenfalls eine Voraussetzung für die Dateiorganisation offline darstellt. Eine Didaktisierung solcher Vorgänge beschreibt die Expertin folgendermaßen:

„Also wir machen zum Beispiel einfach im Kurs Fotos und schauen dann, dass wir die eben auf möglichst vielen Geräten irgendwie absichern in irgendeiner Form. Also wir versuchen immer von der Kamera bzw. vom Smartphone die Fotos auf den PC zu bringen. Und wir versuchen es dann auf einen USB-Stick zu bringen und es wird halt so erstens thematisiert, welche Speichermedien gibt es. Aber auch der ganze // Ablauf.“ (Int. 3, Abs. 77)

Zum erwähnten Ablauf zählt in diesem Fall auch das Speichern und Wiederfinden der Fotos, sodass anhand dieser Unterrichtsaktivität mehrere Themen behandelt werden können. Dies wirft die Frage auf, wie weitreichend Medienkompetenz in der Basisbildung gefasst werden sollte bzw. welches möglicherweise umfassende Wissen nötig ist, um von Medienkompetenz

zu sprechen. Welches Wissen ist zur Funktionsweise der Geräte und zum Internet notwendig und von Nutzen, wie erklärt man das Internet. Nach Meinung der Expertin ist jedenfalls die Organisation der Dateien im Sinne einer Ordnerstruktur und das Wiederfinden der Informationen Bestandteil einer aufzubauenden Medienkompetenz (vgl. Int. 3, Abs. 75). Auch eine andere Lehrperson berichtet von fehlendem Wissen über die Möglichkeiten des Speicherns und des Transportes von Daten (vgl. Int. 5, Abs. 87). Beide führen dies auf die Verwendung von Smartphones zurück, mit denen die Teilnehmenden ihre bisherige Medienkompetenz erworben haben, und die via Applikationen funktionieren, sodass Nutzer_innen über Dateistrukturen oder Computeranwendungen nicht Bescheid wissen (vgl. Int. 3, Abs. 75; Int. 5, Abs. 89). Es sei nicht klar, wie Browser bedient werden oder was es bedeutet, mit einem Browser nach Informationen zu suchen (vgl. Int. 5, Abs. 89; 93). Wenn sich Quellen oder Links ändern, könnten diese nicht wiedergefunden werden (vgl. Int. 3, Abs. 101).

4.4.4 Didaktische Konzepte für die Arbeit mit digitalen Medien

Die Expertin äußert sich hinsichtlich des didaktischen Konzeptes für die Arbeit mit digitalen eindeutig. Digitale Medien müssen ihrer Meinung nach in den Unterrichtskontext eingebettet werden und einer Sprachhandlung dienlich sein: *„Also, es soll halt irgendwie kein Selbstzweck sein. Es soll halt schon irgendwie ein Mehrwert herauskommen.“* (Int. 3, Abs. 117). So sollten die Themen für die Teilnehmenden auch außerhalb der Kurse relevant sein, mit Möglichkeiten zur sprachlichen Anknüpfung. In einem Basisbildungskurs wurde auf Wunsch der Teilnehmenden hin besprochen, wo und wie Fotos abgespeichert werden können, um sie anschließend auszudrucken, was sogar mit einer Exkursion in einen Drogeriemarkt und dem Bestellvorgang vor Ort verbunden wurde, um den Prozess anschließend im Unterricht wieder aufzugreifen (vgl. Int. 3, Abs. 73). Diese Reihenfolge der Schritte, das praktische Ausprobieren und das anschließende theoretische Aufbereiten des Stoffes anhand von Unterlagen, sind didaktisch begründet und werden gefolgt von Wiederholungen im Laufe der Unterrichtszeit bzw. während weiterer IKT-Einheiten (vgl. Int. 3, Abs. 91-93). Diese Wiederholungen sind wesentlich für den Vermittlungserfolg im Rahmen des Unterrichts. Vor allem bei abstrakten oder komplexen Vorgängen sei dies wichtig: *„Also es braucht ziemlich viel Wiederholung, weil das, ja, das ist einfach das, was schwer vorstellbar ist, glaube ich“* (Int. 3, Abs. 95). Ein Vorteil der Arbeit mit digitalen Geräten ist die Möglichkeit, dass Teilnehmende das Lerntempo ihrem Lernprozess anpassen können und nicht umgekehrt. Bspw. können Hörtexte

oder Videos nun beliebig oft abgespielt werden (vgl. Int. 4, Abs. 34). Dies ist als autonomisierender Lernprozess einzustufen. Die sprachliche Anknüpfung kann bspw. in Form eines neuen Wortschatzes stattfinden, der gemeinsam erarbeitet wird:

„Und thematisch arbeiten wir dann mit den Wörtern, die da gerade notwendig sind. Bei dem Thema Sport zum Beispiel. Also dass es halt geht um-, ja. Dass sie herausfinden können, wo wie ist die Anmeldung. Der Kontakt. Wo ist das. Was ist die Uhrzeit. Wo sind die Kosten, für wen ist das. Also dann ist es quasi Wortschatzarbeit“ (Int. 3, Abs. 105)

Eine andere Möglichkeit bietet das Üben von Lesestrategien (vgl. Int. 3, Abs. 117). Die Unterrichtende betont, wie wichtig ihrer Meinung nach diese Einbettung von digitalen Medien in nützliche Sprachhandlungen ist. So können die Kursteilnehmenden von neu erworbenem Wissen profitieren und haben die Möglichkeit, es anzuwenden. Gleichzeitig ist es nicht immer möglich, von Einzelbeispielen ausgehend auf alle anderen Situationen zu schließen, bspw. Einzelheiten auf alle Webseiten im Internet zu übertragen. Verallgemeinerungen sind nur begrenzt möglich, als solche nennt die Kursleiterin den Aufbau und die Funktionsweise von Browsern, Internetformularen oder die Bedienung der Tastatur:

„Also so, wenn es um Befehle geht, die relativ, also über die Plattformen hinweg relativ gleich sind, dann schon. Also jetzt zum Beispiel: Eingeben einer Adresse, das kann man einfach üben. Die Tastatur, wie man einen Unterstrich macht oder Slash und solche sonstige Dinge. Gewisse Symbole wie Suche, da gibt es auch meistens relativ ähnliche Begriffe oder Symbole dafür. Wie man ein Formular bedient oder dass man in ein Formular etwas eingibt. Und dann irgendwie auf Suche klickt. Oder solche Dinge kann man dann schon übertragen auf andere.“ (Int. 3, Abs. 109)

Im Detail werden Grundfunktionen aufgezählt, die sich auf den verschiedenen Geräten und vermutlich über einen längeren Zeitraum hinweg nicht ändern, die die Teilnehmenden also übertragen können. Diese Übertragbarkeit scheint somit ein weiteres Kriterium für die Didaktisierung von IKT-Inhalten darzustellen.

Die Expertin betont die Notwendigkeit, die vorgefundenen oder bereits erarbeiteten Medien-nutzungsstrategien der Teilnehmenden aufzunehmen und weiterzuentwickeln (vgl. Int. 3, Abs. 101). Wobei dies im Gruppenunterricht nicht immer zu verwirklichen ist, weil die Vorkenntnisse der einzelnen Teilnehmenden sehr unterschiedlich seien, wie von anderer Seite berichtet wird (vgl. Int. 2, Abs. 68). Auch eine dritte Lehrperson erzählt, dass die unterschiedlichen individuellen Strategien der Teilnehmenden eine Herausforderung darstellen (vgl. Int. 4, Abs. 32). Die Anwendung von Umgehungsstrategien scheint unter den Teilnehmenden üblich:

„Das habe ich beobachtet, ja. Bezie- also ich habe jetzt nicht, da noch nicht wirklich nachgefragt. Aber ich beobachte oft: es wird alles fotografiert. Und ich habe dann jetzt noch nicht den Prozess verfolgt: ok, wo wird das dann wirklich abgelegt. Wie wird das wiedergefunden, wie wird das irgendwie getaggt oder sonst irgendetwas. Wahrscheinlich eher nicht so. Ja. Aber zumindest gibt es so viele Strategien.“ (Int. 3, Abs. 71)

An diesem Zitat wird deutlich, dass auch Umgehungsstrategien komplex sein müssen, damit sie genutzt werden können. Das schlichte Abfotografieren nützt nichts, wenn das Foto nicht im Anschluss wiedergefunden und weiterverwendet werden kann. Hier könnten Didaktisierungen ansetzen. Das Lernen mit und über digitale Medien muss jedoch nicht immer durchdidaktisiert werden, wie die Expertin bestätigt: *„Manches davon passiert einfach intuitiv. Also das ist jetzt nicht ein bewusster Lernprozess.“* (Int. 3, Abs. 113). Sie hält den intuitiven Zugang nicht zuletzt deswegen für wichtig, weil durch ihn ein *„selbstständiges Lernen“* (Int. 3, Abs. 117) möglich ist. Werden jedoch Didaktisierungen vorgenommen, ist für sie, ebenso wie für Lernzielbeschreibungen im Fach IKT, die Beachtung der Kleinschrittigkeit wesentlich. Wenn bspw. eine eigene Mailadresse erstellt werden soll, muss bedacht werden, dass dazu der Browser geöffnet, der Anbieter eingegeben, eine Adresse und ein Passwort erfunden, sowie weitere Daten gespeichert und auch fehlerfrei wiederholt werden müssen. Selbst in einer fortgeschrittenen Basisbildungsgruppe kann dies zu einem Marathon für die Lehrperson ausarten:

„Dann haben die wieder ein Passwort eingegeben und haben sich vertippt und ich war nicht gleich schnell genug daneben, um das zu notieren. Also. Ich war schweißgebadet, ja. Und drei haben dann eine gmx-Adresse gehabt und die anderen nicht, ja.“ (Int. 1, Abs. 101)

Hier hätte man zur Erleichterung der Aufgabe vielleicht zunächst eine gleiche Adresse für alle benutzen und den Vorgang des Ein- und Ausloggens mehrmals üben können, um erst im Anschluss eine eigene Adresse zu erstellen. Deutlich wird an diesem Beispiel, wie detailliert und vorausschauend IKT-Inhalte geplant werden müssen. Auch diese Expertin berichtet über das Phänomen: *„Aber es ist viel so Didaktisierung dahinter, die halt wirklich für jeden Schritt halt notwendig ist, den man unterrichtet“* (Int. 3, Abs. 87). Es wird deutlich, dass die Lehrperson über großes Vorwissen und einen umfangreichen Erfahrungsschatz verfügt, mit dem sie IKT-Unterricht umsetzt. Andere befragte Lehrpersonen lassen kein ausgearbeitetes didaktisches Konzept von IKT bzw. dem Computer als Medium oder Lerninhalt erkennen (vgl. Int.

2, Abs. 68). Normalerweise werden spätestens im Laufe des Unterrichts mit digitalen Medien Erfahrungen gesammelt, bspw. dass das Smartphone sich für die Arbeit mit einem Browser nicht unbedingt eignet (vgl. Int. 5, Abs. 120-121).

Obwohl Programme für den Alphabetisierungsbereich existieren¹⁵, beschreibt eine Lehrperson als Hindernis für die Nutzung digitaler Medien im Unterricht die fehlende Kongruenz zwischen Wissensstand der Teilnehmenden und vermuteten Anforderungen an diese:

„Und in dem, diese Kurse die haben zum Beispiel jetzt Ende Jänner, Anfang Februar angefangen. Da war ich noch gar nicht mit denen da dort [im Computerraum]. Weil sehr viel Basisarbeit noch. Also wenn ich die Buchstaben erarbeite, hat es wenig Sinn.“ (Int. 1, Abs. 93)

Es stehen Standcomputer mit Bildschirmen zur Verfügung, auf denen Programme und Anwendungen wie bspw. ein Browser bedient werden müssen. Der Computer wird nicht als potentiell Instrument gesehen, um diese Kompetenzen zu erlernen, sondern eher als Hindernis. An anderer Stelle äußert die Lehrperson, die Unterrichtszeit hauptsächlich für DaZ-Unterricht und nicht IKT nutzen zu wollen (vgl. Int. 1, Abs. 97). Indirekt wird so ausgesagt, dass sich die Nutzung digitaler Medien mit dem Basisbildungsinhalt deutsche Sprache nicht vereinbaren lässt. Womöglich werden digitale Medien ausschließlich als Lerninhalt gesehen und weniger als Lernmedium verstanden. Hier könnten Weiterbildungen ansetzen. Wenn die technischen Ressourcen es zulassen, könnten auch für die Nutzung von Lernprogrammen Tablets genutzt werden, deren Bedienung via Applikationen wesentlich intuitiver ablaufen kann.

4.4.5 Unterrichtsbedingungen

4.4.5.1 IKT-Materialien

Als Unterrichtsmittel dienen neben den elektronischen Geräten hauptsächlich selbsterstellte Unterlagen, in denen die einzelnen Schritte jeweils thematisierter Vorgänge mit Hilfe von Screenshots und/oder Anleitungen festgehalten werden (vgl. Int. 3, Abs. 81). Aufgrund der schnellen Entwicklungen im technischen Bereich müssen diese Unterlagen ständig erneuert werden:

¹⁵ www.diglin.eu, zuletzt abgerufen am

„Also es verändert sich ja zum Beispiel das Betriebssystem und solche Dinge. Die Oberflächen. Also man muss im Endeffekt jetzt diese Materialien immer wieder neu erstellen eigentlich, kann man sagen.“ (Int. 3, Abs. 83)

Im Verbund mit der bereits beschriebenen nötigen Kleinschrittigkeit der didaktisierten Materialien kann hier von einem erheblichen Zeitaufwand ausgegangen werden, wie die Expertin bestätigt (vgl. Int. 3, Abs. 89). Im Zuge der raschen Veränderungen ändern sich auch die Methoden, mit denen IKT-Inhalte didaktisiert werden: *„Zumindest kommen neue Tools dazu. Also früher war es immer eher Screenshots, jetzt sind wir eher so bei den Tutorials und Lernvideos irgendwie angelangt.“* (Int. 3, Abs. 83). Unklar ist der Lehrperson jedoch, ob Fotos oder Videos die Prozesse anschaulicher gestalten (vgl. Int. 3, Abs. 85). Prinzipiell können Online-Übungen unterschiedlicher Lehrwerke ergänzend eingesetzt werden, jedoch erweisen sich diese rasch als zu schwer (vgl. Int. 1, Abs. 103).

Eine andere Frage ist, ob die im Unterricht verwendeten Materialien auch außerhalb des Kurses für die Teilnehmenden zugänglich gemacht werden sollen. Eine Lehrperson berichtet von einer Gratisplattform¹⁶ im Internet, auf der für einzelne Gruppen nach Anmeldung Aufgaben, Materialien und sonstige digitale Informationen online zur Verfügung gestellt werden können (vgl. Int. 4, Abs. 44). Auch dies könnte Teilnehmenden die Möglichkeit geben, mehr Initiative für ihr eigenes Lernen zu übernehmen und Lernprozesse mehr ihren Bedürfnissen anzupassen. Als sozusagen unbeobachtetes Probierfeld außerhalb des Unterrichts wäre es womöglich besser als der Präsenzunterricht geeignet, eigene Lernwünsche und Lernziele zu entwickeln, da Gruppen- und Zeitdruck wegfallen. Wird eine solche Entwicklung im Unterricht angeregt und begleitet, könnte eine Lernplattform auch im Rahmen des Basisbildungsunterrichts zu einer Ausweitung der Lernendenautonomie führen.

4.4.5.2 Technische Gegebenheiten

Die Wahrscheinlichkeit, an technischen Hürden zu scheitern oder unvorhergesehenen Problemen ausgeliefert zu sein, ist im IKT-Unterricht im Vergleich zum DaZ-Unterricht relativ groß. Daher kann die Arbeit mit digitalen Medien als sehr frustrierend empfunden werden, wenn das geplante Unterrichtsszenario nicht funktioniert (vgl. Int. 1, Abs. 103). Die technischen Ressourcen spielen eine entscheidende Rolle, wenn es um den Einsatz von digitalen Medien im Unterricht geht. Die Benutzung von Computern mit einer Kursgruppe setzt eine genügende Anzahl funktionierender und gewarteter Geräte voraus. Diese scheinen in der

¹⁶ <https://learningapps.org/>, zuletzt abgerufen am 08.03.2018

Regel in einem gesonderten und von allen Kursen benutzten Raum zu stehen, sodass die Unterrichtszeit, die hier verbracht werden kann, beschränkt ist: „*Also wir haben einen Computerraum. Den wir ungefähr einmal in der Woche für einen halben Kurstag benutzen können.*“ (Int. 1, Abs. 77). Nicht alle Einrichtungen, an denen Basisbildungsunterricht abgehalten wird, verfügen über einen solchen Computerraum (vgl. Int. 2, Abs. 61). Falls doch, ist teilweise die Anzahl der Geräte der Kursgröße nicht angemessen (vgl. Int. 2, Abs. 63). Vor allem nicht oder unzureichend gewartete Geräte stellen ein Hindernis dar (vgl. Int. 1, Abs. 101). Daher wird von zwei Lehrpersonen der Wunsch formuliert, eine Person zu engagieren, die für die Pflege der Computer zuständig ist und über das Knowhow verfügt, auch technische Probleme lösen zu können (vgl. Int. 1, Abs. 109; Int. 3, Abs. 212). Dies würde Unterrichtende auch zeitlich entlasten, sodass für die Entwicklung von Unterrichtsszenarien und neuen Ideen mehr Zeit bliebe (vgl. Int. 3, Abs. 212). Zeitraubende Tätigkeiten wie bspw. das Laden von Programmen und Einrichten diverser Voreinstellungen könnten abgegeben werden. Auch die raschen Entwicklungen in der Welt der Programme, Applikationen und technischen Geräte müssten dann nicht mehr von den Lehrpersonen selbst nachvollzogen werden, sondern könnten von einer zuständigen Person übermittelt werden. Ein Wunsch die Ausstattung des Unterrichtsraumes betreffend ist der nach einem interaktiven Whiteboard, das die Arbeit mit digitalen Medien und Inhalten erleichtern würde (vgl. Int. 5, Abs. 281). Diese sind sehr kostspielig und für die Teilnehmenden nur begrenzt von Nutzen, da sie diese nur im Unterricht benutzen können. Im Idealfall stehen neben Computern auch Tablets und andere Geräte wie Smartphones zur Verfügung, deren Nutzung im Alltag der Teilnehmenden üblich oder notwendig ist (vgl. Int. 3, Abs. 212). Unter perfekten Umständen könnten die Teilnehmenden auch außerhalb der Unterrichtszeit die technische Ausstattung verwenden, die im Kurs eingesetzt wird (vgl. Int. 3, Abs. 212). Die Unterrichtende konkretisiert diesen Wunsch mit dem machbaren Vorschlag, Leihgeräte auszugeben (vgl. Int. 3, Abs. 214). Hervorgehoben werden soll, dass das Mobiltelefon als für alle notwendiges Gerät genannt wird.

4.4.6 Das Mobiltelefon

Die höchste „*Anwenderinnenkompetenz*“ (Int. 3, Abs. 50) seitens der Teilnehmenden besteht, so die Beobachtung der Expertin, im Umgang mit dem täglich vielfach genutzten Smartphone. Damit könnte das Gerät als Anknüpfungspunkt zum Aufbau digitaler und Medienkompetenzen dienen. „*Also die haben ALLE Smartphones und verwenden es die ganze Zeit*“

(Int. 5, Abs. 65). Vereinzelt tritt anscheinend doch der Fall auf, dass Teilnehmende kein Smartphone besitzen (vgl. Int. 1, Abs. 109). Jedoch kann in der Regel davon ausgegangen werden, dass ein Smartphone vorhanden ist: immerhin zwei Expert_innen sagen ausdrücklich, dass alle Teilnehmenden ein Smartphone besitzen würden (vgl. Int. 3, Abs. 59). Es würde sich also anbieten, das private Gerät und seine Funktionen zum Anknüpfungspunkt der Vermittlung von IKT und vielleicht auch der Lernendenautonomie-Vermittlung zu machen.

Im privaten Gebrauch scheinen vor allem die Benutzung sozialer Netzwerke und das Abspielen von Musik im Vordergrund zu stehen (vgl. Int. 5, Abs. 65-67). Die meisten scheinen den Internetzugang in erster Linie zur Unterhaltung zu nutzen, beobachtet wird v.a. der Konsum von Videos, aber auch Nachrichten aus anderen Ländern werden abgerufen (vgl. Int. 1, Abs. 77). Wobei diese Nachrichten i.d.R. nicht verschriftlicht sein dürfen (vgl. Int. 1, Abs. 79; 83). Der jeweilige Zugang zum Internet ist von finanziellen Faktoren abhängig (vgl. Int. 3, Abs. 59). Soziale Kontakte via Mobiltelefon sind auch eine Ressource für authentischen Sprach-austausch, bspw. wenn Freizeitaktivitäten (schriftlich) organisiert werden sollen (vgl. Int. 5, Abs. 69).

Im Unterricht oder zum Deutsch lernen kommt seitens der Teilnehmenden zunächst vor allem Google Translate zum Einsatz, da die Applikation eingesprochene Wörter verschriftlichen kann (vgl. Int. 4, Abs. 52). Es wird beobachtet, dass die Teilnehmenden auch während der Unterrichtszeit ihr Gerät zum Chatten verwenden (vgl. Int. 5, Abs. 65). Das private Mobiltelefon von den Teilnehmenden für die Dauer des Unterrichts einzusammeln macht jedoch keine Lehrperson, vor allem eine erklärt bestimmt, weder die Zeit für die unausweichlichen Diskussionen aufwenden noch die Verantwortung übernehmen zu wollen, sollte es zu Verlusten kommen (vgl. Int. 4, Abs. 58-60; 61-62). Eine Unterrichtende beobachtet, dass der routinierte Gebrauch des Smartphones als Wörterbuch dazu führt, dass die Wörter nicht memoriert werden, da die Teilnehmenden das Wort nachsehen, aufschreiben und sofort wieder vergessen würden (vgl. Int. 2, Abs. 94). Daher möchte sie nicht, dass die Teilnehmenden in ihrem Kurs das Mobiltelefon benutzen (vgl. Int. 2, Abs. 92). Die Haltung einer anderen Lehrperson bleibt entspannt, privates Musik hören oder kurze Telefonate sind während des Unterrichts erlaubt (vgl. Int. 5, Abs. 79). Eine dritte Unterrichtende setzt prinzipiell keine Handys in ihrem Unterricht ein, sondern beschränkt sich auf die Nutzung von Tablets (vgl. Int. 4, Abs. 49-50).

Sollen Mobiltelefone im Unterricht eingesetzt werden, ist der technische Aspekt nicht zu vernachlässigen. Da in einem Kurs die verschiedensten Modelle vorkommen, muss sich die Lehrperson für den Einsatz dieser Geräte im Unterricht theoretisch mit all diesen bis zu einem gewissen Grad auskennen, wenn die Besitzer_innen Hilfe benötigen (vgl. Int. 1, Abs. 109). Diese sehr unterschiedlichen technischen Voraussetzungen zu bewältigen, kann eine Schwierigkeit für die Lehrperson darstellen (vgl. Int. 5, Abs. 108). Allerdings könnte das durch die Benutzung von Applikationen umgangen werden. Die Funktionsweise des Smartphones und vor allem die Bedienung der diversen Smartphone-Applikationen unterscheiden sich mittlerweile deutlich von Abläufen an Laptops oder Standcomputern. Auffällig sind bei den Teilnehmenden das fehlende Wissen über die Bedienung eines Browsers (vgl. Int. 5, Abs. 91) und die Benutzung von Suchmaschinen (vgl. Int. 5, Abs. 93). Smartphone-Anwendungen sind intuitiver zu bedienen und können als niederschwelliger bezeichnet werden. Die Möglichkeiten, hier im Basisbildungsunterricht anzuknüpfen, sind also groß.

Obwohl im Rahmen dieser Arbeit nicht genügend Daten zur Nutzung von Smartphones im Basisbildungsunterricht gesammelt wurden, soll noch einmal die These aufgestellt werden, dass mobile Endgeräte zur Lernendenautonomie-Vermittlung in der Basisbildung besonders gut geeignet sind. Wie bereits beschrieben, besitzen die meisten Teilnehmenden ein Smartphone, nutzen es privat und bringen bereits bestimmte Anwendungskompetenzen mit in den Unterricht. Die intuitive Bedienung via Applikationen, wie sie bspw. auch auf einem Tablet vorzufinden ist, ermöglicht einen sehr niederschweligen Zugang. Somit kann der Zugriff auf viele Informationen erleichtert werden. Weil die Geräte im Alltag der Teilnehmenden eine beständige und gewichtige Rolle spielen, kann Lernen mit dem Smartphone alltäglicher werden und könnte es alltäglicher werden, mehr zu Lernen. Insgesamt wird das autonomisierende Potential der Geräte als sehr hoch eingeschätzt, nicht zuletzt, weil sie durch ihre Bedeutung im Alltag einen leichteren Autonomie-Transfer erlauben.

5. Reflexion und Fazit

Die vorliegende Untersuchung gibt einen Überblick über Lernendenautonomie in Basisbildungskursen und skizziert mögliche Ansatzpunkte für weitere Forschungsarbeiten, kann jedoch aufgrund der weit gefassten Fragestellung und der schieren Größe des untersuchten Gebietes nicht in die Tiefe gehen. Eine eingeschränkte Forschungsfrage könnte auf einen

Teilaspekt von Lernendenautonomie fokussieren und sich bspw. mit der Progression von Lernendenautonomie in der Basisbildung befassen. Eine andere Möglichkeit wäre es, eine bestimmte Zielgruppe in den Mittelpunkt zu stellen, bspw. nicht alphabetisierte, männliche Zweitsprachlernende zwischen achtzehn und dreißig Jahren, und ihr Smartphone-Nutzerverhalten bzgl. des Deutsch Lernens zu untersuchen.

Während des Erstellungszeitraumes wurde sowohl zielgerichtet als auch offen gearbeitet und das „Wechselspiel zwischen Suchen und Finden“ (Caspari 2016: 11) immer wieder vollzogen. Die Interviews wurden über mehrere Monate hinweg geführt und zwar zu einer Zeit, als wegen der jüngsten starken Migrationsbewegungen ein Umbruch der bisher lange Jahre für viele Standorte typischen Kurszusammensetzungen stattfand. Die Erhebungsmethode Expert_inneninterview eignete sich, um eine Momentaufnahme zum Thema der Forschungsfragen zu erhalten. Es könnte allerdings gefragt werden, inwieweit im Sinne der Lernendenautonomie die Lernenden selbst darüber Auskunft geben sollten, wie es ihnen mit dem Lernen und Aspekten der Lernendenautonomie in Basisbildungskursen ergeht. Die Befragung der Expert_innen verlief ohne Schwierigkeiten. Der erste Interviewleitfaden enthielt jedoch zu viele geschlossene Fragen und war insgesamt zu umfangreich. Um möglichst sicher zu gehen, relevante Daten zu erhalten und das Thema zu erfassen, wurde sich bei der Entwicklung des Interviewleitfadens immer wieder auf das Dynamische Autonomiemodell von Tassinari bezogen. Da dieses sehr ausführlich und detailliert ist, schließlich bezieht es sich auf studentische Lernende mit viel Lernerfahrung und fortgeschrittener Lernendenautonomie, war es eine Herausforderung, die Kategorien dem Kontext Basisbildung anzupassen. Obwohl deutlich war, dass der Interviewleitfaden zu komplex war, wurde aus Unsicherheit nicht auf dieses „Geländer“ verzichtet und aus Angst, Wesentliches zu streichen, eine Überarbeitung gescheut. Im Laufe der stattfindenden Interviews erhöhte sich die Selbstsicherheit als Forscherin, auch in der Rolle als Expertin in Bezug auf das Forschungsthema nahm das Selbstvertrauen zu, sodass nach dem zweiten Interview die Überarbeitung des Leitfadens beschlossen wurde. Forschen ist stets auch Lernen und so sollte es bei erfüllter Offenheit und Reflexion des Forschungsprozesses möglich sein, den eigenen Weg durch das Labyrinth einer Forschungsarbeit zu finden.

In der Basisbildung sollte mit dem Ungleichgewicht bewusst umgegangen werden, das zwischen normierenden Forderungen und den Individuen besteht, die diesbezüglich als „mangelhaft“ wahrgenommen werden. Gleichzeitig sollten Bemühungen auf jene normierenden

gesellschaftlichen Verhältnisse gerichtet werden, in dem Versuch, negative Zuschreibungen zu verändern und in der Folge die konkreten Möglichkeiten von Menschen, die Literalitäten außerhalb der schulischen Norm entwickelt haben, zu vergrößern. Die Ausrichtung der Lernziele im Kurs sollte sich nach den geäußerten Bedürfnissen und Bedarfen der Teilnehmenden richten. Stets sollte Bildung als selbst zu wählender Weg freiwillig bleiben und keinesfalls unter dem Vorzeichen einer ökonomischen Verwertbarkeit ablaufen. Es gibt die Tendenz, Lernendenautonomie als Instrument zu verstehen, mit dem Lernendenleistungen möglichst effizient gesteigert und immer höhere Anforderungen der Wissens- und Bildungsgesellschaft an das lebenslange Lernen gerechtfertigt werden können. Nach Abschluss der Datenanalyse möchte ich jedoch behaupten, dass Lernendenautonomie auch immer durch die Lernbedingungen und die Lernsituation definiert wird. Umso wichtiger ist es, die verschiedenen Lernendenautonomie-Versionen zu berücksichtigen und Basisbildungskurse in Anerkennung individueller literaler Praktiken zu gestalten.

Im Laufe der Forschungsarbeit haben sich verschiedene Desiderata herauskristallisiert. Die Untersuchung von (Schrift-)Spracherwerbs- und Lernprozessen bei Erwachsenen, sowohl in sprachlicher Hinsicht als auch bezogen auf (lern-)autonome Fertigkeiten und Fähigkeiten ist zentral. Außerdem sollten die Rolle und das autonomisierende Potential mobiler Endgeräte bei diesen Erwerbs- und Lernprozessen untersucht werden. Schließlich wäre es wünschenswert, in einem gemeinsamen Projekt mit Forschenden und Lehrenden Unterrichtsszenarien für die Umsetzung von Lernendenautonomie in Basisbildungskursen zu entwickeln, womöglich könnte im Rahmen eines solchen Projektes auch eine Progression von Lernendenautonomie erarbeitet werden. Ebenso wünschenswert wäre es, über Weiterbildungen zu Lernendenautonomie für Lehrende in der Basisbildung nachzudenken und darüber, wie professioneller Austausch und gemeinsame Reflexion zum Thema fest im Arbeitsalltag verankert werden können. Die Zielsetzungen in der Basisbildung müssen dabei genau auf ihre normativen und ausgrenzenden Potenziale hin überprüft und Basisbildungskurse in ihrer Verstrickung in die gesellschaftlichen (Macht-)Verhältnisse in Österreich reflektiert werden.

Darstellungsverzeichnis

Tabelle 1: lea.-Modell des Schriftspracherwerbs (Grotlüschen/ Riekmann 2010: 3).....	37
Abbildung 1: Forschungsdesign.....	56
Tabelle 2: Überblick: Daten zu den befragten Expert_innen.....	61
Tabelle 3: „Vermittlung von Lernendenautonomie“ als Beispiel für eine Kategorie.....	75
Tabelle 4: „Selbsteinschätzung“ als Beispiel für eine überarbeitete Kategorie.....	79

Literaturverzeichnis

- Aguado, Karin (2013): Die Qualitative Inhaltsanalyse in der empirischen Fremdsprachenforschung: Grenzen, Potentiale, Desiderata. In: Aguado, Karin/Heine, Lena/Schramm, Karen (Hg.): Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung. Frankfurt a.M./ Wien: Peter Lang. S. 119–135.
- Benson, Phil (2013): Learner Autonomy. In: *Tesol Quaterly* Volume 47, Issue 4, S. 839–843.
- Benson, Phil (2008): Teachers’ and learners’ perspectives on autonomy. In: Lamb, Terry/Reinders, Hayo (Hg.): *Learner and Teacher Autonomy. Concepts, realities, and responses*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benhamins B.V. S. 15–32.
- Benson, Phil (1996): Concepts of autonomy in language learning. In: Pemberton, Richard et al. (Hg.): *Taking Control. Autonomy in language learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press. S. 27–34.
- Burwitz-Melzer, Eva/Steininger, Ivo (2016): Inhaltsanalyse. In: Caspari, Daniela et al. (Hg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto. S. 256–268.
- Bogner, Alexander/Littig, Beate/Lenz, Menz (2014): *Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bortz, Jürgen/Döring, Nicola (2006): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. 4., überarb. Aufl. Heidelberg: Springer Medizin.
- Daase, Andrea/Hinrichs, Beatrix/Settinieri, Julia (2014): Befragung. In: Settinieri, Julia et al. (Hg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh UTB. S. 103–122.
- Demirkaya, Sevilen (2014): Analyse qualitativer Daten. In: Settinieri, Julia et al. (Hg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh UTB. S. 213–227.
- Dessinger, Yvonne (2011): Kompetenzmodelle des Schriftspracherwerbs. In: Grotlüschen, Anke et al. (Hg.): *Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften*. Münster: Waxmann. S. 68–85.
- Doberer-Bey, Antje (2013): „Sonst hat man ja nichts, wenn man nix lesen kann.“ Alphabetisierung und Basisbildung mit Erwachsenen. Wien: Praesens.

Doberer-Bey, Antje/Hrubesch, Angelika (2013): Was ist eigentlich „Basisbildung“? In: leben = lesen? Alphabetisierung und Basisbildung in der mehrsprachigen Gesellschaft. Innsbruck: Studien-Verlag. S. 9–15. (= Schulheft 149/ 2013).

Döll, Marion (2016): Über Basisqualifikationen und Fertigkeiten - Was ist eigentlich Sprachkompetenz? In: Schweiger, Hannes et al. (Hg.): In die Welt hinaus. Festschrift für Renate Faistauer zum 65. Geburtstag. Wien: Praesens. S. 35–44.

Döll, Marion/Hägi, Sara/Dirim, Inci (2014): Kompetenzen für eine kritische Bildungsarbeit im Bereich Deutsch als Zweitsprache. Impulse für die Ausbildung von DaZ-Lehrenden. In: maiz (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Ergebnisse und Perspektiven eines partizipativen Forschungsprozesses. Linz: maiz. S. 162–177.

Döll, Marion (2016): Über Basisqualifikationen und Fertigkeiten - Was ist eigentlich Sprachkompetenz? In: Schweiger, Hannes et al. (Hg.): In die Welt hinaus. Festschrift für Renate Faistauer zum 65. Geburtstag. Wien: Praesens. S. 35–44.

Dörnyei, Zoltán (2007): Qualitative data analysis. In: Research methods in applied linguistics. Oxford: Oxford University Press. S. 242–267.

Dresing, Thorsten/Pehl, Thorsten (2013): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 5. Auflage. Marburg: Eigenverlag.

Eco, Umberto (2005): Wie man eine wissenschaftliche Abschlussarbeit schreibt. 11., unveränderte Auflage der deutschen Ausgabe. Heidelberg: C. F. Müller.

Egloff, Birte et al. (2011): Funktionaler Analphabetismus im Erwachsenenalter: eine Definition. In: Projektträger im DLR e. V. (Hg.): Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener: Bestimmung, Verortung, Ansprache. Bielefeld: wbv Bertelsmann. S. 11–31.

Egloff, Birte/Jochim, Dana/Schimpf, Erika J. (2009): Zwischen Freiheitszugewinn, zugemuteter Emanzipation und Schaffung neuer Abhängigkeit - Kursbindung in der Alphabetisierung/Grundbildung. In: Gruber, Elke (Hg.): Alphabetisierung/Grundbildung. Bonn: DIE (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung). S. 11–22. (= REPORT, 32. Jahrgang, Heft 4/2009).

Egloff, Birte (2007): Biografieforschung und Literalität. Ursachen und Bewältigung von funktionalem Analphabetismus aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In: Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion. Münster: Waxmann. S. 73–84.

Eichen, Regina (2015): Rahmenbedingungen - Gelingensfaktoren - Instrumente. In: Deutscher Volkshochschulverband (Hg.): Basisqualifizierung Pro Grundbildung. Modul 5: Digitale Medien. Bonn. S. 1–34. (= Teil 2).

Feick, Diana (2016): Autonomie in Lernendengruppen. Entscheidungsdiskurs und Mitbestimmung in einem DaF-Handyvideoprojekt. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Feick, Diana (2015): Digitale Medien in der Alphabetisierung und Grundbildung. In: Deutscher Volkshochschulverband (Hg.): Basisqualifizierung Pro Grundbildung. Modul 5: Digitale Medien. Bonn. S. 1–27. (= Teil 1).

- Feick, Diana (2014): Mobile Learning - Handyprojekte im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. In: Mackus, Nicole/Möhring, Jupp (Hg.): Wege für Bildung, Beruf und Gesellschaft - mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen. S. 317–332.
- Feldmeier, Alexis (2010): Von A bis Z - Praxishandbuch Alphabetisierung. Deutsch als Zweitsprache für Erwachsene. 1. Aufl. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Flick, Uwe (2007a): Konstruktivismus. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 5. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. S. 150–164.
- Flick, Uwe (2007b): Design und Prozess qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 5. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. S. 252–264.
- Freire, Paulo (2008): Pädagogik der Autonomie. Notwendiges Wissen für die Bildungspraxis. Münster: Waxmann.
- Gienow, Wilfried/Hellwig, Karlheinz (2002): Selbst- versus Fremdbestimmung. Er- und Verarbeiten von Texten in medialen Lernumgebungen des Fremdsprachenunterrichts als Bildungsprozess. In: Decke-Cornill, Helene/Reichart-Wallrabenstein, Maike (Hg.): Fremdsprachenunterricht in medialen Lernumgebungen. Frankfurt a.M.: Peter Lang. S. 225–248.
- Gläser, Jochen/Laudel, Grit (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grotjahn, Rüdiger (2006): Zur Methodologie der Fremdsprachenerwerbsforschung. In: Scherfer, Peter/Wolff, Dieter (Hg.): Vom Lehren und Lernen fremder Sprachen: Eine vorläufige Bestandsaufnahme. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang. S. 247–270.
- Grotlüschen, Anke et al. (2015): Konsequenzen der Konstruktion von Literalität hinsichtlich der Vergleichbarkeit der Alpha-Levels mit den Niveaustufen des Europäischen Referenzrahmens Sprachen. In: Grotlüschen, Anke/Zimper, Diana (Hg.): Literalitäts- und Grundlagenforschung. Münster: Waxmann. S. 15–25.
- Grotlüschen, Anke (Hg.) (2010): lea. Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften. Diagnose. Münster: Waxmann.
- Grotlüschen, Anke (2005): Konsequenzen aus subjektorientierter Forschung: Fragen an eine medien- und erwachsenen-didaktische Anordnung. In: Report - Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 1/2005, 28. Jahrgang, S. 81–87.
- Grotlüschen, Anke (2003): Widerständiges Lernen im Web - virtuell selbstbestimmt? Eine qualitative Studie über E-Learning in der beruflichen Erwachsenenbildung. Münster: Waxmann.
- Grotlüschen, Anke/Krämer, Judith E. (2009): Vom Vergessen der Einflüsse: Vermeintliche Selbstbestimmung bei der Interesseogenese. In: Bildungsforschung. Frankfurt a.M. S. 17–39.
- Grum, Urška/Legutke, Michael K. (2016): Sampling. In: Caspari, Daniela et al. (Hg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr Francke Attempto. S. 78–89.

Hahn-Zimmermann, Edda (2013): Me no speak gut Deutsch. Erfahrungen aus der Lernberatung und Lernbegleitung im Bereich Basisbildung und Deutsch als Zweitsprache. In: Doberer-Bey, Antje/Hrubesch, Angelika (Hg.): leben = lesen? Alphabetisierung und Basisbildung in der mehrsprachigen Gesellschaft. Innsbruck: Studien-Verlag. S. 111–123. (= Schulheft 149/ 2013).

Helfferrich, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Aufl. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Heinemann, Alisha M.B. (2011a): Alpha-Levels, lea.-Universum, Item-Entwicklung und Feldzugang - zu den Grundlagen des förderdiagnostischen Instruments. In: Grotlüschen, Anke et al. (Hg.): Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften. Münster: Waxmann. S. 86–107.

Heinemann, Alisha M.B. (2011b): Eine Förderdiagnostik für alle? Zu den Besonderheiten einer zielgruppengerechten Diagnostik für Zweitsprachler und Zweitsprachlerinnen. In: Projektträger im DLR e. V. (Hg.): Lernprozesse in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Diagnostik, Vermittlung, Professionalisierung. Bielefeld: wbv Bertelsmann. S. 149–168.

Hirschauer, Stefan (2001): Ethnografisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. Zu einer Methodologie der Beschreibung. In: Zeitschrift für Soziologie Jg. 30 Heft 6, S. 429–451.

Holec, Henri (2009): Autonomy in language learning: A single pedagogical paradigm or two? In: Kjisik, Felicity et al. (Hg.): Mapping the Terrain of Learner Autonomy: Learning Environments, Learning communities and identities. Tampere: Tampere University Press. S. 21–50.

Holliday, Adrien (2003): Social autonomy. Addressing the Dangers of Culturism in TESOL. In: Palfreyman, D./Smith, R.C. (Hg.): Learner autonomy across cultures. Language education perspectives. London: Palgrave Macmillan. S. 110–126.

Hollstein, Bettina/Ullrich, Carsten (2003): Einheit trotz Vielfalt? Zum konstituiven Kern qualitativer Forschung. In: Soziologie, S. 29–43.

Howe, Falk/Thielen, Marc (2016): Digital gestütztes Lernen in der Alphabetisierung und Grundbildung. In: Löffler, Cordula/Korfkamp, Jens (Hg.): Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Münster/ New York: Waxmann. S. 409–421.

Howe, Falk/Knutzen, Sönke (2013): Digitale Medien in der gewerblich-technischen Berufsausbildung. Bonn.

Hrubesch, Angelika (2013): Alphabetisierung und Basisbildung in der Migrationsgesellschaft. In: Doberer-Bey, Antje/Hrubesch, Angelika (Hg.): leben = lesen? Alphabetisierung und Basisbildung in der mehrsprachigen Gesellschaft. Innsbruck: Studien-Verlag. S. 54–73. (= Schulheft 149/ 2013).

Kerschhofer-Puhalo, Nadja (2016): Zwischen Schriftbildern, Lautgestalten und Höreindrücken - Plädoyer für eine kritische Reflexion der Schriftzentriertheit im Alphabetisierungsunterricht. In: Schweiger, Hannes et al. (Hg.): In die Welt hinaus. Festschrift für Renate Faistauer zum 65. Geburtstag. Wien: Praesens. S. 175–187.

Khakpour, Natascha/Schramm, Karen (2016): Autonomie im Unterricht mit Seiteneinsteiger_innen. In: Benholz, Claudia/Frank, Magnus/Niederhaus, Constanze (Hg.): Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler - eine Gruppe mit besonderen Potentialen: Beiträge aus Forschung und Schulpraxis. Münster/ New York: Waxmann. S. 319–337.

- Kloyber, Christian (2013): Perspektiven integrierter Ausbildungen. Anmerkungen zur kritischen Professionalisierung in der Alphabetisierung und Basisbildung. In: Doberer-Bey, Antje/Hrubesch, Angelika (Hg.): *leben = lesen? Alphabetisierung und Basisbildung in der mehrsprachigen Gesellschaft*. Innsbruck: Studien-Verlag. S. 30–40. (= Schulheft 149/ 2013).
- Krenn, Manfred (2013): Aus dem Schatten des „Bildungsdünkels“: Bildungsbenachteiligung, Bewältigungsformen und Kompetenzen von Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen. Wien: bmukk. (= Materialien zur Erwachsenenbildung Nr.1/2013).
- Kröniger, Karin/Pietzsch, Thomas (2014): *Lernen. Grundlagen, Voraussetzungen, Anwendungen*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Kuckartz, Udo (2010): *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. 3., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Küster, Lutz (2002): Mediales Lernen im Zeichen von Lernerautonomie und Bildungsanspruch. In: Decke-Cornill, Helene/Reichart-Wallrabenstein, Maïke (Hg.): *Fremdsprachenunterricht in medialen Lernumgebungen*. Frankfurt a.M.: Peter Lang. S. 39–48.
- Langer, Antje (2010): Transkribieren - Grundlagen und Regeln. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prengel, Annedore (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa. S. 515–526.
- Legutke, Michael K. (2003): Forschendes und kooperatives Lernen in multimedialen Lernumgebungen. Ein Beitrag zur fremdsprachlichen Lehrerbildung. In: *Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien*. Tübingen: Gunter Narr. S. 209–244.
- Legutke, Michael K./Müller-Hartmann, Andreas/Schocker-v. Dittfurth, Marita (2002): Mediale Lernumgebungen im Schnittfeld von Lehrerbildung und Lehrerfortbildung. In: Decke-Cornill, Helene/Reichart-Wallrabenstein, Maïke (Hg.): *Fremdsprachenunterricht in medialen Lernumgebungen*. Frankfurt a.M.: Peter Lang. S. 81–92.
- Linde, Andrea (2002): Analphabetismus - Alphabetisierung - Grundbildung. In: Tröster, Monika/DIE (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung) (Hg.): *Berufsorientierte Grundbildung. Konzepte und Praxishilfen*. Bielefeld: Bertelsmann. S. 17–31.
- Mayring, Philipp (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 11. aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Markov, Stefan/Scheithauer, Christiane/Schramm, Karen (2015): *Lernberatung für Teilnehmende in DaZ-Alphabetisierungskursen. Handreichung für Lernberatende und Lehrkräfte*. Münster/ New York: Waxmann.
- Martinez, Hélène (2008): *Lernerautonomie und Sprachlernverständnis. Eine qualitative Untersuchung bei zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern romanischer Sprachen*. Tübingen: Gunter Narr.
- Mecheril, Paul (Hg.) (2016): *Migrationspädagogik - ein Projekt*. In: *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz. S. 8–31.
- Mempel, Caterina/Mehlhorn, Grit (2014): Datenaufbereitung: Transkription und Annotation. In: Settinieri, Julia et al. (Hg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh UTB. S. 147–166.
- Miethe, Ingrid (2010): Forschungsethik. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prengel, Annedore (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa. S. 927–937.

- Muckenhuber, Sonja (2013): Basisbildung in Bewegung. Entwicklungen der Basisbildung in Österreich anhand der Geschichte des Netzwerks In.Bewegung. In: Doberer-Bey, Antje/Hrubesch, Angelika (Hg.): leben = lesen? Alphabetisierung und Basisbildung in der mehrsprachigen Gesellschaft. Innsbruck: Studien-Verlag. S. 50–57. (= Schulheft 149/ 2013).
- Müller-Hartmann, Andreas/Schocker-v. Dittfurth, Marita (2001): Einleitung: Qualitative Forschung im Bereich „Fremdsprachen lehren und lernen“. In: Müller-Hartmann, Andreas/Schocker-Dittfurth, Marita (Hg.): Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen. Tübingen: Gunter Narr. S. 2–9.
- Müller, Katja (2012): Alphabetisierungsforschung in Deutschland - Eine Bilanz. In: Report - Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 1/ 2012, 35. Jahrgang, S. 55–61.
- Nolda, Sigrid (2015): Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung. 3., aktualisierte Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft WBG.
- Oxford, Rebecca (2003): Toward a more systematic model of L2 learner autonomy. In: Pal-freyman, David/Smith, Richard C. (Hg.): Learner autonomy across cultures. Language education perspectives. London: Palgrave Macmillan. S. 75–91.
- Pabst, Antje/Zeuner, Christine (2011): Literalität als soziale Praxis - Bedeutungen von Schriftsprachlichkeit. In: Report - Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 34, S. 36–47.
- Reisinger-Friedrich, Hanna/Rebernig-Ahamer, Regine (2011): Kompetenzpass Lesen und Schreiben/ Basisbildung (Deutsch als Zweitsprache) sowie die Handreichungen zum Kompetenzpass für KursleiterInnen in Alphabetisierungskursen. Wien: AlfaZentrum für MigrantInnen der Wiener Volkshochschulen.
- Rohs, Matthias (2013): Informelles Mobiles Lernen. In: de Witt, Claudia/Sieber, Almut (Hg.): Mobile Learning. Potenziale, Einsatzszenarien und Perspektiven des Lernens mit mobilen Endgeräten. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 75–97.
- Schart, Michael (2001): Aller Anfang ist Biografie - Vom Werden und Wirken der Fragestellung in der qualitativen Forschung. In: Müller-Hartmann, Andreas/Schocker-Dittfurth, Marita (Hg.): Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen. Tübingen: Narr. S. 40–61.
- Schmelter, Lars (2014): Gütekriterien. In: Settinieri, Julia et al. (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Schöningh UTB. S. 33–45.
- Schmenk, Barbara (2010): Bildungsphilosophischer Idealismus, erfahrungsgesättigte Praxisorientierung, didaktischer Hiphop? Eine kleine Geschichte der Lernerautonomie. In: Profil 2, S. 11–26.
- Schmenk, Barbara (2008): Lernerautonomie. Karriere und Sloganisierung des Autonomiebegriffs. Tübingen: Gunter Narr.
- Schmenk, Barbara (2005): Globalizing learner Autonomy. In: Tesol Quaterly Vol. 39, No.1, March 2005, S. 107–118.
- Schramm, Karen (2016): Empirische Forschung. In: Caspari, Daniela et al. (Hg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr Francke Attempto. S. 49–56.

- Schramm, Karen (2010): Metakognition. In: Surkamp, Carola (Hg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze - Methoden - Grundbegriffe. Stuttgart/ Weimar: J. B. Metzler. S. 218.
- Schramm, Karen (2008): Sprachlernstrategien. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren. S. 95–106. (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Nr. 9).
- Schramm, Karen (1996): Alphabetisierung ausländischer Erwachsener in der Zweitsprache Deutsch. Münster/ New York: Waxmann.
- Seipold, Judith (2013): Mobiles Lernen - Systematik, Theorien und Praxis eines noch jungen Forschungsfeldes. In: de Witt, Claudia/Sieber, Almut (Hg.): Mobile Learning. Potenziale, Einsatzszenarien und Perspektiven des Lernens mit mobilen Endgeräten. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 27–54.
- Statistik Austria (Hg.) (2014): Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen. Vertiefende Analysen der PIAAC-Erhebung 2011/12. Wien: Statistik Austria.
- Stoppacher, Peter (2010): Der Stigmatisierung entkommen. Lesen, schreiben, rechnen wie andere auch. In: Rath, Otto/Hahn, Marielle (Hg.): Zwischenbilanz. Die Basisbildung in Österreich in Theorie und Praxis. Linz: Netzwerk Basisbildung und Alphabetisierung in Österreich, in.Bewegung. S. 10–23.
- Storch, Günther (1999): Deutsch als Fremdsprache: eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. München: Fink.
- Street, Brian V. (2011): Literacy inequalities in theory and practice: The power to name and define. In: International Journal of Educational Development 31, S. 580–586.
- Tassinari, Maria Giovanna (2012): Kompetenzen für Lernerautonomie einschätzen, fördern und evaluieren. In: FLuL - Fremdsprachen Lehren und Lernen. Tübingen: Narr Francke Attempto. (= Kompetenzen konkret, Nr.41 (2012), Heft 1).
- Tassinari, Maria Giovanna (2010a): Autonomes Fremdsprachenlernen: Komponenten, Kompetenzen, Strategien. Frankfurt a.M.: Lang.
- Tassinari, Maria Giovanna (2010b): Checklisten zur Lernerautonomie: Erfahrungen mit der Selbsteinschätzung. In: Profil 2. S. 119–142.
- Traxler, John/Kukulska-Hulme, Agnes (2016): Introduction to the Next Generation of Mobile Learning. In: Mobile learning: the next generation. New York: Routledge. S. 1–10.
- Wagner, Harald (2007): Analphabetenzahlen - Mythos oder wissenschaftlich fundiert? In: Knabe, Ferdinand (Hg.): Wissenschaft und Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung. Münster u. a.: Waxmann. S. 96–117.

Internetquellen

Alle Internetquellen wurden zuletzt am 08.03.2018 abgerufen.

bmukk/BMW_F^a (2011): Österreichischer EQR-Zuordnungsbericht. Wien.
https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/AT_EQR_Zuordnungsbericht.pdf

- Dessinger, Yvonne/Grotluschen, Anke/Heinemann, Alisha M.B. (2011): lea. Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften. Schlussbericht 2011 Teilprojekt 2: Berufsrelevante erwachsenengerechte Diagnostik. Universitäten Hamburg und Bremen, <http://edok01.tib.uni-hannover.de/edoks/e01fb12/728664909.pdf>
- Deutscher Volkshochschulverband (Hg.) (2015): Basisqualifizierung Pro Grundbildung. Modul 5: Digitale Medien. Bonn: vhs. http://grundbildung.de/fileadmin/content/01Projekte/Basisqualifizierung_ProGrundbildung/Downloads/Modul_5_Teil_1_2.pdf
- DGfE (1999): Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE). http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Satzung_etc/Ethikkodex_2010.pdf
- DigLin (2014): <http://DigLin.eu/digital-literacy-instructor/>
- DigLin (2013): DigLin Deliverable 2.1 Report on user requirements. http://diglin.eu/wp-content/uploads/2013/08/Deliverable2.1-all_togethercorrected-copyright-version.pdf
- Dresing, Thorsten/Pehl, Thorsten (2013): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 5. Auflage. Marburg: Eigenverlag. <https://www.audiotranskription.de/Praxisbuch-Transkription.pdf>
- Eulenberger, Jörg et al. (2006): PASS alpha. Pro Alphabetisierung - Wege in Sachsen. 2. Zwischenbericht. Dresden: apfe e.V., https://www.ehs-dresden.de/fileadmin/forschung/download/pass_alpha_zwischenbericht06-08-31.pdf
- European Commission (2015): Descriptors defining Levels in the European Qualification Framework (EQF). <https://ec.europa.eu/ploteus/content/descriptors-page>
- European Commission/ICF (2014): Improving the effectiveness of language learning: CLIL and computer assisted language learning. London: ICF GHK, http://ec.europa.eu/languages/library/studies/clil-call_en.pdf
- Europäische Kommission (2015): Der europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen [Übersicht]. Luxemburg. https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/leaflet_de.pdf
- Europäische Kommission (2008): Der europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Luxemburg. http://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/brochexp_de.pdf
- Fachgruppe Basisbildung (2017): Rahmencurriculum „Fachspezifische Ausbildung für BasisbildnerInnen“. Wien: bmb, https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/Rahmencurriculum_FA_2017.pdf
- Fachgruppe Basisbildung (2014): Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote. Für Lernangebote im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung. Wien: bmbf, https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/Prinzipien_und_Richtlinien_aktualisiert_8_2017.pdf
- Faistauer, Renate/Fritz, Thomas/Hrubesch, Angelika/Ritter, Monika (2006): Rahmencurriculum Deutsch als Zweitsprache & Alphabetisierung. Wien: MA 17, <https://www.wien.gv.at/menschen/integration/pdf/rahmen-curriculum.pdf>
- Goethe Institut Inter Nationes (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. München, <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm>

- Grotluschen, Anke/Riekmann, Wibke (2010): leo. - Level-One Studie. Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus. Wien. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at, 10/2010, S.79-85. <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-10/meb10-10.pdf>
- Günes-Herzog, Stefanie/Hrubesch, Angelika (2016): IKT ist nicht wegzudenken. http://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten_details.php?nid=11198
- Institut für Bildungsentwicklung Linz (2015): Projekt „Zentrale Beratungsstelle“. http://www.basisbildung-alphabetisierung.at/no_cache/home/
- International Telecommunication Union (ITU) (2016): Mobile-cellular subscriptions. <http://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/stat/default.aspx>
- Jarvis, Huw/Achilleos, Marianna (2013): From Computer Assisted Language Learning (CALL) to Mobile Assisted Language Use (MALU). In: TESL-EJ Vol. 16 (4). <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume16/ej64/>
- Kastner, Monika (2013): Erwachsene mit Basisbildungsbedarf. http://erwachsenenbildung.at/themen/basisbildung/grundlagen/erwachsene_mit_basisbildungsbedarf.php
- Liebig, Stefan et al. (2014): Datenschutzrechtliche Anforderungen bei der Generierung und Archivierung qualitativer Interviewdaten. http://www.ratswd.de/dl/RatSWD_WP_238.pdf
- Little, David: Learner autonomy and second/foreign language learning | LLAS Centre for Languages, Linguistics and Area Studies. In: LLAS Resources, <https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1409>
- NKS (NQR-Koordinierungsstelle in Österreich) (Hg.) (2016): Handbuch für die Zuordnung von Qualifikationen zum Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR). Wien: NKS, https://www.qualifikationsregister.at/res/file/HandbuchNQR_Einzelseiten.pdf
- OeAD-GmbH, NKS- NQR-Koordinierungsstelle (2017): Nationaler Qualifikationsrahmen Österreich. Wien. <https://www.qualifikationsregister.at/public/home>
- OeAD: Koordinierungsstelle für den nationalen Qualifikationsrahmen in Österreich (2015). http://www.lebenslanges-lernen.at/home/nationalagentur_lebenslanges_lernen/nqr_koordinierungsstelle/DE/
- OECD (2015): Adult Literacy. <http://www.oecd.org/edu/innovation-education/adultliteracy.htm>
- OECD (2000): Literacy in the Information Age. Final Report of the international Adult Literacy Survey. Paris. <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/41529765.pdf>
- Plutzer, Verena/Haslinger, Ilse (2005): Sprachen & Qualifikationsportfolio für MigrantInnen und Flüchtlinge. Wien. <https://www.integrationshaus.at/de/publikationen/fachpublikationen>
- Statistik Austria (Hg.) (2014): Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen. Vertiefende Analysen der PIAAC-Erhebung 2011/12. Wien: Statistik Austria, https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/schulabbruch_schlüsselkompetenzen.pdf?61edi7

Steuerungsgruppe der Initiative Erwachsenenbildung (2015): Programmplanungsdokument Initiative Erwachsenenbildung. Länder-Bund-Initiative zur Förderung grundlegender Bildungsabschlüsse für Erwachsene inklusive Basisbildung 2015-2017. https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/PPD_2015-2017_Stand_11_12_2015.pdf

Street, Brian V. (2005): Understanding and defining literacy. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2006. Literacy for life, <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001461/146186e.pdf>

Tassinari, Maria Giovanna (2010c): Dynamisches Autonomiemodell mit Deskriptoren. FU Berlin: Sprachenzentrum. <http://www.sprachenzentrum.fu-berlin.de/slz/lernberatung/autonomiemodell/index.html>

UNESCO (2005): Literacy for life. EFA Global Monitoring Report. Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001416/141639e.pdf>

UNESCO (1978): Revised Recommendation concerning the International Standardization of Educational Statistics. http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13136&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

A.I) Interviewleitfaden I

START

Dank für die Bereitschaft

Als Einstieg vielleicht ein paar Fragen zur Person...

Wie lange arbeiten Sie schon als DaZ-Trainer/ in der Alphabetisierung/.... freiberuflich / fest?
Fortbildungen?

Unbedingt (Lernziele)

<i>Curricula: Ziel "gesellschaftliche Teilhabe" - Unterrichtsplanung</i>
Geben die Teilnehmenden an, <u>warum</u> sie Schreiben/ Deutsch lernen möchten? - Möchten die Teilnehmenden Schreiben/ Deutsch lernen? Wird im Kurs thematisiert, warum das Sprachenlernen für die Teilnehmenden wichtig sein könnte? Wie sind die Reaktionen?
<i>Unterrichtsplanung; Materialien u Ressourcen</i>
<i>Onlinelearnprogramme</i>
<i>Gefühle</i> Sprechen Sie das Thema Motivation im Unterricht an? Was gibt den Lernenden ein befriedigendes Gefühl? Wird im Kurs über die eigene Einstellung zum Kurs gesprochen? Werden Erwartungen an den Kurs besprochen? Haben Sie den Eindruck, dass die Teilnehmenden über ihre eigene Motivation nachdenken?
<i>Langeweile Angst</i>
<i>Selbsteinschätzung</i> <i>Stärken und Schwächen; Sprachkompetenz; realistische Wünsche</i> <i>Checklisten, Portfolio-Arbeit; Lernfortschritte; Tests</i>
<i>Beratung</i> Nehmen die Teilnehmenden Beratungsangebote wahr? Wie laufen Beratungsgespräche ab? Was sind die Probleme bei einer Beratung?
<i>kooperieren</i> <i>Sozialformen? voneinander lernen? Bitten die Teilnehmenden um Hilfe?</i>
<i>Durchführen</i> <u>Haben die Teilnehmenden zu Hause einen Arbeitsplatz?</u> Arbeiten die Teilnehmenden zu Hause allein? Machen die Teilnehmenden ihre Hausübungen? Bearbeiten die Teilnehmenden zu Hause Grammatikübungen?

Äußern sich die Teilnehmenden hinsichtlich der Lernbedingungen im Kurs oder Zuhause? (zu große Gruppe, keine Ruhe, ...)

Lernziele

Setzen sich die Teilnehmenden realistische Ziele?

Kennen die Teilnehmenden ihre eigenen Bedürfnisse? Artikulieren Sie diese?

Bitten Sie die Teilnehmenden, sich selbst Ziele zu setzen?

Gibt es ein kollektives Lernziel bzw. allen gemeinsame Lernziele?

Wie gehen die Teilnehmenden damit um, wenn Sie im Unterricht bestimmte Lernziele setzen?

Lernstrategien

Besprechen Sie im Unterricht Lerntipps? (Lernstrategien?)

Kommen viele Fragen bzw. Verständnisfragen im Unterricht?

Gibt es Rollenspiele in der Zweitsprache?

Arbeiten die Teilnehmenden manchmal mit Übersetzungen in die Erstsprache?

Kennen die Teilnehmenden Möglichkeiten, eigene Fehler selbst zu verbessern?

Wie „mutig“ gehen die Teilnehmenden beim Lernen vor?

OPTIONAL

Zeit

überwachen

evaluieren

MÖGLICHE VERTIEFUNG

Gibt es für die Teilnehmenden Raum, Entscheidungen selbst zu treffen?

SCHLUSSFRAGEN

Gibt es noch etwas, das Ihnen wichtig ist und das Sie gerne erwähnen möchten?

Habe ich noch etwas vergessen?

Kurz zum Gespräch selbst: Wie haben Sie das Gespräch empfunden?

Haben Sie Fragen vermisst? Gab es Fragen, die schwierig zu beantworten waren?

ENDE EINLEITEN

Was wünschen Sie sich für die Zukunft?

Wie sähe die ideale Basisbildung aus?

A.II) Überarbeiteter Interviewleitfaden

START

Dank für Bereitschaft.

Als Einstieg vielleicht ein paar Fragen zur Person...

Wie lange arbeiten Sie schon als DaZ-Trainer/ in der Alphabetisierung/.... freiberuflich / fest?
Fortbildungen?

Was hältst du von Lernendenautonomie in der Basisbildung?

Wer ist beteiligt, wer hat etwas davon, wer bestimmt Lernendenautonomie?

Wie läuft das ab? *Lernziele*

Welche Möglichkeiten zur Vermittlung von Lernendenautonomie gibt es?

Wann sollte Lernendenautonomie eine Rolle spielen? Welche Rolle?

Warum ist Lernendenautonomie wichtig?

Autonomes Lernen (mit digitalen Medien)

Wie werden Lernziele gesetzt, wer macht das?

Wie sieht es mit der Vermittlung von Lernerstrategien aus?

Wie haben die Teilnehmenden ihr eigenes Lernen im Griff?

Welche Quellen nutzen die Lernenden für ihr Lernen? (andere, Lehrperson, ...)

Was hältst du von dem Basisbildungslernziel „Lernkompetenz“? Inwieweit hat das Auswirkungen auf das (Alltags-)Leben der TN?

Handy

Internetnutzung

Schlussfragen, Ende

B) Transkripte der Expert_inneninterviews

Interviewtranskript 1

Ort: Wien, am Arbeitsplatz der Interviewten

Zeit: Do., 25.02.2016, ca. 13-14:30 Uhr, Aufnahme von ca. 13-13:50 Uhr

Daten zur Interviewerin: Verfasserin der Forschungsarbeit

Daten zur Interviewten: Geschlecht: weiblich, ca. 55; Berufserfahrung: seit 11 Jahren in der Basisbildung tätig. Angestellte; Ausbilderin in einem Basisbildungslehrgang; hält zusätzlich zum Kurs wöchentliche Sprachlernberatung in der arbeitgebenden Institution; Ausbildung: Studium der Germanistik; jährliche Weiterbildungen

Notizen: Macht stets einen sehr engagierten und oft kritischen Eindruck, bezeichnet sich selbst wiederholt als politisch interessiert und äußert sich (auf Nachfrage) auch dazu. Mit der Interviewerin aufgrund einer kurzen Hospitation dieser in ihrem Unterricht bekannt. Wirkt dort sehr interessiert an den Teilnehmerinnen und stets bemüht, im Interesse der TN zu handeln, bspw. was Lerninhalte, das Anknüpfen an Vorwissen und Eingehen auf die Gruppe angeht.

Zusammenfassende Schilderung der Interviewsituation: Eindruck eines angeregten Gesprächs. Das Interview fand im Kursraum der Befragten statt, zur Hälfte in der Zeit, die für eine Sprachberatung reserviert war, die Angemeldete erschienen jedoch nicht. Die Interviewte bemühte sich von Anfang an um vollständige und informative Redebeiträge, dabei waren ihre Erfahrungen und ihr Fachwissen sehr hilfreich. Sie erzählte aus ihrer eigenen Praxis und antwortete gern auf Nachfragen. Das Gesprächsklima war gut, einige Male wurde gelacht. Anfangs nach dem Einschalten des Aufnahmegerätes herrschte eine etwas künstlich offizielle Atmosphäre, was sich aber rasch besserte, das Aufnahmegerät wurde jedoch von der Befragten nie ganz vergessen. Die Versicherung, dass alles anonym bliebe, war ihr bereits bei den Organisationstelefonaten wichtig.

Weitere Bemerkungen zum Gespräch: Nachdem das Aufnahmegerät ausgeschaltet wurde, ging das Gespräch noch ca. dreißig Minuten weiter. Thema war die aktuelle gesellschaftliche Situation mit vielen Geflüchteten. Diese macht sich in der Arbeit der Interviewten durch viele neue Kurse bemerkbar, die neuerdings hauptsächlich mit Männern besetzt sind, die auf Stufe I und II eingestuft wurden. Die Gesprächspartnerin äußerte deutlich ihr Bedauern, dass die Chancen vieler dieser Menschen in der österreichischen Gesellschaft, wie diese jetzt strukturiert ist, eher gering sind (wegen fehlender Basisbildung), während sie selbst und viele andere gleichzeitig nah am Mindestlohniveau arbeiten und leben. Das System der sozialen Absicherung wie es jetzt besteht wird sich nach Meinung der Lehrperson nicht weiter aufrecht erhalten lassen. Die geringe finanzielle Anerkennung für ihre Arbeit bei einer lt. Eigenaussage „50 und mehr-Stunden-Woche“ scheint besonders frustrierend zu sein.

1. Interviewerin: wir mal. Vielleicht zum Einstieg so ein paar Fragen zur Person. Wie lange arbeitest du schon in diesem Bereich? #00:00:09-0#
2. Befragte: In der Basisbildung seit ca. zehn Jahren. Zehn, elf Jahren. #00:00:14-3#

3. Interviewerin: Und also auch Alphabetisierungskurse, machst du die auch schon so lange? Also deutsche Alphabetisierungskurse? #00:00:19-0#
4. Befragte: mhm (bejahend) Also unterrichtet habe ich schon länger, aber das waren Deutschkurse. So Goethe-Institutskurse. Ganz normale Deutschkurse. Und dann bin ich so über sehr niederschwellige Kurse an Moscheen so langsam in die Basisbildung hineingekommen. #00:00:34-6#
5. Interviewerin: Ahja, ok. Moscheen in Wien? #00:00:36-4#
6. Befragte: mhm (bejahend) #00:00:38-7#
7. Interviewerin: Ahja. Und jetzt noch zur Person: bist du fest angestellt oder arbeitest du frei? #00:00:45-7#
8. Befragte: Ich bin angestellt. #00:00:44-9#
9. Interviewerin: Angestellt. Ok. Und hast du Fortbildungen im Rahmen deines Anstellungsverhältnisses? Also bekommst du da // Weiterbildungen, Fortbildungen? #00:00:53-1#
10. Befragte: Ja. mhm (bejahend). Ja, ja. #00:00:53-4#
11. Interviewerin: Ok. So ungefähr, wie viele so im Jahr oder so alle paar Jahre oder? #00:00:58-5#
12. Befragte: Naja, also wir sind verpflichtet, sechzehn Unterrichtseinheiten an Weiterbildung nachzuweisen. Aber normalerweise sind das mehr, weil es gibt ja auch Dinge, die einen einfach interessieren. Aber. Und da kann man dann anschauen, ob das als Arbeitszeit akzeptiert wird oder nicht. Aber es wird angeboten. #00:01:16-3#
13. Interviewerin: Und diese Angebote, suchst du dir die selbst aus oder werden die vorgeschlagen? #00:01:20-2#
14. Befragte: Manche werden, manche muss man machen, so wie Gender und Diversity, so irgendetwas. Andere suche ich mir aus. Also sie müssen mit Erwachsenenbildung zu tun haben. #00:01:31-4# Also es ist nicht unbedingt so, wenn ich irgendeine Weiterbildung besuchen würde, die sich eher auf jugendliche Lerner ausgerichtet ist. Das würde man vielleicht nicht unbedingt dann als wirkliche Weiterbildung anerkennen. #00:01:48-0#
15. Interviewerin: Ach, ist das realistisch, wenn du dir die Kursteilnehmer anschaust? Also ist das ein Altersverhältnis, dass sich so abbildet, im Kurs? #00:01:56-1#
16. Befragte: Also die meisten Lernenden bei uns sind keine Jugendlichen. Also auch, wenn es jetzt ein gutes Seminar gäbe über Zweitspracherwerb bei Jugendlichen, wäre das nicht unbedingt das, was ich für meine Zielgruppe brauche. #00:02:10-1# Also ich könnte es machen, aber. #00:02:11-5#
17. Interviewerin: Ok. #00:02:13-2#

18. Befragte: Ja. #00:02:13-8#

19. Interviewerin: Ja. Jetzt mal, ähm, ich habe ja per Mail schon angekündigt, dass es so um Lernendenautonomie geht so im weitesten Sinn. Jetzt, ich erkläre dir vielleicht kurz, wie ich darauf gekommen bin, auf das Thema. Einfach weil ich festgestellt habe, dass in Curricula zur Basisbildung ganz viel immer so von emanzipatorisch gemeinter Teilhabe an der Gesellschaft die Rede ist. Und ja, also du weißt jetzt sicher, was ich meine. Und das ist mir sehr stark aufgefallen. Deswegen bin ich überhaupt auf das Thema gekommen. Jetzt würde mich mal interessieren, so: wie ist denn das bei dir, wenn du jetzt zum Beispiel Unterrichtsplanung ganz konkret machst. Hast du das irgendwie im Hinterkopf? #00:02:46-0#

20. Befragte: Ich habe es im Hinterkopf. Aber es ist sicher nur sehr selten der Fall. Sagen wir so: es ist oft selten der Fall, dass die Leute sich zu Hause etwas aus- anschauen. #00:03:04-0#

21. Ja. Also das fängt damit an, dass man von Anfang irgendwie das thematisiert, so gut es geht. Dass es auch hilft, wenn man zum Beispiel in den ganzen Unterlagen Ordnung hat. #00:03:19-5# Ja. Bei manchen fruchtet das, bei manchen überhaupt nicht. Ja. #00:03:25-0#

22. Interviewerin: Hast du einen Eindruck, wovon das abhängt, ob das fruchtet oder nicht? Also was da so Faktoren sein könnten? #00:03:31-7#

23. Befragte: Von, schon vom eigenen Konzept, was Lernen ist. Also gibt man sozusagen das Lernen an die Unterrichtende ab. So, jetzt bin ich ja eh da und die soll das für mich machen. #00:03:42-4# Und ich fülle doch eh aus und ich schreibe doch eh ab. Oder, das sieht man vielleicht auch schon. Kommt jemand in den ersten Kurstagen und hat einen Bleistift oder einen Radiergummi mit. Oder erwartet die Person, dass man das auch zur Verfügung stellt. #00:03:59-0# Ja. Andere Leute gibt es natürlich wieder, die dann irgendwie sagen. Die einerseits einander helfen. Das merke ich jetzt sehr stark, so die in irgendwelchen Heimen untergebracht sind und der eine kann halt schon ein bisschen was und unterstützt den anderen. #00:04:15-7# Das hat natürlich auch wieder damit zu tun: kann ich, weiß ich, wie ich youtube auf mein Telefon laden kann, oder so, ja. #00:04:26-0# Also es ist sehr, sehr unterschiedlich, was jetzt. Weil ja auch immer wieder das Phänomen eintritt, wenn man zum Beispiel Hausübungen gibt und es so gut es eben zu vermitteln ist, sage ich den Leuten: sie machen die Hausübung nicht für mich. Ich habe auch keine Liste, wer bringt wie viele Hausübungen. Aber man möge sie doch selbst machen. #00:04:49-0# Und trotzdem findet man dann immer wieder Leute, die die perfekt geschriebenen Hausübungen haben und ich weiß ganz genau, sie haben das nicht gemacht. Dann denke ich mir, es wird sehr lange dauern, bis vielleicht die Person versteht, dass das ja kein Geschenk für mich ist. Sondern eine Möglichkeit für sie. #00:05:09-7# Weil ich sage auch: sie müssen das überhaupt nicht, was wir im Unterricht gemacht haben, am gleichen Tag anschauen. Aber ich weiß, aus eigener Erfahrung, wenn ich das ein, zwei Tage später mache und mir genau durchschaue, kann ich mich noch erinnern, was das überhaupt war? #00:05:22-0# So, dass man auch eine Pause braucht, damit sich das Ganze setzt. #00:05:25-6# Ich versuche möglichst viele auch im Kurs selber Materialien zu haben, wo die Leute selbst kontrollieren können, ob sie etwas richtig oder falsch haben. Aber

das allein ist vor allem in Anfängerkursen ein längerer Weg. #00:05:42-3# Also das funktioniert nicht von Anfang an. #00:05:44-6#

24. Interviewerin: Aber weil du jetzt ganz am Anfang hast du das Konzept angesprochen, das sie haben, so vom Lernen. Und jetzt hast du am Schluss dieses selbst lernen erwähnt, selbst korrigieren erwähnt. Hast du das Gefühl, das ist veränderbar? Also kannst du da etwas, auch verändern in den Kursen? #00:05:58-4#

25. Befragte: Ja. Also ich denke schon. Also wenn man einmal wirklich so nach einiger Zeit merkt, ich bekomme ein Kontrollblatt und ich muss einfach genau schauen. Also manchmal fällt den Leuten auch gar nicht auf, dass am Kontrollblatt irgendwas anders geschrieben ist als sie es selbst haben, ja. #00:06:18-5# Also das ist se-, mit Kontrollblättern jetzt so nenne ich jetzt alle, ungehen zu können, ist ein eigener Lernprozess. Genauso wie es oft sehr sehr schwierig ist, vor allem in den Anfängerkursen, zu sagen: ich übe Vokale. #00:06:32-7# Ich habe irgendwie Sätze wie: Guten Tag, mein Name ist. Ich brauche einen Termin. Ich habe starke Schmerzen. Ich habe die Vokale ausgelassen, gebe sie aber unten am Platz, unten am Blatt an. #00:06:47-6# Dann versuche ich natürlich auch den Leuten zu helfen, zu sagen: wenn sie alles wegstreichen, was sie schon verwendet haben, haben sie eine Kontrollmöglichkeit zu sagen: ups, da sind ja noch fünf übrig und ich brauche nur mehr zwei. #00:06:59-7# Bei manchen dauert das sehr, sehr lange. Manche machen es nie. Und manche erkennen im Laufe der Zeit: das hilft mir wirklich. #00:07:08-6# Ja. Das ich selber. Und es hilft mir ja auch beim Sehen. Weil die, die durchgestrichen sind, die muss ich ja gar nicht mehr beachten. Ja, ich brauche ja nurmehr auf die paar schauen, die noch übrig sind. #00:07:19-3# Ja, aber das ist ein eigener Prozess und dauert unterschiedlich lange. #00:07:24-1#

26. Interviewerin: Also jetzt klang das so, als wü- also manche machen es nie, hast du jetzt gemeint. Warum? Kannst du da Gründe nennen? Also verschiedene, oder was beobachtest du da? Ich schaue nur kurz, ob es läuft. #00:07:36-3#

27. Befragte: (kurze Pause) Weil das eben so strukturiertes Lernen ist, das manchen schwerfällt. Ja. Und es ist auch eine eig- einen gewisse Selbstverantwortung, vielleicht. #00:07:56-5# Weil manche haben das einfach sehr gerne oder sie haben das Bild: naja, meine Lehrerin sagt mir schon, ob es richtig oder falsch ist. #00:08:03-8# Ja. Es ist wieder diese Bindung. Und das heißt ja nicht, dass ich nicht zu den Personen hänge und noch einmal sage: aha, ja, das hat gut geklappt. Dann: das muss man noch üben. Oder so. Es ist ja nicht, dass die Leute dann sich selbst völlig überlassen sind. #00:08:19-1# Vielleicht ist es auch bei manchen eine gewisse Bequemlichkeit: ich mache halt etwas und die wird schon sagen ob es passt oder nicht, ja. #00:08:25-2# So, gibt sie sicher auch, diese Einstellung. #00:08:28-4#

28. Interviewerin: Und jetzt gerade schon diese verschiedenen Lernziele genannt. Also zum Beispiel die Vokale einfügen. Oder was war das, was du genannt hast dann: ein Gespräch führen können. #00:08:36-4#

29. Befragte: Genau. Ja. #00:08:36-8#

30. Interviewerin: Benennst du diese Lernziele klar im Unterricht? #00:08:40-3#

31. Befragte: Es ist zum Teil schwer zu vermitteln. Also in einer Stufe Eins, wo es diese Überbegriffe noch nicht gibt, ja. #00:08:53-3# Ist das schwer zu vermitteln. Ich kann so ganz vereinfacht zum Beispiel sagen: Wir machen das, weil man ganz genau sein muss. Ich muss alles ordnen, damit das richtig ist. Damit ich es das nächste Mal besser schreiben kann. #00:09:09-4# Aber ich w-, kann mich absolut, wenn jemand nicht weiß, was Vokale sind. Oder auch gar nicht- vor allem in den Anfängerkursen erst lernen muss, dass ich ja in eine Lücke das hineinschreiben muss, was nicht dasteht. Und nicht das, was links oder rechts von der Lücke steht. #00:09:26-3# Dann hat das wenig Sinn, mit diesen sozusagen metasprachlichen Phänomenen zu arbeiten. #00:09:33-2# Und es ist ja auch so, auch wenn ich vielleicht ein Tag-, wenn ich verschiedene Tageslernziele habe und die entsprechenden Materialien dazu, kann es ja durchaus sein, dass sich irgendetwas im Lauf des Vormittags oder Nachmittags ergibt, das einer Bearbeitung bedarf. #00:09:51-9# Wo es eigentlich komisch wäre, wenn ich in den Kurs hineinkomme und sage: so, heute machen wir das und das, weil ja das Eingehen können auf etwas, wo ich merke, da gibt es vielleicht gerade ein Problem oder da muss man das thematisieren. #00:10:08-9# Oder heute ist die Konzentration von allen schlecht oder alle sind total verschlupft und husten, da muss ich dann einfach flexibel genug sein und das ein bisschen anders gestalten. #00:10:17-7#
32. Interviewerin: Also das tust du an. Das darauf einzugehen, was du jetzt gerade genannt hast. #00:10:21-9#
33. Befragte: Ja, schon. Nicht, dass man den Faden total verliert. Aber es gibt so Tage, wo an vielleicht wenig von dem machen kann, was man sich vorgenommen hat. #00:10:30-7# Und gerade bei den Anfängern. Die sollen einfach noch das Vertrauen haben, dass ich weiß, was ich mache. Aber ich kann nicht mit dem gleichen Vokabular arbeiten, mit dem ich meine Ziele in der Lernfortschrittsdokumentation arbeiten muss. Oder ich meine eigentlich, in dem, was wir halt an Bürokratischem abliefern müssen. Für die Archivierung. #00:11:01-7#
34. Interviewerin: Sind zwei verschiedene Wortschätze. Oder also #00:11:03-2#
35. Befragte: Ja, ja. #00:11:04-0#
36. Interviewerin: Ok. Und baust du dann ganz gezielt etwas auf jetzt an-. Weil du jetzt so Sprachbewusstsein, Metalebene, baust du da ganz gezielt etwas auf? Wo du schon weißt, da willst du dann hin. Das sollen sie dann in der vierten Stufe kennen? #00:11:18-7#
37. Befragte: Ja, eigentlich schon. Ja. #00:11:21-5#
38. Interviewerin: Kannst du mir da ein Beispiel nennen? #00:11:22-5#
39. Befragte: (Pause)
40. Interviewerin: Das war jetzt gemein. So von hinten die Beispielfrage. #00:11:29-8#
41. Befragte: Vielleicht, dass es am Anfang vielleicht mehr so die rezeptiven Aspekte sind und dass sie langsam mehr hinkommen auch im produktiven Bereich mehr aus dem Vollen zu schöpfen. #00:11:56-2# Das heißt, ein Beispiel wäre vielleicht in der

- Stufe Eins würde ich ganz, ganz einfache Dialoge üben. Wohingegen in der Stufe Vier würde ich etwas einbauen, wo jemand auf Widerstand stößt. #00:12:12-8# Ja, in der Stufe eins kann ich vielleicht üben: Ich möchte einen Termin. Obwohl vielleicht wahrscheinlich kaum jemand noch am Telefon etwas ausmachen kann. Weil das natürlich viel schwieriger ist. #00:12:22-6# Da würde ich vielleicht üben: Ich möchte einen Termin. Ich habe starke Schmerzen. #00:12:27-8# In der Stufe Vier würde ich dann schon so sein, dass die Person am anderen Ende sagt: Ja, dann kommen Sie am Mittwoch um zehn Uhr. Und ich übe mit denen, zu sagen: Achtung, Mittwoch zehn Uhr, da habe ich doch Deutschkurs. Aber ich kann doch an einem Donnerstag kommen. #00:12:45-0# Also dass man sozusagen, dann schon Widerspruch leisten kann. Oder das man auch lernt, ich kann sagen: Nein, das passt mir nicht. Da ist es besser. #00:12:53-6# Oder: Kann ich nicht früher kommen, ich habe starken Ausschlag. #00:12:58-3# Also wenn, ich mache nur gerade im Kurs wieder, weil alle so verschlupft sind, und Halsweh haben, wieder einmal das Thema Krankheit. Also darum. #00:13:05-6# Also dass man so ein bisschen Widerstand leisten auch dann schon kann, ja. #00:13:10-0#
42. Interviewerin: Ok. Also so die Schwierigkeit vielleicht auch so ein bisschen steigern, oder. #00:13:12-6#
43. Befragte: Genau, genau. Ja. #00:13:13-9#
44. Interviewerin: Jetzt erinnert mich das so ein bisschen an das Scaffolding-Konzept. Ist ja eigentlich so ein bisschen, gell, also dann nach und nach abbauen, die Hilfestellungen. Bis dann alleine etwas. #00:13:21-7#
45. Befragte: Jaja, genau, jaja. #00:13:24-1#
46. Interviewerin: Ok. Jetzt hast du gerade schon angesprochen, du machst jetzt das Thema Krank sein, weil alle krank sind. Was für Materialien nimmst du daher und was für Ressourcen hast du da für den Unterricht? #00:13:36-8#
47. Befragte: Also es geht sicher. Also das Eine ist das- sozusagen das Anschauungsmaterial. Die, die verschlupft und mit glänzenden Augen dasitzen, das ist immer der beste (Lachen) Ausgangspunkt, ja, so. #00:13:57-6# Und dann geht es natürlich darum, zu sagen: kann man. Kennen die Leute die deutschen Entscheidungen für Körperteile. Einmal das abzu-. #00:14:13-7# Und das sind natürlich. #00:14:15-5#
48. Interviewerin: Jetzt sehe ich das hier gerade, weil du es ansprichst (deutet auf ein Lernplakat) #00:14:16-9#
49. Befragte: Ja, das ist nicht von mir, das ist von irgendeiner Kollegin, ja. #00:14:19-5# Aber das man halt auch schaut, dass man- was weiß ich, keine Kinderkörper zeigt. So aus Bilderbüchern oder so, ja. #00:14:26-6#
50. Interviewerin: Aha, sondern was nimmst du dann her? #00:14:28-8#
51. Befragte: Die ideale Form habe ich noch gefunden und es kommt dann natürlich schon auch. Ja, jetzt habe ich mal so zwei Figuren genommen von Alphamar, wo man den

- Mann von hinten sieht und. So. Weil das im Anfängerstufen-, die Frau mit in der Unterwäsche von vorne. Da habe ich recht, was man auch im Internet findet. #00:14:56-7#
53. Interviewerin: Also das wahrscheinlich auch moralische oder ethische, religiöse Gründe, wenn ich, dass du da jetzt bekleidete Frauen nimmst und keine? #00:15:04-2#
53. Befragte: // Ja. #00:15:04-6#
54. Interviewerin: Oder ist das jetzt so von- // #00:15:06-1#
55. Befragte: Da würde ich schon. Weil das sind neun Männer und eine Frau in dem Kurs. Ja, also das ist dadurch geprägt. #00:15:12-1# Eine Koll-, von einer Kollegin weiß ich schon, die hatte einmal eine Gruppe mit ausschließlich Frauen. Und da gab es da schon so ein paar Unterrichtseinheiten, die dann sozusagen sich wirklich auch so mit dem weiblichen Körper genauer befasst haben. #00:15:29-9# Was ich jetzt in dem Kurs nicht machen würde, ja. #00:15:35-2# Ich weiß auch von einer anderen Kollegin, die einmal so einen Anfängerkurs gehabt hat mit Frauen. Also die ganz entsetzt waren, dass die Frau da im Bikini abgebildet ist. #00:15:45-5# Also das war jetzt keine, kein Pin Up-Girl oder etwas, eh ganz normal. Und die haben dann diese Frau angelt. #00:15:52-2# Ja, das ist jetzt das andere Extrem, ja. Also da wäre ich auch erstaunt. #00:15:56-4#
56. Interviewerin: Ja, ok. Gut, aber Alphamar, das ist jetzt ein Lehrwerk. #00:15:59-7#
57. Befragte: Das ist ein Lehrwerk, ja. #00:16:01-2#
58. Interviewerin: Nimmst du Lehrwerke her, komplett? #00:16:02-9#
59. Befragte: Komplette überhaupt nicht. Es hat sich natürlich in den letzten Jahren Einiges getan. Das Problem bei Lehrwerken ist, dass sie sehr schnell auf einen deutschen Markt sind. Ja, also wenn es jetzt nicht um Körper geht. Aber bei anderen Themen. Wenn es um Behörden geht. #00:16:23-7# Da gibt es einfach andere Begriffe, ja. Das Einwohnermeldeamt oder irgend so etwas. Oder die Ausländerbehörde. Also es gibt dann einfach sehr schnell andere Begriffe. #00:16:35-2# Und wenn man einmal, was weiß ich, wenn es um das Essen geht, wenn halt einmal ein Brötchen vorkommt, dann versuche ich schon zu sagen: Also wie man hier sagt. Und ich versuche bei den Leuten auch zu sagen: Naja, zum Beispiel Afghanistan ist ja ein großes Land und vielleicht sagen die Leute manchmal auch andere Wörter für die gleichen Dinge. Das ist normal, das ist ja nicht nur bei Deutsch so. #00:16:59-8# Dass das Deutsch ein bisschen anders klingt, wenn jemand vielleicht aus Kabul kommt, spricht er anders Dari, als wenn jemand aus Masar-e Sharif. Vielleicht jetzt nicht in der Stufe Eins unbedingt, aber wenn man es vermitteln kann. #00:17:13-7#
60. Interviewerin: Wie sind die Reaktionen da? Kommt dann so ein Aha, ja, ich weiß, mein Cousin. Oder wie sind da so die Reaktionen? #00:17:18-3#
61. Befragte: Die, die schon besser sind. Also die sagen dann auch manchmal. Da habe ich einmal erfahren, aber das war auch Stufe Vier, ja- die Soundso, die spricht anders Dari

- als ich. #00:17:27-1#
62. Interviewerin: Das Bewusstsein ist da, dass man da- #00:17:29-5#
63. Befragte: Bei manchen, ja. #00:17:31-1#
64. Interviewerin: Wovon hängt das ab? Wenn du jetzt sagst, bei manchen? Kannst du da etwas feststellen, so Gemeinsamkeiten? Also ich denke jetzt gerade an so etwas: ist das eher Typsache oder hat das vielleicht - #00:17:44-6#
65. Befragte: Ich glaube eher Typsache, ja. #00:17:45-9#
66. Interviewerin: Und mit der Vorbildung hat es nicht so viel zu tun? #00:17:48-2#
67. Befragte: Nein, weil das irgendwie alles Leute, die in Afghanistan nicht in der Schule waren. Dem einen fällt es mehr als dem anderen. Ja. Also den Leuten fällt es vielleicht auch auf, also die, dann schon in der Stufe Vier sind, dass sie zum Beispiel jemanden gehört haben, der anders Deutsch spricht, eben Deutsch-Deutsch. #00:18:15-3# Oder dass jemand aus Tirol. Aber das sind dann wirklich schon Feinheiten, die den meisten wahrscheinlich nicht so // auffallen. #00:18:22-5#
68. Interviewerin: Aber Stufe Vier kam es schon einmal vor? #00:18:23-2#
69. Befragte: Ja, ja. #00:18:23-8#
70. Interviewerin: Und jetzt noch einmal zu den Materialien, weil wir da eigentlich vorhin noch waren. Das waren jetzt, also das Lehrwerk Alphamar hast du eben genannt. Und dann hast du erklärt, dass es eben die großen Unterschiede gibt, auch gerade, was behördliche Bereich betrifft. Wo findest du denn etwas, im Internet oder was für Quellen tun sich dir da auf? #00:18:45-6#
71. Befragte: Also das meiste, also da bin ich meine Quelle. Also das meiste ist nach wie vor selbst erstellen. Und weil es ja nicht so ist, dass ich sage: in der Wo-, ich bereite mich für zwei Wochen im Voraus vor. #00:18:58-5# Ich kann sagen: gut, dass würde ich ganz gerne abdecken. Oder ich merke, da gibt es jetzt Schwierigkeiten. #00:19:03-8# Aber ich würde sagen, den Großteil der Sachen erstellen wir selbst. Und das hat natürlich auch damit zu tun, dass das so ein Graubereich ist. #00:19:11-4# Eigentlich dürfen wir aus Lehrwerken nichts kopieren. Ja. Also im, wir sind in unserem Unterrichtsvertrag unterschreiben wir eigentlich, dass wir für alle Copyright-Aspekte selbst verantwortlich sind. #00:19:25-3# Also jetzt ist man natürlich in dem Bereich: wir sind nicht eingestuft als Personen, die selbst Materie, die selbst Unterricht entwickeln. #00:19:36-1# Was ich völlig absurd finde. Andererseits verstoßen wir eigentlich immer gegen das Copyright und können letztendlich persönlich belangt werden. #00:19:46-9#
72. Interviewerin: Ein Wahnsinn. #00:19:47-9#
73. Befragte: Ja. Also das ist ein ganz eigenartiger Graubereich. Das ist ja nicht nur in den Basisbildungskursen, das ist ja auch in den Deutschkursen. Ja, also niemand verwendet hier und sagt: ich gehe nach Themen oder ich gehe nach Schritten oder ich

gehe nach dem und dem vor. Das sollte sicher einmal geklärt sein. Das, was für mich so eine Art Zugeständnis ist, dass ich meine Quelle immer angebe. #00:20:11-3#

74. Interviewerin: Superspannende, würde ich supergerne noch ganz lange. Aber ich muss zurück zum anderen Thema. Noch einmal zurück zu den Ressourcen, Materialien. Kommen da teilweise Wünsche von den Teilnehmern? Also außerdem die vielleicht manchmal so: würde ich gerne machen. #00:20:26-1#

75. Befragte: Nicht so oft, würde ich sagen. Und wenn, dann deckt das eigentlich das ab. Was man in etwa so macht. #00:20:45-9# Weil auch in der gesamten Basisbildung eigentlich die Grundlagen noch so stark aufgebaut gehören. #00:20:56-1# Ich meine, es ist zum Beispiel schon jetzt am Nachmittag in der Stufe Eins bis Zwei, ist jemand gekommen und hat mir so ein, einen Lebenslauf vorgehalten. Ja, jetzt kann ich natürlich sagen: könnte ich machen. #00:21:07-5# Andererseits sind die Leute dabei, gerade ma und mi und mo besser zusammen zu lauten. Da kann ich natürlich sagen: ich kann das für die Person schreiben. #00:21:18-6# Aber lernt er etwas damit? Ja. Es muss ja auch irgendwie zusammenpassen. Manchmal vielleicht, wenn ich merke, dass. Ja, wenn manche vielleicht so mitkriegen durch irgendeinen dieser Gratiszeitungen. Oder dass das da irgendein Thema. #00:21:38-4# Oder sie haben etwas im Internet gehört. Oder sie haben im Fernsehen etwas mitbekommen, so etwas kann man aufgreifen. Das ist dann vielleicht ein Wunsch. Aber insgesamt nichts außergewöhnliches, ja. #00:21:50-6#

76. Interviewerin: Ok. Und was das Internet betrifft. Gehst du eigentlich mit deinen Teilnehmern im Kurs in das Internet? #00:21:56-8#

77. Befragte: Also wir haben einen Computerraum. Den wir ungefähr einmal in der Woche für einen halben Kurstag benutzen können. #00:22:12-2# Und es ist dann sehr unterschiedlich. Es gibt Leute, die einfach überhaupt keine Erfahrung haben, wie stelle ich etwas ein. Und die dann überwältigt sind, wo- wenn sie dann irgendeine Eingabe machen sollen. Ja, so. Andere, ab und zu möch-, sagen sie zum Beispiel. So, wie die eine Dame gestern: ich möchte gerne eine Adresse von Ärzten ausfindig machen. #00:22:42-7# Also das kann ich dann machen. Ja. #00:22:45-0# Aber. So, wenn die Leute sagen, sie haben am Handy so irgendwie Zugang zum Internet. Die schauen sich halt irgendwas an. Aber es ist nicht in erster Linie um Information zu bekommen. Ja, irgendwelche Nachrichten aus ihrem Land. Oder. #00:23:08-3#

78. Interviewerin: Also nicht oder schon, um die Informationen zu erhalten? #00:23:11-7#

79. Befragte: Nicht. Also sie schauen sich eher irgendwas an. Aber nicht jetzt so, um spezielle Informationen herauszufiltern, die dann auch wieder verschriftlicht wird. #00:23:21-4#

80. Interviewerin: Ach so. Also wie zum Beispiel: was passiert gerade in meinem Land. #00:23:24-2#

81. Befragte: Genau, // ja. #00:23:25-4#

82. Interviewerin: Also das tun können suchen sie eben nicht, explizit. #00:23:26-5#

83. Befragte: Also da wür-, sie bekommen. Ich glaube einige schauen sich schon Nachrichten an. Andere wieder nicht, weil es einfach zu schlimm ist. #00:23:33-5#

84. Interviewerin: Aber das Internet wird genutzt? #00:23:39-1#

85. Befragte: Von einigen, ja. Ja, so tendenziell vielleicht mehr über skype. Also einige können skypen. Ob sie jetzt das selbst alles einrichten und einstellen können, das kann ich nicht sagen, ob jemand das für sie macht. #00:23:52-2#

86. Interviewerin: Ok. #00:23:52-4#

87. Befragte: Ja. #00:23:53-2#

88. Interviewerin: Was ist denn mit Onlinewörterbüchern. Weil die gibt es ja auch inzwischen viele. #00:23:56-9#

89. Befragte: Also da bin ich neugierig, ob das jetzt vermehrt der Fall sein wird. Weil viele von den Männern, die da kommen. Also das wird sich vielleicht in einiger Zeit zeigen. #00:24:22-1# Also wir haben relativ viele Gruppen, die wirklich die Stufe Eins und Zwei ausmachen. #00:24:27-8# Ja. So dass, und das sind Leute, die in ihrer Sprache auch nicht alphabetisiert sind. Also natürlich gibt es Einige, die die Zweitalphabetisierung durchlaufen. Der Großteil von den Leuten, und das erstaunt mich eigentlich immer, die sind wirkliche Anfänger. #00:24:43-6# Und darum ist auch ein Onlinewörterbuch einfach noch. Wird nicht genutzt. #00:24:50-5#

90. Interviewerin: Ja, ja. Ok. Und es gibt ja so Onlinelehrprogramme. Ich weiß, also so das ist auch ein deutsches jetzt wieder. Dieses ich-will-Deutsch-lernen Punkt de. Wo es sogar für die für den Alphabetisierungsbereich so Levels gibt. Ich weiß nicht, ob du schon einmal- #00:25:02-4#

91. Befragte: Das habe ich noch gar nicht, nein. #00:25:03-4#

92. Interviewerin: Aha, ok. Also benutzt du auch nicht. #00:25:05-3#

93. Befragte: Das nicht, weil wir einfach nicht so viel Zeit im Computerraum haben. Und in dem, diese Kurse die haben zum Beispiel jetzt Ende Jänner, Anfang Februar angefangen. Da war ich noch gar nicht mit denen da dort. Weil sehr viel Basisarbeit noch. Also wenn ich die Buchstaben erarbeite, hat es wenig Sinn. #00:25:26-1#

94. Interviewerin: Ja, da jetzt hineinzufragen. #00:25:28-1#

95. Befragte: da jetzt hineinzufragen. #00:25:28-8#

96. Interviewerin: Wenn du das schon sagst, und du hast ja die Möglichkeit einmal in der Woche, hast du jetzt gesagt vorher. Wie oft würdest du schätzen, machst du es tatsächlich. So mit einem Kurs dann. Also ein Kurs dauert ja glaube ich zwei Monate, gell. #00:25:41-0#

97. Befragte: Drei Monate. Also es sind hundertdreißig Stunden. Vielleicht sieben

oder acht Mal. Weil es kommt dann darauf an. Wir sollen ja auch Rechnen unterrichten. Und da ist es dann oft sehr, sehr unterschiedlich. #00:26:00-8# Und ich bedauere sehr, dass es keine Rechenmodule gibt. Also da muss man dann ausgleichen. Also normalerweise sage ich, Deutsch ist noch immer das Wesentliche. Und auch in der Stufe Vier bedarf es noch immer an sehr viel Kursaktivität und Lernen, ja. #00:26:23-3# So dass ich mir denke. Und wenn man dann Rechnen macht, das ist ein kleiner Teil. Und eben IKT. Das kann nur einen kleineren Teil spielen. #00:26:32-6#

98. Interviewerin: Ok. Also sind das auch so deine Prioritäten, was du jetzt gerade formuliert hast. Also die das Gewicht liegt auf dem- #00:26:38-6#

99. Befragte: Ja, ja. #00:26:40-3#

100. Interviewerin: Deutsch lernen. #00:26:40-7#

101. Befragte: Weil einfach vom Logistischen, also. Wir haben den Computerraum. Wir holen die Laptops heraus. Wir hoffen, dass sie funktionieren. Manchmal funktioniert der eine oder andere nicht. #00:26:49-7# Ich habe zum Beispiel versucht, im letzten Kurs Stufe Vier dass alle Email-Adresse, so eine gmx-Adresse bekommen. Also das #00:26:58-8# bei der Hälfte hat es nicht funktioniert. Erstens einmal vom Server her, weil auf einmal so viele sich auf eine Adresse angemeldet haben. Dann haben die wieder ein Passwort eingegeben und haben sich vertippt und ich war nicht gleich schnell genug daneben, um das zu notieren. #00:27:15-0# Also. Ich war schweißgebadet, ja. Und drei haben dann eine gmx-Adresse gehabt und die anderen nicht, ja. Und dann muss man wieder warten, weil man dem Internet- der Firma Bescheid geben kann: nein, nein, das passt schon, wenn es so viele sind. A #00:27:29-9# Also es klingt sehr gut: wir richten uns eine Email-Adresse ein und dann können wir miteinander kommunizieren. #00:27:36-7#

102. Interviewerin: War das frustrierend? #00:27:39-7#

103. Befragte: Ich habe es frustrierend empfunden, weil ich mit besten Absichten hineingegangen bin. Und bei den Lernprogrammen finde ich, also das, was du erwähnt hast, kenne ich nicht. Werde ich mir gerne auch anschauen. #00:27:53-3# Ich habe den Leuten auch immer wieder gesagt, wie sie so Online-Übungen, einfache. Von den diversen Lehrwerken machen können. Aber sind halt sehr grammatisch ausgerichtet und es wird sehr, sehr schnell zu schwer für die Leute. #00:28:07-6#

104. Interviewerin: Also ist dann auf Seiten der Leute Frust da, wahrscheinlich? #00:28:13-0#

105. Befragte: Wahrscheinlich, ja. #00:28:13-0#

106. Interviewerin: Wenn es zu schnell geht. Ok. Ja, so viel zum Computerarbeit. Also was könnte denn vielleicht die Institution tun, damit das noch. Damit dieses IKT, hast du es glaube ich umfasst, damit das ein bisschen gefördert wird? #00:28:29-5#

107. Befragte: Es sollte- #00:28:31-8#

108. Interviewerin: Hälst du es überhaupt für sinnvoll? #00:28:32-9#

109. Befragte: Also ich halte es schon für sinnvoll. Also es bedarf einer anderen Ausstattung und es bedarf glaube ich einer Person, die das ständig macht. Und wenn es ein Problem gibt, dass die Person da ist. #00:28:48-5# Ja. Genauso, wenn man sagen kann: man soll schauen, was die Leute auf ihren Smartphones alles machen können. Wenn jeder irgendein anderes Modell hat. Ich brauche auch erst einen gewisse Zeit, bis ich sagen kann: ok, aha. Da bei dem Modell muss ich das eingeben und bei dem das. Also. #00:29:06-0# Können wir uns vernetzen, ja, klingt toll. Aber ich meine, man muss sich das auch vor Augen führen. #00:29:15-0# Und manche haben dann vielleicht auch kein Smartphone. Bei dem einen. Also der Hindernisse sind genug. Und ich denke mir halt, dass die Leute sich wirklich auch sprachlich im Alltag besser zurecht finden. #00:29:29-9# Da ist noch immer auch viel von Nöten, auch in der Stufe Vier. #00:29:33-7#

110. Interviewerin: Also mit im Alltag meinst du jetzt auch in solchen Alltagsdingen, wie // ein Telefon bedienen. #00:29:38-6#

111. Befragte: Ja, ja. #00:29:39-7#

112. Interviewerin: Ok. Jetzt haben wir gerade, oder ich habe gerade Frustration, dieses Wort genannt. Was du, also du das jetzt beschrieben hast. Wie ist das mit Gefühlen überhaupt so. Werden Gefühle im Kurs besprochen? Auch so gerade Motivation betreffend. #00:29:49-6#

113. Befragte: Oh, ja. Oh ja. #00:29:51-2#

114. Interviewerin: Von wegen wird das auch aus- Ich schaue noch einmal kurz. #00:29:56-5#

115. Befragte: Also ich glaube, ich greife so etwas auf. Also jetzt nicht dann natürlich, wenn ich von jemandem weiß, aber. #00:30:10-1# Ja, weil halt viele Leute so sagen, dass sie viel vergessen. #00:30:19-8# Ja. Und weil ich, glaube ich, den Leuten auch klar zu machen versuche: es ist ein Prozess, der lange dauert. Es ist nicht: ich besuche einen Kurs und dann kann ich das. #00:30:35-1# Sondern auch im Vergleich eben: welche Schulzeit durchlaufen Kinder, die hier in Österreich leben, damit man sagt: sie haben eine Basis. #00:30:46-9# Und wie ist es als Erwachsene, wenn ich dann auch noch mit allen anderen möglichen Dingen beschäftigt bin. #00:30:53-8# Und ich glaube schon, dass es eine Korrelation auch gibt, wenn ich das vergleiche. Wenn ich so B2-Kurse unterrichtet habe und im Vergleich zu den Basisbildungskursen: die Leute sind insgesamt in schlechterer Verfassung. Gesundheitlich. Also ich kann mich nicht erinnern im B2-Kurs, dass so viele geklagt haben, sie Bluthochdruck und Diabetes und. #00:31:16-1#

116. Interviewerin: Aha, also das geht schon. Der Wortschatz ist da. (lachen) #00:31:18-5#

117. Befragte: Naja, das ist dann halt anders. Das ist so Zucker, Zucker. Hohe Blut Oder. #00:31:25-5#

118. Interviewerin: Ok. #00:31:26-3#

mitkommt und sagt: naja, die kennt sich ja in Wien noch nicht aus. #00:34:58-2#
 Ahja, aber nach einer Woche geht das. Gehen Sie mit, gehen Sie dann einmal beim nächsten Mal ein paar Schritte dahinter, dann merkt sie sich: da gibt es ein rosa Haus und da ist die Ampel und das. #00:35:08-9# Also sozusagen, das ist ein Bereich, den ich für mich habe. Das ist glaube ich, abgesehen jetzt vom Deutsch lernen, wichtig. #00:35:16-3# Und nicht so dieses völlig nur darauf angewiesen zu sein, ich bin zu Hause. Dieses Rauskommen. #00:35:24-4# Positiv ist glaube ich schon auch, dass die Leute merken, dass man sie jetzt nicht sozusagen als Mangelwesen betrachtet. Eben in Bezug darauf, was sie vielleicht nicht können. Sondern ich versuche dann schon sehr oft irgendwie das Thema darauf zu bringen, was sie vielleicht können. #00:35:50-3# Also das sind. Positiv ist vielleicht auch, das man die anderen sieht, die auch damit umzugehen haben. Weil wie ordne ich mich ein, wenn ich aus einem Land komme und ich weiß gar nicht vielleicht im Extremfall, wie mir geschieht. Und dann bin ich auf einmal ein paar tausend Kilometer weiter weg und kenne eigentlich nur meine Wohnung und vielleicht den Weg zum Billa. #00:36:24-9# Und das ist es. Sondern ich kann mich dann anders, glaube ich, orten. Ich kann mich anders einordnen. Also das finde ich sehr, sehr wichtig. #00:36:33-7#

126. Interviewerin: Ja. Vorletztes Mal jetzt hast du noch gemeint, abgesehen von Deutsch lernen. Wie ist das eigentlich jetzt. Wollen die Leute alle Deutsch lernen? #00:36:45-9#

127. Befragte: Ein größerer Teil, ein größerer Teil. #00:36:51-1# Ja. Wie es natürlich damit ist, wenn jemand sagt: jetzt bin ich fünfzehn Jahre da. Und irgendwie habe ich mich durch Hilfe meiner Kinder oder meines Partners schon irgendwie zurechtgefunden und eigentlich ist das furchtbar anstrengend. #00:37:13-9# Meine, das gibt es natürlich auch. #00:37:17-7#

128. Und dann, was mein. Ich glaube, die Motivation wäre noch größer, wenn es irgendwie mehr Anknüpfungsmöglichkeiten gäbe. Die Leute haben ja zum Teil das Problem, dass sie Deutsch auch gar nicht anwenden können, ja. #00:37:32-4# Aber es gibt schon so Erfahrungen, wo eine Frau mal gesagt hat: sie ist immer so traurig. Sie bringt ihr Kind in den Kindergarten und die anderen Mütter, die reden miteinander. Und sie kann nicht mitreden. #00:37:41-7# So, die war, die hat wirklich sehr gelitten unter dieser Isolation. #00:37:46-5#

129. Interviewerin: Also die würde es anwenden wollen, aber was- #00:37:48-8#

130. Befragte: Die würde es anwenden wollen und ist natürlich auch sehr scheu. Also da kommen dann alle möglichen Faktoren dazu. #00:37:54-1# Aber das, eine große Frage ist wieder: wo treffe ich auf Österreicher oder Österreicherinnen. Oder wo treffe ich auf Menschen, mit denen ich überhaupt Deutsch sprechen kann. #00:38:03-7# Also wenn es da irgendwo mehr Begegnungszonen gäbe, das wäre gut. #00:38:08-2#

131. Interviewerin: Auch als- also mit Muttersprachlern, oder von kompetenten Sprechern. #00:38:11-7#

132. Befragte: Jaja, mit kompetenten Sprechern. Also irgendwo es ist selbst, wenn die Leute wollen, haben sie dann halt wieder nur sozusagen Ihresgleichen. #00:38:22-2#

119. Befragte: Also der, ja-. #00:31:28-7#

120. Interviewerin: Also irgendwie // kann man #00:31:30-2#

121. Befragte: die gesundheitliche Verfassung ist tendenziell, würde ich sagen, schlechter. Die Leute klagen vielleicht mehr, dass sie müde sind. Dass sie sehr schlecht geschlafen haben. Das sagen sie vielleicht nicht immer vor dem ganzen Kurs, aber vielleicht in der Pause oder nachher. #00:31:48-0# Also so, es ist schwach-, insgesamt schwieriger für sie. Oder sie können schwerer damit umgehen, weil sie leichter überfordert sind von. Wie das Leben hier funktioniert, als jemand, der ziemlich zielgerichtet herkommt und eine realistische Einschätzung dessen hat. #00:32:07-4#

122. Interviewerin: Und jetzt am Anfang der Schilderung hast du erwähnt, dass du versuchst, erklärlich und begreifbar zu machen, wie lange das dauert. Der Lernprozess. Hast du das Gefühl, da kannst du dich da erklären? Oder kommt das an? #00:32:23-4#

123. Befragte: Ich glaube, bei manchen schon. Ich versuche das auch schon bei der Erstberatung zu machen. #00:32:33-9# Auch vor allem, wenn Partner mitkommen oder Partnerinnen, die ja dann oft wenig Verständnis haben. Sondern das man halt nicht einfach das ABC lernt und dann kann man Lesen und Schreiben. #00:32:50-5# Und weil natürlich auch die Gefahr besteht, dass Leute so nach dem ersten Schwung oder es ist vielleicht kein Schwung. Dass sie dann also ich würde sagen, so, wenn sie dann einmal die Buchstaben kennen. Einfache Texte lesen können. Einfache Wörter lesen können. #00:33:09-6# Das man da sozusagen bei der Stange bleibt und nicht aufgibt. Ja. Das ist glaube ich eine schwierige Phase. Das man sieht: da gibt es ja noch viel mehr. Und dann natürlich die Einschätzung. Also wenn jemand wirklich aus einer Gesellschaft kommt, wo es so viele Menschen gegeben hat, die in ihrer eigenen Sprache nicht Lesen und Schreiben können. #00:33:32-9# Nicht einschätzen zu können, was es überhaupt braucht, damit ich jetzt zum Beispiel dann überhaupt auch eine Ausbildung machen kann. Weil für die Erwachsenen ist es für die meisten ja auch noch schwierig, den Pflichtschulabschluss zu machen. #00:33:46-8# Wenn man dann wieder Kommentare hört, dass der ein sehr hoher Prozentsatz der Menschen in Wien zum Beispiel ohne Job sind, weil sie nur den Pflichtschulabschluss haben. Dann ist das sicher eine gewisse Brisanz. #00:34:03-4#

124. Interviewerin: Ja, auf jeden Fall. Ok. Leider weg von politisch oder gesellschaftlich relevanten Themen zur Sprachlernberatung die du jetzt am Anfang genannt hast, oder die Partner, die mitkommen. Was ist überhaupt so, was sind denn so positive Sachen oder Probleme, die sich in der Sprachlernberatung auftun? #00:34:21-0#

125. Befragte: Also bei diesen Erstberatungen. Positiv ist sicher, das manche Leute wirklich froh sind, dass sie jetzt sozusagen auch in die Schule gehen können. Ja. Die freuen sich, dass sie lernen können. #00:34:37-5# Die freuen sich, dass sie einen Bereich haben, der nur für sie ist. Ja, wo sie sagen können, habe ich manchmal den Eindruck. Ich muss halt drei Mal in der Woche dorthin gehen. Also darum versuche ich das vor allem auch bei Frauen sehr zu verstärken. So, wenn irgendein Mann

1# Ja, und. Meine, wer spricht schon jemanden auf der Straße an oder in der U-Bahn. Also wo gibt es dieses Miteinander. Das ist oft schwierig. Sie wollen ja Deutsch sprechen. Vor allem, wenn das eher so extrovertierte Typen sind. Also dann schon. #00:38:39-5#

133. Interviewerin: Ja, das ist so ein bisschen ein Problem auch des Systems vielleicht, ja. Noch einmal zu Problemen in der Sprachlernberatung. Was klappt denn da gar nicht? Oder was ist denn da vielleicht auch an Erwartungen von Seiten der Institution überzogen? #00:38:52-8#

134. Befragte: Also da wird man wahrscheinlich einiges redigieren müssen. #00:38:57-4#

135. Interviewerin: Ich redigiere nicht. (lacht) #00:38:59-3#

136. Befragte: (lacht) Die Ausbildung, die ich habe, was jetzt Lernberatung betrifft, geht eigentlich auf eine Kleingruppe oder auf individuelle Förderung ein. Und das findet ja in dem Sinn nicht statt. #00:39:16-2# Also der Unterricht ist jetzt. Also die Erstberatung schon. Bei der Erstberatung bekommt jemand einen Termin und ich habe etwas vierzig Minuten Zeit. So, wie bei den Deutschberatungen. Ja. #00:39:27-2#

137. Interviewerin: Und die gibt es dann einmal, weil du sagst Erstberatung? #00:39:29-4#

138. Befragte: Die gibt es einmal. #00:39:30-8#

139. Interviewerin: Und nie wieder. #00:39:33-3#

140. Befragte: Und nie wieder. Dann gibt es aber etwas, das nennt sich Verlaufsbegleitung. Also das ist alles auf dem gleichen Aufnahmebogen drauf. Das heißt, die Kursleiterin soll im gegen Ende des Kurses ankreuzen, wo jemand steht. #00:39:49-0# Wie aussagekräftig das jetzt ist, sei dahingestellt. #00:39:53-6#

141. Interviewerin: Und dieser Bogen läuft mit, die ganze Zeit über? Also die ganzen Kurse über? #00:39:58-3#

142. Befragte: Ja, da werden. Also wird immer wieder neu ausgefüllt, weil das ist so formatiert. Und dann gibt es die sogenannte Übertrittsberatung. #00:40:09-0# Die dann wieder ich mache. Das heißt, ich bitte eigentlich meine Kolleginnen, dass sie mir möglichst viel Information geben. Ja, weil es ist für mich wichtig bei der Einschätzung, wenn da steht: war im letzten Kurs gesundheitlich stark beeinträchtigt. Deshalb unregelmäßige Kursteilnahme. #00:40:29-2# Oder arbeitet sehr langsam, aber sorgfältig und wirkt sehr motiviert. #00:40:34-1# Das ist natürlich dann, wenn man weiter einstuft, hilfreich. Ja. #00:40:38-7# Oder, was ich zum Beispiel hineinschreiben kann: große Kluft zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung. #00:40:47-2# Kommt auch manchmal vor. Jetzt ist es so, seit dem letzten Herbst oder seit dem letzten Sommer, weil es ja auch diese AMS-Schiene gibt. #00:40:57-0# Das sozusagen im Kursgeschehen Lernberatung stattfindet. #00:41:04-1#

143. Interviewerin: Direkt im Kurs? #00:41:05-0#

144. Befragte: Also in den Kurszeiten, das heißt meine Kolleginnen und ich. Jeden zweiten Mittwoch zum Beispiel gehen wir nach der Pause in den anderen Kurs. Aber da ist auch wieder die ganze Gruppe da. #00:41:18-2#

145. Interviewerin: Wie, also du gehst mit deiner kompletten Gruppe noch zu // einem anderen #00:41:21-6#

146. Befragte: Nein, ICH gehe // allein dann in den anderen Kurs. #00:41:23-2#

147. Interviewerin: Also, hm. Aber da ist // die ganze #00:41:24-8#

148. Befragte: Und irgendeine // Kollegin kommt dann nach der Pause in meinen Kurs. Und dann soll es der Vertiefung dienen. #00:41:31-6#

149. Interviewerin: Tut es das? #00:41:32-4#

150. Befragte: Es ist auch nicht eingeplant, dass es einen wirklichen Austausch gibt. #00:41:46-3#

151. Interviewerin: Also man soll sich vertiefen, aber man soll sich nicht austauschen. #00:41:48-4#

152. Befragte: Genau, aber das ist- nicht in der Arbeitszeit ist. #00:41:51-9#

153. Interviewerin: (lacht) #00:41:53-7#

154. Befragte: Darum bin ich jetzt sehr vorsichtig. #00:41:55-0#

155. Interviewerin: Ja, aber ich höre nur. Wo sind hier die skandalösen Aussagen. Ich höre ja gar nichts. #00:41:57-4#

156. Befragte: (lacht) Also so dieses, diese Zeit individuell mit jemandem zu arbeiten oder zu sagen: da müsste man etwas machen. Oder was sind jetzt eigentlich. Warum geht das auf einmal so langsam. #00:42:12-0# Oder. Ds geht dann irgendwie unter. Also es gibt offiziell schon diese Lernbegleitung. Inhaltlich #00:42:22-1#

157. Interviewerin: Aber de facto, wenn ich das jetzt richtig verstehe, dann musst du dich de facto, wenn du das wirklich konsequent machen willst, in deiner Freizeit dafür engagieren, weil es in der Arbeitszeit das nicht möglich ist, sich mit Kolleginnen, wenn man sich auch gegenseitig beobachtet, im Sinne der Lernberatung auszutauschen. #00:42:38-3#

158. Befragte: Genau. Ja, also wir machen das in unserer sogenannten Pause zwischen den Kursen. Oder wir rufen uns am Abend an, was hättest du gerne, was ich mache. #00:42:49-1#

159. Interviewerin: Was soll ich anucken, oder so? #00:42:50-9#

160. Befragte: Genau, ja. #00:42:51-3#

161. Interviewerin: Das läuft also ausschließlich in der Freizeit. #00:42:53-8#
162. Befragte: Ja. #00:42:54-0#
163. Interviewerin: Ok. Aber die Institution möchte das. #00:42:57-0#
164. Befragte: mhm (bejahend) #00:42:58-2#
165. Interviewerin: Ok. Ja, das ist ja ein Widerspruch. #00:43:00-6#
166. Befragte: Also das heißt ja, wenn. Das Argument der Institution ist, wir werden hier für sechzig Minuten bezahlt und haben aber nur fünfzig Minuten Unterricht. Und man fragt nicht, haben wir in diesen zehn Minuten wirklich Pause, die sich dann sozusagen summiert und für alle anderen Tätigkeiten ist. Oder ist es nicht so, dass wir von jemandem einen Brief anschauen. Oder jemandem zeigen, wo die Sozialberater sind. #00:43:25-6# Oder solche Dinge. #00:43:29-5#
167. Interviewerin: Ok, leider auch darauf kann ich jetzt nicht noch vertiefend eingehen. #00:43:33-4#
168. Befragte: Jaja, nein, nein, das ist auch nicht das Thema, wirklich. #00:43:35-4#
169. Interviewerin: Jetzt schaue noch ganz kurz auf meinen Spickzettel, dass ich jetzt nichts. Ja. Vielleicht noch das. Jetzt im Unterricht selbst. Welche Sozialformen setzt du ein? #00:43:46-4#
170. Befragte: Alles Mögliche. Es kommt dann wirklich darauf an. Weil es gibt Gruppen, wo die Leute gern zusammenarbeiten. Und es gibt Gruppen, wo sie das nicht gerne machen. Sondern in Ruhe einzeln arbeiten wollen. #00:44:01-0# Ich warte eigentlich immer ein bisschen länger, bis ich sie dann zu irgendwelchen Partner- oder Gruppenarbeiten einteile. Weil ich das, weil mir das auch lieber ist, wenn ich in irgendeinem Seminar bin, dass ich nicht sofort in irgendeiner Gruppierung drin bin. #00:44:23-0# Sondern einfach mal Zeit lasse. Und ich denke mir, es sind erwachsene Menschen. Und es sind sch-ich weiß, es gibt Leute, die vom ersten Tag an alle möglichen gruppendynamischen Übungen machen. #00:44:34-1# Ich, weil ich das selber lieber so habe, ich lasse mir gerne Zeit. Lasse sie sozusagen mal sich beschluppert und dann merke ich ja auch selber, was kann man in der Gruppe machen. #00:44:45-5# Also manchmal eben allein arbeiten, manchmal sozusagen frontal, manchmal im Partnerarbeit mit wechselnden Partnern, manchmal in Gruppenarbeit. Sehr unterschiedlich. #00:44:57-8#
171. Interviewerin: Aber dieses kooperatives Lernen, also wenn du jetzt sagst, du setzt die Gruppenarbeit ein, wenn es passt. Klappt das deiner Erfahrung nach? #00:45:04-3#
172. Befragte: Es ist auch ein Lernprozess. Es klappt nicht von Anfang an, würde ich sagen, ja. Weil sie dann nicht wissen, dass sie ja voneinander auch profitieren sollen oder helfen sollen. #00:45:15-6#

173. Interviewerin: Aber das klingt gerade so ein bisschen, aber vielleicht höre ich das falsch heraus, als würde sich das relativ rasch einstellen. Also würde das relativ rasch sich herauskristalisieren, wie das so funktioniert. So, äh, das ist Partnerarbeit. Jetzt soll ich auch etwas von dem anderen-, jetzt soll ich sprechen mit dem. Also es klingt so, als würde sich das schnell. #00:45:30-3#
174. Befragte: Ja. Ich meine, es ist natürlich dann schwieriger. Weil es soll ja irgendwie eine Art natürliche Umgebung sein. Und gerade jetzt weil du Sprechen erwähnt hast. Also wir haben jetzt entweder sehr viele Syrer und Syrerinnen in einer Gruppe oder sehr viele Afghanen und Afghaninnen. Ja. Und da das als natürlich erscheinen zu lassen, dass die beiden jetzt Deutsch miteinander sprechen, ist natürlich schwieriger, als wenn ich eine sehr unterschiedliche, eine Gruppe habe, mit sehr unterschiedlichen Muttersprachen, ja. #00:46:05-2#
175. Interviewerin: Wird denn dann in der gemeinsamen Erstsprache kooperiert, also wird dann da sich heftig zugeufen? Oder? #00:46:11-0#
176. Befragte: Zum Teil schon, jaja. Also da muss man dann natürlich immer schauen, was ist mit denen, die die Sprache nicht kennen. Kommt denen vor, dass sie ausgelassen sind. Also das kriegt man dann glaube ich auch mit. #00:46:22-9# Also ist es ein über jemanden hinweg reden oder ist es eigentlich eine Unterstützung, ja dann es ja ruhig mal lauter zugehen. #00:46:30-8# Also das spürst du so ein bisschen, quasi. #00:46:32-8#
177. Befragte: Ich denke schon, jaja. Das ist genauso wie: lacht man miteinander, weil man halt wirklich auch Fehler macht. Oder merke ich auf einmal: da gibt es den, der eigentlich über den lacht und dann muss ich eingreifen. Also das irgendwie thematisieren auch. #00:46:49-1#
178. Interviewerin: Ok. Jetzt mache ich noch einen kleinen Sprung ganz zurück an den Anfang. Da hast du nämlich ganz am Anfang noch einmal von den Hausübungen gesprochen, die sie eigentlich nicht machen. Ist das- habe ich mir das richtig gemerkt oder wie ist das so? #00:47:02-3#
179. Befragte: Es machen mehr die Hausübung nicht, als dass sie machen, tendenziell. #00:47:06-7#
180. Interviewerin: Warum? #00:47:09-8#
181. Befragte: Also das muss ich sagen: bei den Frauen würden viele argumentieren, sie haben Kinder und Haushalt und so weiter. #00:47:23-3#
182. Interviewerin: Die Frauen selbst würden das- #00:47:24-9#
183. Befragte: Die Frauen selbst, ja. So wo wenn ich dann sage: ja, aber zehn Minuten und so weiter. Dass man das auch in Relation setzt. Oder dass es halt wirklich ein Lernprozess ist, zu erkennen: meine Kursleiterin kann mir alle möglichen Materialien und alle möglichen Übungen anbieten. Aber das Lernen muss letztendlich ich selbst machen. #00:47:49-1# Ich glaube, das dauert manchmal länger, bis sich

das. Ja, bis einem das bewusst ist. Ja, das ist so wie abschreiben vom Nachbarn und dann herzeigen. Ich kann sagen: Ok, was war jetzt der Lerneffekt. #00:48:04-9#

184. Interviewerin: So ungefähr vom Gefühl her, gibt es Tendenzen? Also sind das dann eher mehr Leute, die das dann doch auch begreifen oder kann man keine feststellen? #00:48:19-2#

185. Befragte: Ja, das würde ich schwer so sagen. Ich meine, es gibt ja auch so. Es hat glaube ich sehr stark damit zu tun, wie ist mir bewusst, was ich eigentlich ändern will, sozusagen in meinem Leben. #00:48:46-1# Ja. Und wenn ich dann so an diese eine Frau denke, die auch in dem Vierer-Kurs war, ich glaube, die hast du auch gesehen. Das ist eine lybische Lehrerin. Die aber schon seit siebzehn Jahren da war, ja. Der hat es einfach, die ist einfach gerne gekommen, weil es lustig war, ja. #00:49:03-1# Aber ob sie jetzt wirklich. Ihr geht in dem Sinn nichts ab, ja. Ihre Kinder sind. Das eine ist klein und ist jetzt in-. Aber die hat immer so gesagt: Inshallah. Puh, vielleicht ändert sich etwas, vielleicht nicht, Inshallah. #00:49:15-5#

186. Also ich glaube, sie findet es nett, sie hat es nett gefunden, hierher zu kommen. #00:49:20-5# Ob sie jetzt wirklich so besondere Änderungswünsche in Bezug auf ihr eigenes Leben hatte, das wage ich zu bezweifeln, ja. #00:49:29-1# Also ich glaube, diese Zielfestsetzung, die jetzt unabhängig vom Deutsch lernen ist, sondern überhaupt: was mache ich jetzt, was kann ich jetzt hier mit meinem Leben in einem Land in einer Stadt machen, wo ich vielleicht ursprünglich gar nicht sein wollte. Oder die mir noch immer sehr fremd erscheint, auch wenn ich schon einige Jahre da bin. #00:49:47-9# Das müssen die Leute selber entwickeln. Also ich kann mit ihnen keine Lebensziele entwickeln. Aber wenn das irgendwie da verankert ist, ich glaube, dann setzt das schon ein. #00:49:59-9# Ich muss selbsttätiger lernen. #00:50:02-1#

187. Interviewerin: Mir fällt gerade so ein bisschen die Frage ein: Warum will ich Deutsch lernen? Kommt das vor im Kurs auch, oder wird das irgendwie ? #00:50:08-8#

188. Befragte: Ja, schon. Das thematisieren die Leute, das thematisiere ich auch, weil ich da, glaube ich, ein bisschen streng bin. So und auch appelliere an das etwas selbstständiger sein, weil ich dann einfach an die Kinder denke, die da so oft irgendwohin mitgehen müssen. #00:50:23-4# Und einfach um die Kinder zu entlasten. Obwohl mein Einfluss sicher nur ein sehr geringer ist. Aber ja, wenn dann auch manchmal die Kinder zu dieser Erstberatung mitkommen. Ja, und dann sitzt der pubertierende Dreizehnjährige mit seiner Mama. #00:50:39-7# Ich denke mir, das ist für die Kinder unangenehm. Und es ist auch für die Familiendynamik nicht gut. Also darum. #00:50:46-0#

189. Interviewerin: Achtest du dann, denkst du das mit, sozusagen. #00:50:51-0#

190. Befragte: Denke ich das mit und thematisiere das auch immer wieder. #00:50:53-5#

191. Interviewerin: Ok, jetzt werfe ich einen ganz kurzen Blick darauf, weil ich habe so das Gefühl- ohja. Wir sind jetzt bei fünfzig Minuten. Ich bin aber sehr froh, von mir aus können wir noch ewig reden (lacht). #00:51:01-8#

XXIII

192. Befragte: (lacht) Nein, nein. #00:51:01-8#

193. Interviewerin: Ok. Ja, aber dann kommen wir vielleicht doch so langsam zum Ende. Ja, gibt es noch etwas, dass du einfach noch von dir aus gerne erwähnen möchtest. Also was du jetzt noch - #00:51:14-4#

194. Befragte: In Bezug auf so autonomes Lernen. #00:51:17-5#

195. Interviewerin: Zum Beispiel. Oder allgemein jetzt auch zu dem Gespräch. #00:51:19-8#

196. Befragte: Naja, was ich sehr gut finden würde, ist, wenn es von den Institutionen so Zusatzangebote gäbe, die vielleicht einen informelleren Rahmen noch darstellen. Jetzt kann man natürlich sagen: würde das wirklich angenommen werden oder würde sich so etwas nach einiger Zeit leeren, ja. #00:51:41-7# Seien das jetzt andere Module mit Rechnen. Die, die das wirklich brauchen. Oder die, die das Ziel haben. Oder sei es auch nur, sprechen zu können. Also was ist mit denen, die sich wirklich sehr, sehr schwer tun, in das Schriftsprachliche hineinzukommen. Aber wo man sagt: na, zumindest auf der verbalen Ebene könnte man etwas ändern. #00:52:02-2# Also da würde ich Zusatzangebote eigentlich gut finden. #00:52:04-9#

197. Interviewerin: Also verstehe ich richtig, du würdest das, was du alles erledigen musst gleichzeitig würdest du ein bisschen aufdröseln und auch die Fertigkeiten vielleicht trennen. #00:52:12-6#

198. Befragte: Weil wenn jemand zum Beispiel beim Schreiben aus welchen Gründen auch immer so wenig weiterkommt, hat das keinen Sinn, die fünfte Stufe Zwei oder die sechste Stufe Zwei oder die siebente Stufe Eins zu machen. #00:52:26-8# Aber zu sagen: ok, das geht halt aus verschiedenen Gründen nicht. Aber zumindest kann ich vielleicht besser kommunizieren. Das wäre schon etwas. #00:52:35-3#

199. Interviewerin: Ja. Das wäre ein Bereich, wo ja der Mensch auch #00:52:37-9#

200. Befragte: Genau.

201. Noch andere Wünsche. Wünsche an die Welt. #00:52:43-8# Also nur, wenn dir etwas einfällt. Jetzt hast du ja schon.

202. Befragte: Also jetzt. #00:52:50-5#

203. Interviewerin: Oder die Institution oder. #00:52:56-5#

204. Befragte: Zur Institution muss ich mich zurückhalten (lacht). #00:53:00-8#

205. Interviewerin: Also ich finde ich ja nicht, bis jetzt. War ja überhaupt nichts dabei. #00:53:02-7#

206. Befragte: Nein, nein. Es wird sehr schnell. Also ich merke, ich. #00:53:09-0# Also von Institutionen, also das spielt sicher auch bei anderen eine Rolle, so dass es

XXIV

eine Rückkoppelung gäbe. Das sozusagen die Leute, die oben sind und Programme planen und all die Texte entwerfen, vielleicht doch von Zeit zu Zeit rückfragen: wie sieht es in der Realität aus. Also das wäre von Vorteil, würde ich sagen. #00:53:31-7#

207. Interviewerin: Ja, das ist doch ein super Schlusswort. Ich hoffe, dir ein bisschen zu dienen, in dem so ein bisschen vielleicht hinterbringen kann in meiner Forschung. #00:53:39-0#

208. Befragte: Ja, ja. Ok. #00:53:40-5#

209. Interviewerin: Ja, ok. Ich danke sehr für das Interview. #00:53:44-6#

210. Befragte: Ja, gerne. Jaja. #00:53:44-6#

211. Interviewerin: Ich drücke jetzt mal auf den Stopp-Knopf von der Aufnahme. #00:53:47-0# So. #00:53:47-7#

Interviewtranskript 2

Ort: Wien, Café am Gürtel

Zeit: Dienstag, 01.03.2016, ca. 18:25-19:00

Daten zur Interviewerin: Verfasserin der Forschungsarbeit

Daten zur Interviewten: Geschlecht, Alter: weiblich, ca. 31; Berufserfahrung: viele Jahre ehrenamtliche Tätigkeit als DaZ-Trainerin in einem Verein; seit 4 Jahren freiberuflich als Basisbildnerin hauptsächlich für einen Verein in Wien tätig; arbeitete zuvor als freiberufliche Übersetzerin; Ausbildung: zum Zeitpunkt des Interviews das DaF/DaZ-Studium an der Universität Wien bis auf die Masterarbeit abgeschlossen.

Notizen: Die Unterrichtende ist mit der Interviewerin im Rahmen ehrenamtlicher Arbeit bekannt.

Zusammenfassende Schilderung der Interviewsituation: Das Gespräch fand auf Wunsch der Befragten in einem Café statt, das vollbesetzt war. Außerdem wurde laute Hintergrundmusik gespielt, was die Interviewerin im Gespräch irritierte, aber die Befragte zumindest oberflächlich betrachtet nicht abzuweichen schien. Es musste wegen der Geräuschkulisse jedoch das Aufnahmegerät immer neben das Gesicht der Befragten gehalten werden, was zum einen keine sich natürlich entwickelnde Körpersprache während des Gesprächs erlaubte und eine starre Sitzordnung erzwang. Zum anderen wurde dadurch die Qualität der Aufnahme verschlechtert. Auch hat die Interviewerin die Befragte während des Gesprächs nicht immer genau verstanden. Das Gespräch fand Abends statt, die Befragte hatte einen zehnstündigen Arbeitstag hinter sich und war sehr müde bei ihrer Ankunft. Beim Ende des Interviews war sie sichtlich erleichtert. Außerdem äußerte sie im Vorfeld und nach dem Interview erneut Zweifel, ob sie wohl die „richtigen“ Auskünfte gegeben habe.

1. Interviewerin: So, machen wir mal einen kurzen Test. Willst Du mal was sagen? Dann schau ich mal... #00:00:03-8#
2. Befragte: Jaa, was soll ich sagen? (Lachen) #00:00:06-2#
3. Interviewerin: Ok, es läuft und schlägt aus. Wunderbar. Wollen wir zum Einstieg mal so ein paar Einstiegsfragen machen zur Person. #00:00:12-5#
4. Befragte: / mhm (bejahend) #00:00:13-1#
5. Interviewerin: Wie lange / arbeitest Du schon im Bereich mit der, äh, Erwachsenenbildung erst mal? #00:00:16-5#
6. Befragte: (kurze Pause) Ähhhh, pfff, vier Jahr-, drei, vier Jahre. #00:00:22-6#
7. Interviewerin: mhm (bejahend). Und, äh, sind das Alphabetisierungskurse oder was genau machst Du da? #00:00:26-4#
8. Befragte: Äh, es sind Basisbildungskurse. Also es ist nicht nur Alphabetisierung, es ist

Basisbildung und zwar auch schon auf einem höheren Niveau, was auch schon...
#00:00:37-2#

9. Interviewerin: Und wieviel Deutsch ist dann dabei? Also Deutschunterricht, Sprachunterricht? #00:00:40-3#

10. Befragte: Wie meinst Du? #00:00:42-8#

11. Interviewerin: Ähm, da gibt's ja auch, also wenn Du sagst, Alphabetisierung, dann gibt's ja einen Deutschkurs. Also das meine ich / mit Deutschkurs. #00:00:46-7#

12. Befragte: Ja. / #00:00:46-7#

13. Interviewerin: Wie ist der Anteil, ungefähr. Also wenn Du sagst Basisbildung, das sind ja auch andere Inhalte... #00:00:52-0#

14. Interviewerin: Ah. Ähm, nein, aber ich meine mit Basisbildung das ganze, also Niveau bis zum Pflichtschulabschluss ungefähr. Für mich ist Alphabetisierung schon ein bisschen weniger. Vielleicht stimmt das nicht mit der Theorie überein, aber ja. Ähm, es ist vor allem Deutschkurs. Es ist zu siebzig Prozent schon, siebzig, achtzig Prozent #00:01:17-9#

15. Interviewerin: Ah, doch. Und wenn Du jetzt gerade sagst, es ist weniger. Was ist Alphabetisierung für dich? #00:01:21-6#

16. Befragte: Ähm, mh. Es geht, äh, (kurze Pause) Es ist das Basisverstehen von einer Schriftsprache und von Raumverständnis. Wobei ich finde, in den mei- Also ich habe das noch nie gehabt, dass es nicht existiert. Auch so, genauso wie mit Zahlen, normalerweise sind die Leute- kennen die Leute die Zahlen auf irgendeine Art und Weise. Also vielleicht nicht schriftlich, aber im Kopf schon. Also die verstehen schon, was mehr und weniger ist. Ähm, aber Alphabetisierung hat für mich viel mit Bildung zu tun. Also mit der Schulbildung. #00:02:12-1#

17. Interviewerin: Inwiefern Schulbildung? #00:02:14-2#

18. Befragte: Mm, das man auch Lernen lernt. Also das ganze System, was ist eine Schule, was ist eine Sprachinstitut oder ein Institut, wo ich etwas lerne, wie funktioniert so etwas. Wie lerne ich. #00:02:33-8#

19. Interviewerin: mhm (bejahend) Und du hast das Gefühl, also „wie lerne ich“ ist etwas, das man in der Schule mitbekommt? #00:02:38-8#

20. Befragte: Ja. #00:02:41-5#

21. Interviewerin: Und fehlt das vielen Teilnehmern in deinen, äh, Ausbildungskursen? #00:02:46-0#

22. Befragte: Ja. #00:02:47-6#

23. Interviewerin: Wie sieht das aus, ungefähr? #00:02:49-0#

XXXVII

24. Befragte: Hm, also woran man das erkennen kann? Ähm, das, äh, dass die Leute gar nicht in die, daran denken, dass wenn sie etwas nicht mitschreiben, dass sie es nicht haben. Oder dass wenn sie ein Blatt Papier wegwerfen, dass sie danach nicht wieder die Information finden. Dass sie, wenn sie keine Mappe haben, das alles verloren geht. Dass, wenn sie keine Struktur in ihren Arbeitsblättern haben, dass sie dann überhaupt nicht mehr wissen, wo, warum steht da irgendwas. Was ich eh nicht lesen kann. Aber warum steht da irgendwie Apfel und was ist ein Apfel. Und, also, ja. #00:03:37-0#

25. Interviewerin: Was tust du, wenn du jemanden siehst, der diese, wie sagst man, Probleme hat, die du beschrieben hast. #00:03:42-4#

26. Befragte: Mm, ich bin- Je nachdem. Also bei Leuten, die vielleicht Anfänger sind, da versuche ich von Anfang ein bisschen Ordnung denen beizubringen. Also wir machen zusammen- gemeinsam eine Mappe und sag auch immer, sie sollen jetzt das Arbeitsblatt reinnemen. Und die sollen ein neues Blatt nehmen und dort etwas schreiben. Und immer etwas- wenn ich etwas schreibe, was sie auch schreiben sollen, sollen sie es auch schreiben. Oder sollten auch wiederholen, genau das, was ich sage, und nicht nur „Ja“ sagen. Und solche Sachen. Später, oder wenn die Leute schon, äh, später kommen, da lasse ich sie. Also eine gewisse Freiheit. Also ziemlich viel Freiheit. Weil ich selbst unorganisiert bin. (Lachen) Und deswegen lasse ich auch die Freiheit. Vielleicht weiß die Person ganz genau, also vielleicht kann diese Person ihr eigenes Chaos beherrschen. Und deswegen lasse ich so drei Wochen, einen Monat sicher, bis ich irgendwie noch meine Art von meine Art von Ordnung, weiß nicht, gebe. Ja. Ich finde, es gibt verschiedene Arten von Ordnungen. Muss man akzeptieren. #00:05:11-2#

27. Interviewerin: mhm (bejahend), das ist eine superschöne Idee. Auf wieviel Gegenliebe stoßen so Ordnungsideen, sowohl bei den Anfängern als auch später. Also, was sind so die Reaktionen. #00:05:21-0#

28. Befragte: Am Anfang versteht man es nicht. Dann lasse ich es auch ein paar Mal sein. Weil ich finde es auch ganz gut, wenn man nach zwei Monaten sagen kann: Ja, hm, hätte du jetzt diese Kopie, wäre es einfacher. Weil ich finde, man muss auch den Leuten die Freiheit, also die Möglichkeit geben, selbst zu merken, warum es wichtig ist. Und ja, bei dem habe ich es nicht gemacht, bei dieser Sache habe ich es nicht gemacht, jetzt fehlt mir das. Und da kann man es immer noch nachholen, aber ich finde schon, dass man - Weil vielleicht klappt's auch. Also ich meine, es nicht so, dass man eben: „Ohne MEIN System“, also, dass es nicht funktionieren kann. Es kann auch in einem anderen System funktionieren und deswegen muss man auch die Freiheit lassen den Leuten, zu beweisen, dass ihr System vielleicht auch funktioniert. Und normalerweise, so Sachen wie Mappe und so weiter, ist jetzt keine Lieblingsaufgabe. Aber es geht auch keinen großen Widerstand. #00:06:29-4#

29. Interviewerin: Und jetzt abgesehen von Widerständen, was ist mit Wünschen? Kommen Bedürfnisse, Wünsche, werden die an dich herangetragen? Also jetzt mal, was das Lernen betrifft? #00:06:41-3#

30. Befragte: Mmm, nein. Nein, es ist eher, am Anfang glaube ich, erwarten die Leute gar nichts vom Kurs. Die wissen nicht, was sie erwarten können, sollen. Und die

XXVIII

schwimmen einfach mit. Und viel später und nur wenn es gut läuft kommen Wünsche, glaube ich. #00:07:13-5#

31. Interviewerin: Wieviel später, ungefähr? #00:07:16-0#

32. Befragte: Mmm, also beim- drei, vier Monate später, wenn man jeden Tag Kontakt hat. #00:07:23-7#

33. Interviewerin: Das ist ja noch eine Frage, genau, die ich hätte, wie oft finden die Kurse statt? Wirklich fünf Mal in der Woche? #00:07:30-7#

34. Befragte: Ja. Also die Basisbildungskurse, ja. #00:07:33-6#

35. Interviewerin: Und, also wenn, in diesen Kursen - fünf Mal die Woche, dann so nach drei Monaten kommen die üblicherweise. #00:07:41-1#

36. Interviewerin: Ja. Und woran könnte das liegen, dass dann erst welche kommen? #00:07:45-3#

37. Befragte: Das Sprachliche, sicher. Dass die Leute bildungsfern sind und wie gesagt, ich glaube die erwarten gar nicht- die wissen gar nicht, quasi, was sie erwarten können. Ja, also was wie kann ein Deutschkurs sein. Oder ein Kurs im Allgemeinen. Und die haben sich auch, glaube ich, wenig damit beschäftigt. „Was fehlt mir“. Außer, gut, es fehlt mir die Sprache. Aber so ein bisschen mehr ins Detail gehen sie nicht. Und das kommt auch, glaube ich, langsam, nachdem sie auch ein paar Sachen können. Dann merken sie auch, was sie nicht können. Und dann können sie auch mehr ausdrücken, was sie noch brauchen. #00:08:29-7#

38. Interviewerin: Jetzt hast du gerade so schön gesagt: „Sie merken, es fehlt ihnen die Sprache.“ Ist das schon ein Bewusstsein, dass du feststellen kannst bei den Teilnehmenden? #00:08:36-6#

39. Befragte: Ja. #00:08:37-4#

40. Interviewerin: Und - hm? #00:08:40-3#

41. Befragte: Sie sind auch motiviert. Also die, meine Teilnehmer waren eigentlich bis zu wenige Ausnahmen immer sehr motiviert. Auch bei Mathe, also bei der Basisbildung, auch wenn wir Mathematik oder sowas gemacht haben, waren sie auch immer sehr motiviert. #00:08:55-9#

42. Interviewerin: Und kommt es vor, dass auch so Gründe auftauchen oder vielleicht sogar genannt werden. Also warum will man jetzt die Sprache lernen oder warum möchte man jetzt- #00:09:04-5#

43. Befragte: Weil man mit Leuten kommunizieren will, weil man eine Arbeit finden will, weil man für eine Ausbildung die Sprache braucht. Für die Familie, also um die Familie zu unterstützen oder die Kinder da zu sein. So. #00:09:22-6#

44. Interviewerin: Hast du das Gefühl, das sind zum Teil auch realistische Ziele oder sind

XXIX

das manchmal Ziele, die so ganz über die Möglichkeiten hinausschießen? #00:09:29-7#

45. Befragte: Die sind meistens realistisch - ja. (kurze Pause) #00:09:34-5#

46. Interviewerin: Also im Sinne von erreichbar oder- #00:09:37-6#

47. Befragte: Ja, ich glaub schon. Meistens schon. #00:09:41-1#

48. Interviewerin: Ja. Mm, jetzt mal eine ganz andere Frage, zu deinem Unterricht konkret. Was für Ressourcen oder Materialien verwendest du in deinem Unterricht. #00:09:50-2#

49. Befragte: Äh, ich benutze, also für- ich benutze selbstgemachte Sachen. Also ich erstelle Materialien. Ich benutze sehr viele Sachen aus dem Internet. Und ab und zu von Lehrwerken etwas, aber kein konkretes. #00:10:14-9#

50. Interviewerin: Und das auf Papier oder in welcher Form? #00:10:17-5#

51. Befragte: Ja, meistens auf Papier. Also, ich - es ist auch das Einfachste. Also bei manchen Institutionen kann man auch viel mit Video arbeiten, ist aber nicht in allen Institutionen so. Ich habe gelernt zu unterrichten bei [Name des Vereins] und da habe ich mich ziemlich auf das Einfachste eingeschult. Also ein Stift, ein Papier und das habe ich auch viel mitge- also habe ich mitgenommen. Und mit Bildern. Und ICH persönlich arbeite vor allem mit Pantomime. Also ich teile auch wenige Kopien aus im Vergleich mit Kollegen und Kolleginnen. Ich arbeite EXTREM viel mit Pantomime und Reden. #00:11:05-7#

52. Interviewerin: Also was meinst du genau mit Pantomime? #00:11:08-4#

53. Befragte: Ich benutze viel weniger Bilder als die meisten Kolleginnen, weil ich einfach dastehe und Theater spiele ohne Ende. Und sehr viel rede und, also ich-ja. Ich benutze wenig Bilder weil ich selbst so pantomimisch alles mache. #00:11:27-5#

54. Interviewerin: Also bist dein eigenes Medium, so ein bisschen. #00:11:29-4#

55. Befragte: Ja, es ist, ja. #00:11:32-3#

56. Interviewerin: Nochmal zu den Ressourcen kurz. Hast du schon mal mit Computer gearbeitet oder kommt das vor bei deinen Kursen? #00:11:39-1#

57. Befragte: Also, äh, als Computerkurs? #00:11:42-9#

58. Interviewerin: AM Computer, Arbeit am Computer. #00:11:45-7#

59. Befragte: Ja. Äh, aber als - also auch im Sinne von das Lernen mit- wie man mit dem Computer oder dem Internet umgeht. Also was kann ich recherchieren, wo kann ich Informationen finden. Äh, ja. #00:12:09-4#

60. Interviewerin: Ist das Pflicht oder Wahl? Also musst das machen, steht das irgendwo,

XXX

so vorgeschrieben? #00:12:14-6#

61. Befragte: Also eigentlich ja, in Basisbildung ist es- es gehört zur Basisbildung. Aber es ist jetzt nicht dass das bei den Institutionen so streng ist und es ist oft auch schwierig bei vielen Institutionen viel mit dem Computer zu arbeiten. #00:12:27-4#

62. Interviewerin: Warum? #00:12:28-3#

63. Befragte: Weil es nicht viele Computer gibt oder ja, (keine Ahnung), die Ressourcen sind nicht da. #00:12:30-4#

64. Interviewerin: Mhm. Also zu wenig Computer. Was noch? Warum noch? Also was für Schwierigkeiten gibt es noch? #00:12:39-6#

65.

66. Befragte: Nö, vor allem das. Sonst könnte man, glaube ich. #00:12:43-2#

67. Interviewerin: Und wie ist so deine persönliche Einstellung, also arbeitest du gern mit dem- äh, im Internet zum Beispiel, also gehst du gerne mit denen ins Internet? #00:12:50-0#

68. Befragte: Ähm, (kurze Pause) Ich finde es schwierig, weil die Vorkenntnisse sehr unterschiedlich sind. Ich gehe gerne mit denen so einmal pro Woche, einmal pro zwei Wochen, wenn es ein Alphabetisierungskurs ist. Und das reicht mir eigentlich. Eine, zwei Stunden pro zwei Wochen ist genug für mich. Wo man irgendwas mit dem Computer macht. Das kann auch sein, einen Film anzuschauen. Also das muss nicht sein, dass die allein am Computer arbeiten. Aber das reicht mir. Ich bin- ich mach das mehr, wenn man- zusammen. Miteinander kommunizieren. Was natürlich auch mit dem Computer geht, aber ich kenne mich nicht aus mit diesen Programmen. #00:13:40-7#

69. Interviewerin: (Lachen) Mit welchen Programmen, gibt es da ein Bestimmtes? #00:13:43-9#

70. Befragte: Ach, es gibt, ich kenn den Namen nicht. Aber es gibt so Sachen, da kann man chatten, und alle schreiben und alle sehen. Aber ich kenne mich nicht so gut aus. #00:13:53-7#

71. Interviewerin: Würdest du es machen, angenommen es gäbe ein Fortbildungsangebot, würdest du so etwas gerne mal tun, oder? #00:13:58-9#

72. Befragte: Ich würde es sicher machen, ich weiß nicht, ob ich es anwenden würde. #00:14:02-2#

73. Interviewerin: mhm (bejahend), verstehe. Kennst du zufällig ich-will-deutsch-lernen.de? Das ist so eine Internetseite, eine deutsche auch. #00:14:10-7#

74. Befragte: Ich glaube- #00:14:12-1#

75. Interviewerin: Also es gibt einmal ich-will-lernen.de und einmal ich-will-deutsch-

XXXI

lernen.de #00:14:14-9#

76. Befragte: Ich-will-lernen.de kenne ich sicher nicht. Das andere, ich- #00:14:19-2#

77. Interviewerin: Das gibt es nämlich auch für den Alpha-Bereich, deswegen frage ich. #00:14:22-4#

78. Befragte: Ok. (kurze Pause) Ich müsste das sehen, ehrlich gesagt, ich weiß es nicht. #00:14:27-7#

79. Interviewerin: Ja, ist egal. Oder hast du zufällig jetzt nur - das kennen wenige - von DigLin gehört? Ne? #00:14:33-4#

80. Befragte: Nein. #00:14:33-4#

81. Interviewerin: Das war auf der ÖDaF-Tagung, haben sie es vorgestellt. Da gab es so einen Workshop dazu. Das ist so von der EU-Kommission gefördert. #00:14:41-7#

82. Befragte: Ok. #00:14:41-7#

83. Interviewerin: Digital Literacy Instructor? Ne. #00:14:45-5#

84. Befragte: Was ist das? #00:14:47-6#

85. Interviewerin: Aha, ok. Das ist ein Computerprogramm, das extra gemacht worden ist eben für den Alphabereich für Menschen die überhaupt keine Vorkenntnisse haben. Und es ist angeb- es ist so aufgebaut, dass sie sich problemlos da durchnavigieren können. Also dass sie nicht ein Menu lesen müssen, sondern dass sich quasi selbst ergibt, was kann man machen. Und dass da erste Zusammenhänge Laut- und Schriftbild entstehen können. #00:15:10-6#

86. Befragte: Ah, nein, kenne ich nicht. #00:15:11-8#

87. Interviewerin: Wenn es dich interessiert, kann ich gerne den Link schicken. #00:15:14-7#

88. Befragte: Wäre super. #00:15:14-8#

89. Interviewerin: Ja, ok. Macht nichts. Ich wollte nur wissen, ob du es zufällig kennst. #00:15:17-5#

90. Befragte: Ne. #00:15:17-5#

91. Interviewerin: Ok, gut. Äh, ja. Soviel zu Online und zu Internet und zu Materialien und Ressourcen. Hast du irgendwelche persönlichen Vorlieben sonst noch, also was das betrifft. Nimmst du Wörterbücher, Grammatik generell nicht oder- #00:15:32-7#

92. Befragte: Nein! Ich benutze keine Wörterbücher, keine Grammatikbücher und bin auch, ähm, nicht- also lass auch meine Teilnehmer oft nicht auf dem Handy nachschauen. #00:15:48-6#

XXXII

93. Interviewerin: Warum? #00:15:49-8#

94. Befragte: Weil ich, ich finde es eine gute Übung, wenn sie versuchen, auf Deutsch die Erklärung, die ICH ihnen geben versuche, zu erklären. Irgendwie- versuchen, die Erklärung, die ich ihnen gebe, zu verstehen. Weil es ist auch eine Hörübung. Und ich finde es, also ich habe den Eindruck, dass ich bemerkt habe bei Teilnehmern, die das immer auf dem Handy schauen, dass es ihnen nicht bleibt. Es bleibt nicht im Kopf. Es- die haben die Lösung direkt da, sie schreiben es und das war's. Und ich versuche zehn Minuten und mache mich zum Affen, dann lachen sie, dann ist es lustig. Da gibt es zehn Sachen, die sie sagen, die falsch sind, also bis ich das richtig mache, so dass sie es verstehen. Sagen sie zehn Mal etwas, was falsch ist, und am Ende kommt die richtige Lösung gemeinsam. Und da kann man sich, glaube ich, viel besser daran erinnern. Und es ist eben- es ist- ich mache mich wirklich zum Affen und ich glaube, durch dieses Lachen bleibt dann auch viel mehr im Kopf. #00:16:51-4#

95. Interviewerin: Ja, und sie sagen zehn Mal was. #00:16:53-6#

96. Befragte: Ja. #00:16:53-1#

97. Interviewerin: Das machen sie ja nicht, wenn sie auf- #00:16:55-1#

98. Befragte: Ja. #00:16:56-0#

99. Interviewerin: mhm (bejahend). Ok. #00:16:56-9#

100. Befragte: Also ich I- ich bin nur, ich bringe im Unterricht Wörterbücher nur, wenn sie etwas schreiben sollen. Und zwar etwas längeres, also etwas persönliches. Etwas, was sie auch dann mehr Zeit haben, allein da zu arbeiten. Da bringe ich auch immer Wörterbücher mit. Für die, die in der Muttersprache lesen können. Äh, aber ansonsten bin ich eher auf das gemeinsame Wörterbuch. #00:17:23-1#

101. Interviewerin: Wie, also, wie sieht das dann aus? Also noch ein bisschen konkreter. Jetzt hast du beschrieben, du machst Pantomime. Aber was meinst du noch mit gemeinsamem Wörterbuch. #00:17:30-4#

102. Befragte: Äh, das Erste ist: ich frage, ob jemand das Wort versteht. Weil normalerweise, also oft ist es so, dass manche Leute viel verstehen. Und das ist auch irgendwie eine Aufgabe, wenn du das verstehst, dass du versuchst, dass auch jemandem zu erklären. Auch mit sehr einfachen Sachen, mit einem Beispiel oder so. Ähm, dann, was könnte das sein. Und dann, ja. Ich zeichne. Ich lasse sie raten von meinen super Zeichnungen. Ich spiele das vor. Ich gebe Beispiele. Ich, ja. #00:18:09-0#

103. Interviewerin: Und jetzt habe ich es am Anfang nicht ganz mitbekommen. Also die anderen erklären ihren Kolleginnen, was gemeint ist. #00:18:16-0#

104. Befragte: Ja. #00:18:16-5#

105. Interviewerin: Und wie funktioniert das so? #00:18:18-6#

XXXIII

106. Befragte: Eigentlich ganz gut. Also am Anfang nicht so gut, weil am Anfang fehlen die Ideen. Wie kann ich- also, ich glaube, ich meine, die sind ziemlich schüchtern. Und was zu sagen, wenn es nicht richtig ist. Aber nachdem das irgendwie also nachdem man wirklich eine Gruppe hat und es hat sich eine Gruppendynamik entwickelt und die wissen, sie können alles sagen, so lange man es ver- also man kann es verstehen. Da gibt es immer wieder so Beispiele. Sie sagen, ich weiß nicht, für ein Wort. „Ja, zum Beispiel Blablablabla.“ Und, ja, das funktioniert sehr gut. #00:18:56-0#

107. Interviewerin: mhm (bejahend). Also diese Kooperation in den Gruppen klappt dann auch. #00:18:59-5#

108. Befragte: Ja. #00:18:59-7#

109. Interviewerin: Und, ähm, was machst du noch für Sozialformen. Also jetzt abgesehen von dieser Plenumsarbeit. #00:19:05-6#

110. Befragte: Ähm, Kleingruppen. Partnerarbeit, viel. Und oft Spiele, wo man- wo sie- ja, auch in Kleingruppen eigentlich gegeneinander spielen. #00:19:20-1#

111. Interviewerin: Und wie ist das dann so miteinander, lernen die dann auch voneinander oder? #00:19:24-1#

112. Befragte: Jaja, sehr viel. Also ich lass zum Beispiel auch Texte, dass sie den Text von einem anderen korrigieren. Dann müssen sie es auch zusammen besprechen. Ja, es funktioniert sehr gut. #00:19:41-1#

113. Interviewerin: Ja, das klingt ja toll. Ja, super. Ok. Und, ähm, ja, wenn Du jetzt schon so ansprichst, dass die Kooperation gut klappt und sie sich gegenseitig korrigieren. Wie ist denn das mit dem sich selbst korrigieren? Ist das ein Punkt, der vorkommt? #00:19:56-4#

114. Befragte: Ähhh, ja. Also bei mündlicher- (kurze Pause) Sie kennen mich und sie wissen ganz genau, zum Beispiel sowas / zeigt zwei ausgestreckte Finger/. Das ist zweite Position, da ist irgendwie, das Verb fehlt oder sowas. Und da denken sie nochmal nach und wiederholen einen Satz, korrigieren sich selbst. Oder wenn sie irgendetwas sagen und die merken, ich schaue irgendwie so „hm“, mit einem Fragezeichen, dann korrigieren sie sich selbst. Und schriftlich, wenn sie es manchmal, ja, die Aufgabe, dass ich einfach nur schreibe: Ja, es gibt zwei Fehler oder so etwas und die müssen sie selber finden. #00:20:44-9#

115. Interviewerin: mhm (bejahend), ja. Und das klappt dann? #00:20:46-2#

116. Befragte: Häm, bmm, och, ja. So halbwegs. #00:20:52-1#

117. Interviewerin: So halbwegs, ja? Aber das / Prinzip- #00:20:54-0#

118. Befragte: Bei manchen / gut, bei manchen anderen weniger. #00:20:56-1#

XXXIV

119. Interviewerin: mhm (bejahend). Aber wendest du, habe ich das richtig verstanden, wendest du das oft oder konsequent an, dieses Prinzip mit dem Fehler selbst finden? #00:21:03-2#
120. Befragte: Was heißt konsequent? Ich mache das nicht immer. Aber ich mache das, also ich bin- ich korrigiere nicht immer mit dem gleichen. Also manchmal nehme ich auch etwas und korrigiere das ganz, also, schulmäßig die Fehler. Manchmal müssen sie das zu zweit korrigieren und manchmal- #00:21:26-2#
121. Interviewerin: Ob es in jeder Gruppe mal vorkommt, so? #00:21:28-8#
122. Befragte: Ja, ja. #00:21:30-8#
123. Interviewerin: (unv.) mhm (bejahend), ok. Und die Selbsteinschätzung? Weil das klingt jetzt so, als wären das doch sehr, beim Lernen da autonome Ler- also wie ist das mit der Selbsteinschätzung der Leute? #00:21:40-7#
124. Befragte: Bei den meisten klappt das gut. Oft unterschätzen sie sich auch. #00:21:48-8#
125. Interviewerin: Unterschätzen? #00:21:49-6#
126. Befragte: Ja. #00:21:50-4#
127. Interviewerin: Wie sieht das aus? Kannst Du mir da ein Beispiel nennen? #00:21:53-0#
128. Befragte: Ich habe Leute, die die A1-Prüfung nicht machen wollen, obwohl ich weiß, die würden die A2-Prüfung schaffen. Die glauben, sie sind noch nicht gut genug. „Ja, aber ich habe wieder einen Fehler gemacht.“ und so. Du kannst jetzt lesen und schreiben! Und irgendwie, ein Fehler ist nicht schlimm. #00:22:16-6#
129. Interviewerin: Ha, das ist ja. Und woran liegt das, denkst du? #00:22:21-2#
130. Befragte: Die meisten Leute, die ich unterrichtet habe, die waren sehr motiviert. Und die wollten gut sein. Und, ja, da hat man, glaube ich. Da will man immer besser sein und es ist nie gut genug. Also, die sind schon zufrieden für das, was sie gemacht haben. Aber es ist so „Ach, nein, ich kann noch kein Deutsch.“ Ja, aber wir reden jetzt die ganze Zeit auf Deutsch und (unverständlich) „Ja, aber Fehler.“ und so. #00:22:54-9#
131. Interviewerin: (Mikrofon fällt beinahe herunter) Ok, läuft noch, gut. Lass dich nicht irritieren. Ja, ok, ach so. Das ist dann zu wenig Selbstbewusstsein einfach. Oder wie würdest du das beschreiben? #00:23:05-0#
132. Befragte: Ja, wahrscheinlich. #00:23:08-1#
133. Interviewerin: Wundert mich ein bisschen. Weil wenn du schon so beschreibst, sie sehen ja auch, dass sie wenige Fehler machen. Aber das - da dürfen dann gar keine mehr sein oder wie. Also da ist dann schon noch die Vorstellung von Null Fehlern.

- Weil die Muttersprachler machen ja auch ständig Fehler. #00:23:19-8#
134. Befragte: Ja. Aber, ja, ich weiß es nicht. Ich weiß nicht. #00:23:26-6#
135. Interviewerin: Und wenn du jetzt sagst, sie haben einen Ehrgeiz. Oder sind sehr motiviert. Ich interessiere mich jetzt ein bisschen für die konkreten Lernvorgänge, die du so, also von, die du so mitkriegst. Wie arbeiten sie zu Hause? Hast du dein Eindruck, ja, die meisten haben einen Arbeitsplatz, oder? #00:23:42-8#
136. Befragte: Nein. Und viele arbeiten gar nicht zu Hause. Auch wenn sie motiviert sind, das schaffen sie nicht wirklich zu Hause zu arbeiten. Trotzdem kommen sie dann mit so Sachen wie „Ah, aussteigen, ja. Ja. Aussteigen. Bitte aussteigen.“ Das heißt, die haben vielleicht nicht die Zeit oder den Platz zu Hause für den Deutschkurs als Deutschkurs, als Aufgaben, zu arbeiten, sind aber trotzdem die ganze Zeit aufmerksam. Und achten auf die Sprache und können dann. Also das ist auch eine Art zu lernen und eine Aufgabe zu machen. #00:24:24-0#
137. Interviewerin: mhm (bejahend) Gibst du Hausübungen auf? #00:24:25-6#
138. Befragte: Nicht oft. #00:24:27-0#
139. Interviewerin: Und wenn, wie ist da so die- der Rücklauf. #00:24:34-0#
140. Befragte: Geht so. Aber ich meine, wenn man halt einmal in drei Wochen eine Hausaufgabe gibt. Die Leute sind es auch nicht gewöhnt, dass sie eine Hausaufgabe machen. Dann ist es, finde ich, auch normal, dass sie dann das nicht bringen. Also es ist so Fifty-fifty, ungefähr. #00:24:53-2#
141. Interviewerin: Und gibst du jetzt eh schon keine, weil du damit rechnest, oder? #00:24:57-0#
142. Befragte: Nein, ich gebe keine. Weil ich- Wenn der Kurs jeden Tag ist, finde ich das genug. Also ich, ja. #00:25:05-3#
143. Interviewerin: Sind die meisten berufstätig, oder? #00:25:07-3#
144. Befragte: Nein. #00:25:08-0#
145. Interviewerin: Nein. #00:25:10-6#
146. Befragte: Also die Asylwerber, ei- beim Alphabereich ist es sowieso glaube ich wenige, die arbeiten. Und, ja, Leute, die noch nicht so lange da sind. Asylw-, Asylberechtigte. Seit einem Jahr oder anderthalb. Ich glaube, da ist es auch schwierig, einen Job zu finden. Aber wenn man Kinder hat und die haben schon genug Sorgen. Die, mit der Familie, die noch nachkommen muss und so Sachen. #00:25:40-1#
147. Interviewerin: Also hast du auch den Eindruck, die haben. Also es gibt keinen Arbeitsplatz oder es gibt keine Zeit, die sich genommen wird, jeden Tag. #00:25:48-4#

148. Befragte: Nein. Also bei den mei- es gibt schon manche, die natürlich allein dasitzen. Und mit ihrem Internet. Das schon. Und ich finde eben, da, jeder kann zu Hause auch das machen, was er will. Es reicht bei den meisten, finde ich, diese jeden. Die haben jeden Tag Kontakt mit der Sprache. Und das reicht bei den meisten, finde ich. #00:26:11-3#

149. Interviewerin: Ok. Jetzt werfe ich einen kurzen Blick noch auf meinen Spickzettel, damit ich da nicht ganz. Ja. Du hast gerade schon, also ganz am Anfang auch beschrieben, welche Methoden du gerne einsetzt, damit sie ein bisschen das Lernen lernen. Also dass du mit ihnen eine Mappe machst mit ihnen zusammen. Und solche Dinge. Besprichst du auch, dass du das machst, damit sie Lernen lernen. Also wird das so ein bisschen besprochen? #00:26:36-9#

150. Befragte: Ja, aber das funktioniert gar nicht gut. Das funktio- Wenn ich versuche, zu erklären, dann kommt da meistens: „Ja, aber ich will das nicht.“ Und das fi- dieses Argument, wenn ich sage, irgendwie, das ist für dich. Finde ich eine legitime Antwort: „Ja, aber ich will das nicht.“ Deswegen begrenze ich das auch ziemlich zu dem: Ja, ok. Aber jetzt machst du es, wenn ich das sage. Also, ähm (kurze Pause) Ich versuche das schon zu machen. Aber ehrlich gesagt, nein. Es funktioniert bei mir nicht so gut. Also es ist nicht so eine gute Überzeugung. #00:27:23-5#

151. Interviewerin: Auch von dir aus nicht? #00:27:24-6#

152. Befragte: Nein. Nein. Weil, auch wenn ich, auch wenn ich von etwas überzeugt bin. Wie zum Beispiel, dass wir ein Wörterbuch machen zusammen. Ich sehe, dass die das nicht benutzen. Und am Ende stehe ich auch da und denke: warum müssen die armen Leute jetzt die ganze Zeit nur für - um mir irgendwie die den Freude zu geben. Müssen sie jetzt schnipseln und kleben und schreiben. Und die selbst benutzen es nie. Nie. Kein einziges Mal, wenn ich denen sage: ja, wie heißt diese Gemüse? haben sie auf dieses Wörterbuch zugegriffen. Ja. Aber- #00:28:08-7#

153. Interviewerin: Was war das dann für ein Gefühl? #00:28:10-1#

154. Befragte: Ja, ich lerne auch immer wieder. Und ich versuche jetzt so, meine Ideen oder meine Vorschläge so einen pro Woche so kurz vorzustellen. Weil vielleicht will ja jemand was machen. Und die Idee kann man dann geben. Aber ich bestehe nicht darauf. #00:28:37-7#

155. Interviewerin: Und aber wird das als Vorschlag verstanden? #00:28:43-3#

156. Befragte: Hm, ja. Ich glaube schon. #00:28:46-8#

157. Interviewerin: Und dann wahrgenommen oder nicht, oder wie? #00:28:49-0#

158. Befragte: Ja. Es ist auch sehr, sehr unterschiedlich. Also ich mein, die Leute. Ich habe heute wieder von einem erfahren, dass er nur einen Monat in der Schule war. In seinem ganzen Leben. Er ist einer von meinen besten Schülern in einem A1-Kurs. Da habe ich jetzt, ähm, er ist der, der die meisten Wörter kann. Und zwar so Sachen wie Überweisung und so. Und das heißt, er merkt sich einfach alles, was ich sage. Einfach alles. Weil er kann nichts schreiben. Es ist. Und ja. Und ich finde, eben, ich

lerne auch sehr viel, dass ich. Der braucht kein Bildwörterbuch. Der braucht das nicht. Und der wird es auch nie verstehen, wenn ich hinversuche, ihn zu überzeugen, ein Bildwörterbuch zu machen. Weil er das halt ganz anders, anders ganz gut kann. #00:29:48-0#

159. Interviewerin: Ja. Wäre dann komisch, wenn du ihm dann das aufdrückst, sozusagen. #00:29:51-6#

160. Befragte: Ja, eben. #00:29:51-8#

161. Interviewerin: Weil er seine anderen Systeme, seine anderen Techniken hat. Ja, verstehe. Ok. Und jetzt hast du gerade gemeint, ganz am Anfang, wenn du das vorschlägst und erklärst. Dann kommt so: ich will aber nicht. Ja, das ist ja schon so ein Gefühl, so ein Widerstand, das sich da. Kommen viele Gefühle vor. Spielen viele Gefühle eine Rolle? Jetzt im Unterricht oder beim Lernen? #00:30:12-9#

162. Befragte: Ja, sehr viel. Aber- ja, ja. #00:30:16-2#

163. Interviewerin: Erzähl mal, was kommt da vor, wie. #00:30:18-9#

164. Befragte: Hm, also, äh. Ich finde eben, dass durch, dass das Klima im Unterricht ist das Wichtigste. Und dass man sich wohl fühlt immer im Unterricht, das macht das Lernen einfach effektiv. Und es, also ich habe dein Eindruck, meine Kursteilnehmer lernen zu einem großen Teil Deutsch, weil sie mir etwas sagen wollen. Und weil nach, ich weiß einem Monat, zwei Monaten, da gibt es auch eine Beziehung, wenn man sich jeden Tag sieht. Da wollen sie etwas erzählen. Da wollen sie sagen, dass ihre Frau jetzt nicht kommt oder das irgendwas ist. Oder wie sind sie nach Österreich gekommen. Oder das jetzt wieder eben eine Rechnung gekommen ist, die sie nicht verstehen. Und warum muss das Kind jetzt zum anderen Kindergarten gehen, aber das Kind hat- blabla. Wollen sie mir was erzählen und es gibt diese Bedarf, MIR etwas zu erzählen. Und da fehlen die Wörter, und um mit mir zu kommunizieren lernen sie Deutsch, auch irgendwie. Also, ja. Ich bin vielleicht auch eine der wenigen Personen, mit denen sie Deutsch sprechen. Sicher, wenn sie Freunde haben, da lernen sie es einfach viel schneller. #00:31:54-9#

165. Interviewerin: Warum, spricht sonst niemand mit ihnen? Kommen sie wahrscheinlich wenig in Kontakt mit Muttersprachlern? Weil du jetzt sagst, du bist eine der wenigen Personen, mit denen sie Deutsch sprechen? #00:32:07-2#

166. Befragte: Weil man sich -es ist eine Parallelgesellschaft. Man kommt gar nicht in Kontakt mit, äh, ja. Wiener sowieso nicht, aber auch nicht mit Leuten, die genug Deutsch sprechen. Selten der Fall. #00:32:23-5#

167. Interviewerin: Also bist du die kompetente Sprecherin, auf die sich dann beziehen können/ müssen? #00:32:28-8#

168. Befragte: Ja. #00:32:29-5#

169. Interviewerin: Und wenn du jetzt so beschreibst, da ist dieses „sagen-Wollen“. Das klingt so auch, also da ist viel Freude, aber da ist auch so ein bisschen. Also was

passiert denn, wenn sie es eben nicht können? #00:32:39-3#

170. Befragte: Normalerweise können sie es dann. Durch irgendeine - mit Hilfe. Mit zeichnen, mit Pantomime. Normalerweise geht es. Also ich habe es noch die gehabt, dass wir eine Geschichte nicht- dass wir uns nicht verstehen konnten. Das war noch nie der Fall. #00:32:54-7#

171. Interviewerin: Also ist die Motivation immer groß genug, dass es da- #00:32:56-5#

172. Befragte: Ja! Ja, die Motivation ist riesig. #00:32:58-7#

173. Interviewerin: Ja, mhm (bejahend), ok. Und werden sonst Gefühle im Kurs also jetzt dezidiert auch als Gefühle besprochen? Also jetzt Gefühle beim Lernen oder solche Dinge? #00:33:07-7#

174. Befragte: Ja. Also es gibt oft, sind sie frustriert über irgendwas. Über die deutsche Sprache. Über die Artikel. Über- das Dings- warum es wieder. Ähm, und, ja, das wird auch besprochen. Dann kommt immer wieder so ein Beispiel: wie war es, als wir angefangen haben und wie ist es jetzt? #00:33:31-4#

175. Interviewerin: Also wird da ein Lernfortschritt richtig sichtbar? #00:33:34-5#

176. Befragte: Ja, ja. #00:33:35-7#

177. Interviewerin: Ahja, und das motiviert wahrscheinlich auch gleich noch mehr. #00:33:39-6#

178. Befragte: Ja. Und ich meine auf diesem Niveau, auf A1-Niveau zum Beispiel ist es ganz einfach. Weil der Unterschied zwischen B1 und B2 ist vielleicht ein bisschen feiner. Aber der Unterschied beim Alfa ist riesig. Also ich konnte nichts sagen und jetzt reden wir zwei Stunden zusammen. Das ist ein riesiger Unterscheid. Oder ich konnte kau- ich konnte meinen Namen schreiben und jetzt schreibe ich einen Text, wo ich mich vorstelle. Das sind fünfzehn Zeilen oder so etwas. Das ist ein- das ist sichtbar. Das ist wirklich sichtbar. #00:34:21-7#

179. Interviewerin: Und fühlbar wahrscheinlich auch, kann ich mir vorstellen. Ja, jetzt noch einmal zu den Lerninhalten in den Kursen vielleicht ganz kurz noch einmal eine Frage. Wie-, wer bestimmt die? #00:34:30-3#

180. Befragte: Ich habe, also bis jetzt habe ich die Freiheit gehabt, dass ich eigentlich selbst bestimmen konnte. Außer bei Mathe, also ich im Basisbereich Mathematik unterrichtet habe, da war es ziemlich vorgeschrieben. Aber im Deutschkurs hatte ich immer frei, ziemlich am Anfang. #00:34:54-8#

181. Interviewerin: Und sind das Themen- also suchst du dann die Themen aus? Oder fragst du mal, was wollt ihr gerne machen? #00:35:01-1#

182. Befragte: Das mit dem Fragen. Ah, es kommt schon vor. Aber ich erwarte eigentlich nie, dass wirklich eine Antwort kommt. Am Anfang gehe ich mit den ganz

typischen Themen und dann, ja, und dann je nach Gruppe hat man ein Gefühl, man weiß auch, was die Interessen von den Leuten sind. Und da versucht man irgendwie (unverständlich) #00:35:30-6#

183. Interviewerin: mhm (bejahend) Was zum Beispiel? Was wären da so typische Themen? #00:35:33-2#

184. Befragte: Also die Bankrechnungen, Politik, Fußball, Arbeitsrecht. Feste, komischerweise. #00:35:53-7#

185. Interviewerin: Es gibt Schönes, auch mal. #00:35:55-9#

186. Befragte: Ja, ja. Aber es gibt oft, haben die großes Interesse so : „Was ist dieses Wehnachten?“ und so Sachen. Was noch. Und dann, ah, ja, alle typischen. Dieses mit Kleidung, Arzt. #00:36:13-6#

187. Interviewerin: Schule? #00:36:16-7#

188. Befragte: Alle diese, diese typischen Sachen. #00:36:21-3#

189. Interviewerin: Also diese lebensnahen Geschichten, / glaube ich. #00:36:24-4#

190. Befragte: Ja. / #00:36:24-4#

191. Interviewerin: (unverständlich) Ok, noch einen ganz kurzen Blick auf meinen Spickzettel. Wir haben jetzt eh schon viel gesprochen. Gibt es noch etwas, dass du noch gerne ergänzen möchtest? Also wo du noch gerne etwas dazu sagen würdest? #00:36:35-6#

192. Befragte: Nein. #00:36:38-1#

193. Interviewerin: Kein Thema, dass dir noch irgendwie am Herzen liegt? #00:36:39-9#

194. Befragte: Nein. #00:36:40-8#

195. Interviewerin: Ok. Vielleicht noch so als Abschluß. Wenn du dir jetzt ein Wunschkonzert hast. Du darfst jetzt was wünschen. Was wäre die ideale Basisbildung, der ideale Alphakurs. Was würde dir da spontan einfallen? Was muss her? #00:36:53-2#

196. Befragte: Ich weiß es nicht, weil ich- Also, die Frage beantworte. Ich- Ich finde, es gibt nix. Also es gibt- Als Konzept so wäre es gut, wenn die Leute bleiben können. Wenn die Leute direkt einen Kurs bekommen. Und einen Kurs weitermachen können. Und so weiter und so fort. Aber, ja, praxisorientiert im Unterricht. Ich finde, man braucht nicht, äh nicht. Außer Lust zu unterrichten nicht mehr. Also, im Endeffekt. Es kann besser werden und so. Aber ich finde auch, nur mit Lust zu unterrichten reicht es. #00:37:39-0#

197. Interviewerin: Ok. Wollen wir das so stehen lassen? Oder gibt es noch was,

was du? Ja, nein? Fertig? (Lachen) Ok, dann mache ich mal jetzt auf St[op.]
#00:37:47-0#

Interviewtranskript 3

Ort: Büro am Arbeitsplatz der Interviewten

Zeit: 09.02.2017, 14-15 Uhr

Daten zur Interviewerin: Verfasserin der Forschungsarbeit

Daten zur Interviewten: Geschlecht, Alter: weiblich, 38 Jahre; Berufserfahrung: seit zehn Jahren Basisbildnerin, seit 4 Jahren angestellt; sehr früher Schwerpunkt auf Neuen Medien bzw. digitalen Kompetenzen; Ausbildung: fachfremdes Studium; Modul DaF/DaZ am Germanistikinstitut der Universität Wien; Basisbildungslehrgang der VHS Wien; jährliche Weiterbildungen.

Notizen: Zu Beginn des Gesprächs wurde die Anonymität des Interviews thematisiert bzw. die Notwendigkeit, Gesprächsinhalte mit dem Namen des Arbeitgebers zu versehen (i.S.v. Copyright). Im Zuge dessen wurde der Befragten zugesichert, das Transkript durchsehen und ggf. Passagen kennzeichnen zu dürfen. Nach der Zusage und Lektüre des Transkripts stimmte die Befragte, auch nach Rücksprache mit ihrem Vorgesetzten, zu, dass sämtliche Gesprächsdaten ohne Einschränkung in der Masterarbeit anonymisiert verwendet werden können. Die Interviewerin ist mit der Befragten aus einem beruflichen Kontext bekannt.

Zusammenfassende Schilderung der Interviewsituation: Es handelte sich um ein sehr konzentriertes Gespräch, das bereits lange vorher vereinbart bzw. angekündigt war. Die Interviewte machte immer wieder im Gespräch einen sehr angespannten Eindruck. Die Interviewerin bemühte sich daher wiederholt, das Gesprächsklima aufzulockern, ohne dabei den Zweck des Gesprächs außer Acht zu lassen.

Weitere Bemerkungen zum Gespräch: Am Ende des Interviews entspann sich nach dem Ausschalten des Aufnahmegerätes noch ein kurzes Gespräch, in dem die Befragte betonte, wie zeitaufwendig die Unterrichtsvorbereitung für IKT sei. Außerdem sei es schwer, als Lehrende auf dem neuesten Stand zu bleiben. Dies bedeute noch einmal zusätzlichen Zeitaufwand und sei nur mit sehr hohem Eigenengagement zu erreichen. Sie beschrieb auf Nachfrage, wie sie selbst das bewerkstelligt: viel surfen, viel lesen, Kurse und Literatur im Bereich Medienpädagogik konsumieren. Die schnellen Entwicklungen würden jedes Mal eine Überarbeitung des Materials erfordern, der Methoden ebenso wie der Didaktik. Es sei wirklich wünschenswert, mehr Fortbildungen und Unterstützung aus relevanten anderen Fachbereichen zu erhalten, bspw. für neue Programme.

1. Interviewerin: So, es läuft. Ja. #00:00:02-6#
2. Befragte: Weil dann wollte ich fr-, also falls das so la-, weiß ich nicht. Geht's jetzt darum, dass ich da aus dem Unterricht erzähle auch, #00:00:10-2# irgendwie Beispiele oder so. Oder ist das so eher standardisiert, jetzt diese Fragen. #00:00:15-0#
3. Interviewerin: Nein! Es ist ganz offen. #00:00:16-3#
4. Befragte: Ok. #00:00:17-0#

5. Interviewerin: Mich interessiert wirklich: was sind deine Erfahrungen, aber auch: was sind deine Meinungen. Also was sind da die professionellen Einsichten, Ansichten. #00:00:22-9#
6. Befragte: Ja. Weil sonst hätte ich, wenn das also quasi eine Art Expertinneninterview ist, hätte ich auch nichts dagegen, wenn das dann auch, ähm, also nicht anonym ist, sondern quasi zurückverfolgbar ist. #00:00:36-6#
7. Interviewerin: Ah, ok. // Verstehe. #00:00:37-6#
8. Befragte: Dass das jetzt meine // #00:00:37-9#
9. Interviewerin: Weil das deine // Expertise ist. #00:00:37-9#
10. Befragte: Expertise ist. #00:00:39-9# Genau. #00:00:41-2#
11. Interviewerin: Ja, das hatte ich. Das ist ein guter Hinweis. Ich habe jetzt schon zwei Interviews gemacht. Und die waren auch beide anonym. Vor allem eine wollte das auch explizit anonym haben. Ich würde es fast bei allen gleich halten. Aber wenn du jetzt sagst, du willst deziidiert, dass das NICHT anonym ist, dann können wir das auch so machen. Also #00:00:55-2#
12. Befragte: Also ich würde einfach gerne wissen, was du quasi dann verwendest und dann, wenn ich das Gefühl habe, das ist jetzt irgendetwas, das wir DA jetzt quasi entwickelt haben oder so, dann möchte ich, dass das nicht anonym ist, sondern das man halt weiß, das ist da passiert und in dem Rahmen, usw. Weil sonst, glaube ich #00:01:11-8#
13. Interviewerin: Ok, ich verstehe. Also du meinst, dass das. Ah, ja. Also gedacht wäre es so gewesen, dass ich dich einfach als, quasi als Einzelperson, als Individuum und als Lehrperson mit der Erfahrung im Unterricht befrage. Und jetzt nicht als diejenige, die auch Projekte entwickelt oder die auch Konzepte schreibt. Sondern wirklich so die, deine Inneneinsichten und deine persönlichen. #00:01:33-9#
14. Befragte: Ok. Weil wir halt da gerade so in dem Prozess drinnen sind. Deswegen weiß ich nicht, was ich jetzt davon quasi weitergeben kann. #00:01:42-8#
15. Interviewerin: Wie wäre es, wenn ich dir das Transkript, sobald ich es transkribiert habe, schicke und du markierst mir, falls da Stellen sind, die Projekte betreffen, die du entwickelt hast und dann können wir das einfach herausnehmen oder dass ich das irgendwie schwärze, sozusagen. Damit dann keine Urheberrechte, meinst du das wahrscheinlich auch, #00:01:58-2#
16. Befragte: Ja, so in der Art. #00:01:58-8#
17. Interviewerin: Genau, damit dann // keine #00:01:59-1#
18. Befragte: Es ist halt irgendwie // schwer dann darstellbar, was jetzt wirklich von uns kommt oder was. Weil das wir da halt gerade in dem Prozess sind. Dem Entwicklungsprozess. Und es ist aber noch nichts irgendwie veröffentlicht oder so.

- Aber das dann halt irgendwie nachvollziehbar ist. Aber ich würde das, ja, das wäre ein guter Vorschlag. Wenn ich das dann sehe, #00:02:18-2#
19. Interviewerin: // Ist das mit dem Transkript, machen wir das so. #00:02:19-1#
20. Befragte: würde ich das dann auch // gerne mit [Name] noch besprechen noch oder so, wenn der dann zurück ist. #00:02:23-6#
21. Interviewerin: Auf jeden Fall, auf jeden Fall. Na, das ist eigentlich sogar fast schade. Weil das wäre natürlich eine tolle Gelegenheit jetzt in diesen Prozess- aber das ist ein anderes Forschungsprojekt, das kann ich jetzt - Ne, dann würde ich dir das Transkript schicken und du redigierst es einfach. Und wir schwärzen diese Passagen, wo du sagst, die sind gefährlich. #00:02:37-9#
22. Befragte: mhm (bejahend). #00:02:40-0#
23. Interviewerin: Ja? #00:02:39-0#
24. Befragte: Ok. #00:02:39-7#
25. Interviewerin: Super. Ok. Ja, schon mittendrin. Aber- (lachen) vielleicht, um nochmal zum Anfang zu kommen. Magst du so als Einstieg vielleicht ganz kurz erzählen von dir und deiner Arbeit. Ganz kurz. Also wie lange machst du den Beruf, was hast du für eine Vorbildung und solche Sachen. #00:02:55-3#
26. Befragte: Ok. Also ich arbeite seit circa zehn Jahren [Name der Institution], habe begonnen als ehrenamtliche Trainerin mit regulären DaZ-Kursen. So Niveau A1, A2, und so weiter. Und bin dann in die Basisbildung hineingekommen, was dann auch mit dann mit der Initiative Erwachsenenbildung wirklich dann auch Basisbildung genannt wurde. Das heißt, wir haben dann nicht mehr nur Sprache unterrichtet, sondern auch Alphabetisierung und IKT und Rechnen und so weiter und so fort. #00:03:27-5# Ich habe da diverse Lernfelder sozusagen ausprobiert und mich auf IKT spezialisiert, weil das eine ziemliche Nische war noch. Also dieser EDV-Unterricht, wie es irgendwie noch war, kombiniert mit Sprache und dann nochmal kombiniert mit Alphabetisierung, also mit Leuten, die halt wenig Lese- und Schreibkompetenz haben. Und ja, da habe ich jetzt schon einige Jahre Unterrichtserfahrung. Und das #00:03:58-5#
27. Interviewerin: Deine Ausbildung? Hast du DaF/DaZ studiert oder was hast du- #00:04:01-6#
28. Befragte: Nein. Also das hat es auch noch nicht gegeben. Ich habe dieses Modul gemacht, Deutsch als Fremdsprache, Deutsch als Zweitsprache an der Germanistik. #00:04:10-0#
29. Interviewerin: Bist du Volksschullehrerin oder so? Weil viele kommen ja aus dem Bereich. #00:04:13-3#
30. Befragte: Nein, nein. Ich bin- Also von meinem Stammstudium her bin ich [Studium], also habe [Studium] studiert und wie hieß das [Studium], glaube ich. Also ein

- sprachwissenschaftliches Studium eigentlich. Und habe dazu gemacht diese Ausbildung zur DaF/DaZ-Trainerin und Ausbildung zur Basisbilderin, sozusagen. Was man jetzt so machen muss, um in dem Bereich tätig zu sein. Also jetzt // #00:04:39-8#
31. Interviewerin: Ah, das hast du auch noch machen müssen. Selbst mit den vielen Jahren Arbeiterfahrung, oder wie? #00:04:44-7#
32. Befragte: Ja, ja doch. Also das ist dann so ein mit der Arbeit einfach ist die Erfahrung gekommen. Aber das war nochmal eine Professionalisierung. Schon. Also Trainerinnenzertifizierung. War eigentlich keine Ausbildung, das war einfach eine Zertifizierung. Aber Basisbildungsausbildung, Alphabetisierungsausbildung war schon nochmal ein Stück weit Professionalisierung in dem ganzen Tun. #00:05:08-9#
33. Interviewerin: Diese VHS-Kurs auch gemacht, oder was hast du da gemacht. #00:05:12-1#
34. Befragte: Genau, ich habe den Lehrgang gemacht vom Alpha-Zentrum von der VHS. Genau. #00:05:16-8#
35. Interviewerin: Und weil wir vorhin geredet haben noch ganz am Anfang über die Projekte, die jetzt entwickelt werden. Also dann bist du fast so ein bisschen schon, nicht ganz leitende Position, aber du entwickelst Projekte. Das heißt, du bist jetzt auch im Planungsbereich schon tätig und - #00:05:28-7#
36. Befragte: Nein, nicht wirklich. Also das hat mit- also das Projekt geplant und entwickelt habe nicht- das ist- nicht ICH, das ist erstens ein, also das ist [Name] und das wurde eigentlich gemeinsam entwickelt und beantragt, das Projekt. #00:05:44-5# Und da der Teil wo ich tätig bin heißt halt einfach Auseinandersetzung mit IKT. Wo wir eben auch einen Pilotkurs hatten und da Materialien erprobt haben und entwickelt haben und auch Weiterbildungen jetzt angeboten haben und auch weiter anbieten. Und da bin ich eigentlich Mitarbeiterin in dem Projekt. // Also genau. #00:06:04-3#
37. Interviewerin: Ok. // Also ich wollte nur ein bisschen konkretisieren was so deine Rolle ist. Und also du machst auch Weiterbildungen und du - ok. #00:06:09-6#
38. Befragte: Genau. Aber das Projekt an sich, da habe ich schon natürlich mitgearbeitet beim- und konzipiert irgendwie beim Antrag und so weiter. Aber nicht- bin eigentlich Mitarbeiterin, genau. #00:06:21-4#
39. Interviewerin: Ja. Da sieht man mal - was der Arbeitstitel und die echte Arbeit klaffen doch auseinander. #00:06:26-2#
40. Befragte: Genau. #00:06:27-2#
41. Interviewerin: Ok. Ahja, super. Ja, dann bist du ja definitiv eine Expertin. Auf jeden Fall. #00:06:31-1#
42. Befragte: Ja. Naja. #00:06:31-9#

43. Interviewerin: // Ja, was ist denn - #00:06:34-6#
44. Befragte: Eher hauptsächlich // aus der Praxis, kann man sagen. Also ja. Daher kommt die Expertise. #00:06:38-6#
45. Interviewerin: Ja. Ok. Und jetzt hast du gesagt, du hast spezialisiert eben auf IKT, das heißt - aber wie lange wendest du jetzt IKT aktiv im Unterricht schon an ungefähr? Also wirklich jetzt schon die zehn Jahre? Ne, so lange noch nicht. #00:06:49-5#
46. Befragte: Ja, ganz zu Beginn waren das Kurse die hießen EDV und Sprache. Und das war irgendwie noch vor, weiß ich nicht Web 2.0 sozusagen, irgendwie. Das war irgendwie orientiert am ECDL eigentlich, so an diesen Office-Programmen. #00:07:03-5# Und da haben wir versucht oder da habe ich dann auch begonnen, das hat eigentlich der [Name] hat das eigentlich mehr oder weniger entwickelt. Das war so Werkstätten-Unterricht, wo halt man versucht hat mit Teilnehmerinnen ein- #00:07:16-0# Also diese Materialien, die es so gibt für EDV-Unterricht, die jetzt schon sehr schriftlastig sind und wo sehr komplexe Anweisungen enthalten sind, die jetzt nicht so leicht verständlich sind, die aufzubereiten ein bisschen und das individuelle Lernen da zu ermöglichen. Und dann ist das, wie das in der Basisbildung ist, reingekommen ist, ist einfach das, also war dann irgendwie auch der Bedarf an- dann NOCH mehr für Leute, die eben noch weniger Sprachkompetenz haben oder Schriftsprachkompetenz, für die auch noch etwas zu entwickeln. #00:07:52-3# Und so ist das dann in dem aufgegangen sozusagen. Also weil das breiter geworden ist, auch irgendwie dazu, ja. #00:08:00-6#
47. Interviewerin: Da waren ja sehr viele Punkte schon drin. Das eine war die Materialentwicklung. Also du entwickelst selbst Materialien hast du jetzt gesagt. Gleichzeitig hast du Lernziele anscheinend auch schon selbst gesetzt ganz früh. Also auch das Lernziel so ein bisschen digitale Kompetenz und was heute so dieses digital literacy ist. Was sind denn so die größten Unterschiede von dem was man eben, was wir jetzt digital literacy nennen: jetzt und damals als du angefangen hast. So auch bei den Lernern. Also was- welche Unterschiede fallen dir auf. Was für Entwicklungen hat es gegeben. #00:08:27-4#
48. Befragte: Nja, früher war das glaube ich mehr bezogen auf den Beruf. Also es war irgendwie klar, man will etwas lernen oder man will Programme lernen, um sie dann irgendwie in der Arbeitswelt einsetzen zu können. Oder für eben für Bewerbungsprozess braucht man auch diverse Zertifikate und so weiter. Also es war eher auf Programme und auf Beruf bezogen und jetzt weniger auf den Alltag. Weil einfach im Alltag IKT noch nicht so vertreten war. #00:08:55-7#
49. Interviewerin: Und wie ist es heute im Alltag vertreten? #00:08:56-8#
50. Befragte: Und heute ist es eher so, dass die Teilnehmerinnen mit sehr viel Erfahrung schon kommen, also mit IKT-Kompetenz mit digitalen Kompetenzen schon kommen in den Unterricht. Aber jetzt auch nicht bezogen jetzt auf Beruf oder irgendwelche Office-Anwenderinnenprogramme. Aber sie haben einfach trotzdem mehr Anwenderinnenkompetenz. // Also jetzt #00:09:20-2#
51. Interviewerin: Das ist spannend. // #00:09:20-2#

52. (kurze Unterbrechung, als ein Mitarbeiter, der jemanden sucht, in das Zimmer kommt.) #00:09:30-6#

53. Befragte: Faden verloren, schau. (lachen) #00:09:30-6#

54. Interviewerin: (lachen) Die Kompetenzen, die die Anwender schon mitbringen. #00:09:33-6#

55. Befragte: Genau. Und die halt mehr aus dem Alltag kommen. Also sie verwenden unterschiedliche Geräte, also eben durch Smartphone und so weiter ist einfach der Zugang niederschwelliger geworden. #00:09:44-3#

56. Interviewerin: Haben die meisten Smartphones oder wie ist das? #00:09:48-4#

57. Befragte: Ja. Doch, würde ich schon sagen. Smartphone haben eigentlich // alle // #00:09:51-8#

58. Interviewerin: In den Kursen. // #00:09:52-1#

59. Befragte: - alle in der Basisbildung. Was oft fehlt ist so der wirkliche Zugang zum Internet. Es haben nicht immer alle ausreichend Daten zur Verfügung. Also das merkt man dann oft, wenn man nachfragt. #00:10:04-6# Sie haben zwar ein WLAN haben aber sie nutzen es zum Beispiel nur Zuhause, weil sie nur Zuhause das WLAN haben oder halt gerade kein Guthaben und solche Sachen. Aber grundsätzlich das Gerät haben eigentlich kann man sagen alle. #00:10:16-8# Jetzt nicht nur nicht so die #00:10:18-0#

60. Interviewerin: Unabhängig auch von Alter, Geschlecht? Oder gibt es so typische. #00:10:21-9#

61. Befragte: Also bei Geschlecht würde ich, also habe ich gar keinen Unterschied festgestellt. Also eher in- ja, ich habe mehr mit Frauen zu tun. Aber ich würde sagen, fast eher im Gegenteil. Also was jetzt so Kommunikation anbelangt mit Smartphones sind die Frauen sicher genauso fit. #00:10:35-9# Beim Alter gibt es - ja, sicher. Es gibt vielleicht die ganz Alten, weiß ich nicht, über Sechzig oder über Fünfzig würde ich mal sagen. #00:10:42-9#

62. Interviewerin: Die ganz Alten. (lachen) #00:10:44-0#

63. Befragte: Entschuldigung (lachen). Also die, ja, halt. Also wo meistens halt: Ok, die werden das jetzt nicht mehr lernen wollen, auch ein bisschen. Die brauchen das dann nicht mehr. Grundsätzlich, alles was darunter ist, also #00:10:58-4#

64. Interviewerin: Bringen sie mit. #00:11:00-8#

65. Befragte: Bringen sie mit, ja. #00:11:02-3#

66. Interviewerin: Und wenn du sagst, also wenn du jetzt wirklich einen Alphabetisierungskurs, einen Basisbildungskurs von Anfang an anfängst. Und die bringen das schon mit? Also auch #00:11:09-2#

67. Befragte: mhm (bejahend) #00:11:10-2#

68. Interviewerin: Oder wie ist das. Also ist das wirklich auch festzustellen bei wirklich wenig alphabetisierten Leuten, oder bei Leuten, die wirklich nicht schreiben können. Jetzt in deinen Kursen oder aus anderen Kursen von Kolleginnen. Bringen die auch schon ihre digitalen Kompetenzen mit? #00:11:23-7#

69. Befragte: Ja. Also zum Beispiel was halt so Kommunikation anbelangt. Da ist glaube ich sehr viel da. Also die meisten nutzen diverse Apps zum Kommunizieren. Benützen teilweise auch- also haben so Umgehungsstrategien, sozusagen. Dass sie zum Beispiel statt etwas zu schreiben halt dann Fotos machen und die Fotos von ihnen, den Ablauf oder so verschicken. Also zum Beispiel von einem Kochrezept oder so irgendwas. #00:11:47-9# Und sind da, also was so Kommunikation anbelangt, haben sie sehr viel, würde ich mal sagen. Oder auch zum Beispiel Informationsbeschaffung. Gibt es dann auch so Strategien wie von einer Internetseite oder so dann einen Screenshot anzuf- also zu machen oder eben Dinge abzufotografieren, um sich so irgendwie etwas zu merken. #00:12:10-3# Oder die Dateien zu organisieren. Was dann weniger zum Beispiel wieder da ist, ist dann wirklich die Organisation von, also die Ablage von diesen ganzen Informationen. Also #00:12:20-2#

70. Interviewerin: Wer, wie hast du das festgestellt? Erzählen sie das oder hast du das beobachtet? #00:12:23-8#

71. Befragte: Das habe ich beobachtet, ja. Bezie- also ich habe jetzt nicht, da noch nicht wirklich nachgefragt. Aber ich beobachte oft: es wird alles fotografiert. Und ich habe dann jetzt noch nicht den Prozess verfolgt: ok, wo wird das dann wirklich abgelegt. Wie wird das wiedergefunden, wie wird das irgendwie getaggt oder sonst irgendetwas. Wahrscheinlich eher nicht so. Ja. Aber zumindest gibt es so viele Strategien. #00:12:50-7#

72. Interviewerin: Aber dein Gefühl sagt dir, das Wiederfinden jetzt von Fotos oder das wieder Benutzen dann, das findet nicht so statt. Oder? #00:12:55-7#

73. Befragte: Ja, genau. Beziehungsweise habe ich das schon auch einmal im Kurs einmal zum Beispiel thematisiert. Oder es war auch ein Lernziel, was die Frauen selber formuliert haben. Sie möchten gerne Fotos speichern lernen und dann haben wir halt Speichern mit ihnen besprochen. #00:13:07-8# Und eine Exkursion gemacht so in einen Drogeriemarkt um dann Fotos zu bestellen und so weiter. Dann haben wir diesen ganzen Prozess thematisiert. Und da habe ich schon gemerkt, manche glauben zum Beispiel- also sind dann dorthin gegangen mit dem Handy- mit dem Smartphone und wollten dann quasi von ihrem Facebook-Profil die Fotos direkt sozusagen entwickeln lassen. Und haben dann gemerkt, das geht eigentlich nicht. Man muss das schon irgendwie offline verfügbar haben und so. Und da gibt es auch dann Unklarheiten: wo ist was gespeichert und abgelegt und organisiert. Zum Beispiel. Also. #00:13:45-3#

74. Interviewerin: Also diese Struktur war nicht vorhanden. Sowohl im Kopf als auch jetzt in der Vorstellung von. Ok, das ist ja spannend. #00:13:52-4#

75. Befragte: Weil das kommt, glaube ich einf- also was so, was ich jetzt so gelernt habe oder aus diesen ursprünglichen EDV-Kursen ist einfach diese Dateienorganisation ein Thema, wie macht man Ordnung. Wie macht man eine Ordnerstruktur, und so weiter. Wie findet man eben Dateien. Und über das Smartphone ist das einfach irgendwie verloren gegangen, diese ganze, diese Kompetenz. Oder halt. Und dann muss man das irgendwie wieder aufbauen. #00:14:19-6#
76. Interviewerin: Ahja, ok. Und wie baust du das in deinen Kursen zum Beispiel auf. Jetzt hast du ein Beispiel schon genannt. Gibt es noch andere typische Unterrichtsbeispiele, mit denen du das jetzt gezielt aufbaust? Also so, auch jetzt wenn du mit anderen Geräten arbeitest oder so. #00:14:33-4#
77. Befragte: mhm (bejahend). Ja. Also wir machen zum Beispiel einfach im Kurs Fotos und schauen dann, das wir die eben auf möglichst vielen Geräten irgendwie absichern in irgendeiner Form. Also wir versuchen immer von der Kamera bzw. vom Smartphone die Fotos auf den PC zu bringen. Und wir versuchen es dann auf einen USB-Stick zu bringen und es wird halt so erstens thematisiert, welche Speichermedien gibt es. Aber auch der ganze // Ablauf #00:15:04-3#
78. Interviewerin: (Störgeräusche durch laute Musik von draußen) Muss mal irgendwie das Handy ein bisschen zu dir schieben. #00:15:06-2#
79. Befragte: Ok. #00:15:08-8# Der ganze Ablauf. Wobei das natürlich schwer aufzubereiten ist. Also- #00:15:13-2#
80. Interviewerin: Ja, ich wollte gerade fragen, ja. #00:15:14-5#
81. Befragte: Also ich habe dann schon Unterlagen mit Screenshots oder Anleitungen halt dazu. Nur ist das was, was man dann immer wieder ein bisschen abändern muss. Oder individuell- individualisieren muss, eigentlich. #00:15:28-5#
82. Interviewerin: Auf die Gruppen? Oder wie, inwiefern individualisieren, was meinst du? #00:15:31-7#
83. Befragte: Ja, auf die Gruppen. Oder je nachdem, welche. Also es verändert sich ja zum Beispiel das Betriebssystem und solche Dinge. Die Oberflächen. Also man muss im Endeffekt jetzt diese Materialien immer wieder neu erstellen, eigentlich kann man sagen. Zumindest kommen neue Tools dazu. #00:15:49-0# Also früher war es immer eher Screenshots, jetzt sind wir eher so bei den Tutorials und Lernvideos irgendwie angelangt. #00:15:55-6# // Das ist #00:15:56-7#
84. Interviewerin: Irgendwie das nächste // Level, ja. Von den Fotos zum bewegten Bild. #00:15:59-0#
85. Befragte: Ja, schon irgendwie. Wobei dann auch wieder die Frage ist, was ist dann anschaulicher. Das weiß ich jetzt auch nicht so genau. Also- #00:16:04-8#
86. Interviewerin: mhm (bejahend) #00:16:05-4#
87. Befragte: Aber es ist viel so Didaktisierung dahinter, die halt wirklich für jeden Schritt

- halt notwendig ist, den man unterrichtet. Und #00:16:15-6#
88. Interviewerin: Sehr zeitaufwendig. #00:16:17-7#
89. Befragte: Und es ist- sicher. Zeit- und vorbereitungsaufwendig, kann man sagen, ja. #00:16:23-0#
90. Interviewerin: Verstehe. Und was ist der Effekt für die Lernenden, was hast du für einen Eindruck. Also was passiert mit den Lernenden. Bringt es ihnen was oder kennen sie das eh schon oder ist das sehr unterschiedlich. Oder wie, warum, was passiert mit denen. Also wenn du jetzt zum Beispiel so eine Einheit machst, wo du abspeichern übst. Ist klar, warum sie das machen, oder? #00:16:41-9#
91. Befragte: Ja, in dem Fall war das zum Beispiel gewünscht als Lernziel, ja. Aber es ist- also das war jetzt eigentlich ein Beispiel für einen ziemlich komplizierten Arbeitsvorgang, irgendwie. #00:16:53-9#
92. Interviewerin: Und das hat- #00:16:54-1#
93. Befragte: Das ist etwas, was man einfach, ja erstens einmal macht. Dann eben irgendwie didaktisiert, spricht es gibt Unterlagen dazu. Und dann einfach immer wieder einbaut in den Unterricht. Also immer wieder wiederholt. Also das ist schw- diese Vo-, diese Speicher- die Tätigkeit des Speicherns irgendwie. #00:17:11-8#
94. Interviewerin: Und bleibt das hängen, wenn du das jetzt zum fünften Mal dann wiederholst? #00:17:15-0#
95. Befragte: Beim fünften Mal eventuell ja, ja. Also es braucht ziemlich viel Wiederholung, weil das, ja, das ist einfach das, was schwer vorstellbar ist, glaube ich. #00:17:23-2#
96. Interviewerin: Weil es abstrakt ist, oder wieso. #00:17:24-7#
97. Befragte: Es doch relativ abstrakt ist, ja. #00:17:26-9#
98. Interviewerin: mhm (bejahend). Ok. Der ganze Umgang mit diesen Geräten, das waren ja jetzt eigentlich Geräte, über die wir gesprochen haben. Computer, glaube ich Tablet, das Handy, ähm und sie. Also du hast schon am Anfang gesagt, sie bringen ja sehr viel Kompetenz mit auch im Umgang. Aber inwieweit ist das jetzt deinem Eindruck nach wirklich auch autonomer Umgang mit diesen Geräten? Weil du beschreibst eine Frau, der nicht klar war, das man das abspeichern muss extra. Also inwieweit ist denn das wirklich ein autonomes Umgehen mit den Geräten oder inwieweit ist das eben doch ein von außen gesteuertes? Also inwieweit können sie das auch wirklich, inwieweit ist dieses Benutzen der Geräte- das Handy zum Beispiel. Also einerseits sind die Strategien sehr spannend, diese Umgehungsstrategien, die du beschrieben hast. Oder diese Informationsstrategien. Aber andererseits geht das nicht sehr in die Tiefe, habe ich den Eindruck. Was ist dein Eindruck? Also führen die sehr weit oder ist das, bleibt das alles sehr begrenzt, an der Oberfläche. Dieses Umgehen mit den Geräten. #00:18:26-5#

99. Befragte: mhm (bejahend) #00:18:26-8#

100. Interviewerin: Verstehst du so ein bisschen, - #00:18:28-6#

101. Befragte: Ja, schon. Also ich glaube. So eine Strategie wie zum Beispiel einen Screenshot machen von einer Website ist etwas, was die meisten irgendwie gezeigt bekommen, denke ich mal. Oder zumindest habe ich die Erfahrung, dass wenn ich frage: wo haben sie das gelernt, das ist dann, das hat ihnen halt irgendjemand gezeigt. Und sie benutzen dann halt diese eine Strategie. #00:18:48-1# Und ich glaube schon, dass das dann da irgendwie stehen bleibt, wenn man jetzt nicht damit weiterarbeitet. Also dann haben sie diese Fotos gespeichert, aber sie können damit zum Beispiel nicht selbstständig zu dieser Internetseite wahrscheinlich finden. Finden den Link eventuell nicht selbstständig. Also können das nicht wieder aufrufen, wenn sich das jetzt irgendwie vielleicht die Informationsquelle sozusagen geändert hat. Und können vielleicht nicht selbstständig dann nach der Information suchen. Also das ist irgendwie- das ist jetzt etwas, was in dem Moment vielleicht hilft, aber quasi so- um wirklich selbstständig Informationen sich beschaffen zu können, muss man dann etwas anderes wiederum trainieren. #00:19:31-5#

102. Interviewerin: Was, was trainierst du dann mit denen? #00:19:34-1#

103. Befragte: Also das ist sehr schwieriges Thema, diese Informationsbeschaffung, Recherche, Info- oder Quellenkritik und so weiter. Also das ist gerade wenn man wenig sprachliche Mittel hat finde ich ist das halt wahnsinnig schwierig. Also aber im Prinzip üben wir halt- also ich. Das eine, was ich im Unterricht vermitteln kann, sind einfach bestimmte Quellen, die halt sinnvoll oder nützlich sind für die Teilnehmerinnen. #00:19:59-6#

104. Interviewerin: Also die Quellen // selbst, die du #00:20:01-0#

105. Befragte: Das heißt // die, genau. Also sie nennen mir, was sie interessiert. Welches Thema. Ich weiß nicht, zum Beispiel jetzt, was war die Frage. Sportangebote für Frauen. Und ich bin dann eigentlich diejenige, die dann da für sie recherchiert. Weil das sonst, glaube ich, nicht wirklich möglich wäre. Und ich gebe ihnen dann vielleicht eine Liste mit Links oder so. #00:20:19-9# Und was wir dann machen, ist zum Beispiel, das wir uns diese eine Seite wenn es da gibt von Wien so- Also Kurse für Frauen, geförderte Kurse für Frauen. Dann schauen wir uns eben diese eine Seite an und üben damit, wie man eben den Browser startet. Wie man die Adresse eingibt. Dass man mal zu der Seite überhaupt kommt. Und wie man die das bedient, wie man scrollt, wie man einen Link benutzt. #00:20:42-4# Und thematisch arbeiten wir dann mit den Wörtern, die da gerade notwendig sind. Bei dem Thema Sport zum Beispiel. #00:20:53-2# Also das es halt geht um-, ja. Dass sie herausfinden können, wo wie ist die Anmeldung. Der Kontakt. Wo ist das. Was ist die Uhrzeit. Wo sind die Kosten, für wen ist das. Also dann ist es quasi Wortschatzarbeit. #00:21:05-0#

106. Interviewerin: Bis hin wahrscheinlich zu klassischem DaZ, wie kann ich dort anrufen. Und so weiter. #00:21:09-2#

107. Befragte: Ja, genau. So etwas kann man dann durchspielen. Ja. Aber gleichzeitig sollen sie halt auch dann, wenn es eine andere Internetseite ist, dann auch

fähig sein, die Seite auch aufzurufen und sich dort auch irgendwie dann. Also immer selbstständiger zu orientieren. Aber das ist. Man geht von einem Beispiel quasi aus und versucht das dann gewisse Elemente zu übertragen auf #00:21:31-6#

108. Interviewerin: Und dieses Übertragen, haut das hin? #00:21:35-6#

109. Befragte: Ja. Also so, wenn es um Befehle geht, die relativ, also über die Plattformen hinweg relativ gleich sind, dann schon. Also jetzt zum Beispiel: Eingeben einer Adresse, das kann man einfach üben. Die Tastatur, wie man einen Unterstrich macht oder Slash und solche sonstige Dinge. Gewisse Symbole wie Suche, da gibt es auch meistens relativ ähnliche Begriffe oder Symbole dafür. Wie man ein Formular bedient oder dass man in ein Formular etwas eingibt. Und dann irgendwie auf Suche klickt. Oder solche Dinge kann man dann schon übertragen auf andere. #00:22:17-6#

110. Interviewerin: Und das funktioniert auch, also die Lernenden nehmen das auch mit. Das ist verständlich? Also so deiner Erfahrung nach? #00:22:22-6#

111. Befragte: // Ja. #00:22:22-8#

112. Interviewerin: Das lässt // sich übertragen? #00:22:24-1#

113. Befragte: Manches davon passiert einfach intuitiv. Also das ist jetzt nicht ein bewusster Lernprozess. Also das muss man jetzt nicht irgendwie bewusst machen: wir haben jetzt das und das gelernt und Manches wird dann auch so aufbereitet, dass man halt wieder mit Hilfe von Screenshots oder so mal diese Schritte auch wieder bewusst macht und bespricht und noch einmal wiederholt und so weiter. #00:22:45-1#

114. Interviewerin: Ist ja auch deine Entscheidung dann, klingt so, oder, was du dann noch einmal bewusst machst, was du wiederholst, was nicht. #00:22:50-8#

115. Befragte: Ja. Ich denke, manche merken sich das einfach so. Durch das, einfach durch das Anwenden und Wiederholen. Und können das dann selbstständig. Und bei anderen- also, sage ich. Gebe ich das dann vor, dass das halt noch einmal vielleicht gemacht wird. #00:23:07-8#

116. Interviewerin: mhm (bejahend). Also jetzt, was sehr deutlich geworden ist, wie wahnsinnig kleinschrittig man da vorgeht. Und wie kompliziert das eigentlich auch ist, wenn man das nicht jetzt schon lange gewohnt ist und schon immer auto-, intuitiv inzwischen schon längst intuitiv macht. Also das wird jetzt noch einmal sehr deutlich. #00:23:22-1#

117. Befragte: Ja, das auf jeden Fall. Also, es soll halt irgendwie kein Selbstweck sein. Es soll halt schon irgendwie ein Mehrwert herauskommen. Also man kann jetzt nicht jeden einzelnen Arbeitsvorgang da irgendwie so kleinschrittig vermitteln. Also es soll schon der Sinn sein, dass es eben den Mehrwert gibt. Dass man das dann übertragen kann und dabei Sprache irgendwie auch lernt. Also Wortschatz in erster Linie, zum Beispiel. Oder eben auch Lesekompetenz verbessert. Lesestrategien verbessern und solche Dinge. Also ich glaube, es macht wenig Sinn, wenn man jetzt- also es wäre eben dann eh nicht selbstständiges Lernen, ja, wenn man wirklich alles so vorzeigt. #00:24:10-5#

118. Interviewerin: Ja. Aber das ist sicherlich ein- nicht leicht. Selbstständiges Lernen umzusetzen, während gleichzeitig so wenig Vorwissen da ist bzw. so wenig Vorkenntnisse da sind. Das klingt ja erst einmal nach einem Widerspruch auch. Also Autonomie und-einerseits setzt ja Lernen Autonomie voraus, irgendwo. Andererseits soll man ja erst die Autonomie beibringen. Also wie gehst du mit dieser Diskrepanz um? #00:24:36-7#

119. Interviewerin: (sehr laute Musik vom Gang vor dem Zimmer) Hat heute jemand Geburtstag? #00:24:39-0#

120. Befragte: (lachen) Schaut so aus, ja. Ja. Naja, Autonomie sind- also ich kann ja in unterschiedlichen Bereichen autonom sein. Also ich glaube, das- ich kann einfach nur autonom sein, also ich mich halt autonom bei irgendeiner Plattform anmelden und die halt für meine Zwecke nutzen zum Beispiel. #00:24:59-1# Oder autonom sein kann auch mehrere Plattformen nutzen und da auch zu vergleichen und kritisch abzuwägen, was jetzt für mich besser passt. Oder autonom sein kann, dass ich jetzt selber da auch etwas gestalte oder irgendwelche Inhalte gestalte oder mich austausche mit anderen. Und das wird halt dann immer komplexer. #00:25:18-4# Also ich glaube, wenn es jetzt mal nur um Informationsbeschaffung geht, in einem irgendwie ein bisschen abgeschlosseneren Bereich, dann ist das leichter zu erreichen. #00:25:28-5# Aber so etwas wie dann auch Quellen, Kritik irgendwie zu üben oder Vergleiche zu üben oder persönliche (unverständlich), die einem wirklich nützt und die man halt für seine Bedürfnisse braucht, dann ist das sicher ein länger Prozess, dass man dorthin kommt. Also für jeden, würde ich mal sagen, ja. #00:25:49-7#

121. Interviewerin: Ja. Bis hin zur kritischen Denkfähigkeit. Das ist natürlich ein ganz lang- ja. Ok, und jetzt hast du Autonomie im Benutzen von digitalen Medien angesprochen. Ich- wie ist es so mit Autonomie überhaupt beim Lernen mit deiner Zielgruppe. Also wie autonom wird gelernt? Weil es gibt ja auch diesen schönen Begriff „Lernkompetenzen“. #00:26:13-0#

122. Befragte: (lacht) Gute Frage. Ja. Also ich glaube, also ich habe dazu nicht so viel Erfahrung, weil das Problem einfach ist, dass ich die Leute zu wenig befragen kann. Weil einfach die sprachlichen, also die Metasprache einfach nicht so da ist, dass man über so etwas redet. Ja, ich kann jetzt nur beobachten. Ich kann in erster Linie Strategien irgendwie vermitteln und schauen, ob die Strategien dann umgesetzt werden. Aber das fängt so bei so Dingen an wie einfach mal die Unterlagen zu ordnen. Das im Kurs und die Mappe zu führen und mit Datum versehen und nummerieren und solche Dinge. Also so ganz basale Sachen. #00:26:55-8# Oder eben auch wie man, also Wortschatzlisten anlegt. Oder Karteien oder was auch immer, also das man da eben etwas vermittelt. Und dann schaut, dass das wie das umgesetzt wird. #00:27:09-9# Also es ist eher so: Strategien vermitteln und dann beobachten und darüber sprechen kann man eigentlich nur in den- also kann ich jetzt nur, indem ich halt frage, ob sie das machen und ob ihnen das hilft. Und, ja. #00:27:27-4#

123. Interviewerin: Und was sind so die Antworten? Oder da was kommt da so dabei heraus? #00:27:30-5#

124. Befragte: Ja, also ich merke schon, dass also dass das auf jeden Fall etwas sehr

Wichtiges ist. Also dass man das nicht einfach annehmen kann, dass das passiert von selber. Das jetzt irgendwie Unterlagen geordnet werden oder so. Oder halt Wörter irgendwie nicht einfach verschwinden, sondern halt aufgeschrieben werden. Also dass das einfach sehr wichtig ist, dass das im Kurs Unterricht auch passiert. #00:27:55-1# Und ich beobachte dann zum Beispiel, dass - also, ja, schon so Lesestrategien auch. Wie jetzt sehen Silben, Silben erlesen, Silbenbögen machen, solche Sachen. Oder eben auch so selektive Lesestrategien, dass das dann schon verwendet wird. Ja. #00:28:15-8#

125. Interviewerin: Also wenn die das gelernt wurde, dann merkt man, so es hilft. Dann verwende ich es. Oder. Gut, aber das sind jetzt alles Dinge, die gibst du vor. #00:28:24-5#

126. Befragte: Ja. #00:28:24-8#

127. Interviewerin: Also das jetzt nicht Dinge, die kommen von ihnen: ich möchte gerne Silben lesen lernen. Sondern das gibst du dann natürlich vor. #00:28:31-6#

128. Befragte: Ja, das gebe ich vor. Also was von ihnen kommt, sind Themen oder Inhalte. Aber so Lernstrategien. Also es ist, wenn man fragt: was möchten sie besser lernen, zum Beispiel. Dann ist es halt, die Antwort ist halt einfach: Deutsch. Sprechen und oder in dem Fall eher Schreiben. Und Lesen und Schreiben. Also. Aber jetzt nicht: ich möchte besser weiß ich nicht den oder den Text lesen können. Oder ich möchte besser die oder die Lesestrategie (lacht) Also das ist dann eher etwas, was dann ich vorgeben muss. #00:29:05-8#

129. Interviewerin: Bespricht du eigentlich so zwischendrin, als Überleitung mit deinen Teilnehmern, warum sie Deutsch lernen wollen? Oder müssen oder wollen sie überhaupt oder müssen sie? Oder wie ist das? #00:29:15-8#

130. Befragte: Im Prinzip, ja. Dazwischen. Also es gibt schon Clearing, Clearingsphasen, wo das eigentlich abgeklärt wird zu Beginn. #00:29:23-4# Also wenn die Fr-, also ich spreche jetzt immer von Frauen. Aber wenn sie sich anmelden für den Kurs, dann wird eh immer die Motivation auch geklärt. Wobei sich das natürlich immer vermischt. Was ist jetzt die eigene Motivation und was ist die extrinsische Motivation. Also v- ja, viele müssen halt irgendwelche Vereinbarungen, Integrationsvereinbarung erfüllen. Solche Sachen. #00:29:44-5# Oder haben halt einen Druck vom AMS oder von sonst irgendwo. (lacht) #00:29:48-6# Aber grundsätzlich merke ich, also bei denen die jetzt nicht alphabetisiert sind in der Erstsprache, dass die einfach ein großes Bedürfnis haben, das Lesen und Schreiben zu können. #00:30:02-3# Also. Ja. Das wir nicht anbieten können, in der Erstsprache zu alphabetisieren, das ist irgendwie halt auch klar und klar zu machen, ja. Falls das irgendwie vielleicht.

131. Interviewerin: Was hältst du davon, dass man nicht in der // #00:30:16-7#

132. Befragte: Teiweise. // Naja, es kommt auf die Erstsprache darauf an, würde ich mal sagen. Es kann ein Umweg sein, es kann eine Erleichterung sein. Also. #00:30:23-0#

133. Interviewerin: Ja? Also ein bisschen konkreter, wann wäre es ein Umweg,

wann- #00:30:26-7#

134. Befragte: Najja, wenn jemand Chinesisch als Erstsprache hat und nicht in Chinesisch alphabetisiert ist oder alphabetisiert kann eigentlich nicht wirklich sagen. Aber halt nicht die Zeichen kann, dann ist es wahrscheinlich leichter, #00:30:38-2# so fern jetzt halbwegs chronologisches Bewusstsein quasi aufgebaut werden kann, was ja oft nicht so leicht ist. Aber das man dann die Alphabetschrift lernt und nicht die Zetzenschrift. #00:30:50-6# Weil das einfach leichter zu lernen ist und logischer ist, sozusagen, ja. Je nach Begabung natürlich auch. #00:30:58-9# Ja oder auch, weiß ich nicht, es kommt auf die Sprache darauf an. Also auch bei Arabisch, würde ich mal sagen, da ist es teilweise so, dass. Erstens weil sich arabische Schrift und die Lateinschrift, also es ist über die deutsche, das man die Lateinschrift zu unterscheiden, was jetzt Vokale und so anbelangt. Ist es wahrscheinlich ganz schwer, wenn man zuerst Arabisch alphabetisiert wird als Erwachsener und dann nochmal Deutsch lernt. Als vielleicht der Weg direkt zum Deutschen. #00:31:26-8# Aber es kommt darauf an, was jetzt die. Wenn die Person unendlich Zeit hat und Ressourcen, ist es natürlich besser in der Erstschrift zu alphabetisieren, ja. #00:31:35-6#

135. Interviewerin: Ja, aber es gibt ja Meinungen, die sagen, es wäre besser in der Erstsprache zu alphabetisieren um dann und parallel aber schon in der anderen Sprache Fächer zu lernen. Gut, aber das ist eine andere Diskussion. #00:31:46-1#

136. Befragte: Ja. Also das kommt dann auch darauf an. Bei Jugendlichen ist es vielleicht sinnvoller, ja. #00:31:51-1# Bei Erwachsenen, die jetzt so mitten im Leben stehen und nicht so viel Zeit haben zum Lernen einfach, ist es wahrscheinlich besser, den direkten Weg zum Deutschen da ein- die Umgebung ist dann halt, in der sie halt sind. #00:32:03-1#

137. Interviewerin: Diese Erwachsenen, die im Leben stehen jetzt. Inwieweit kann man denn auch davon sprechen, dass sie vielleicht einen Autonomiegewinn durch die Sprachkenntnisse erhalten? Hast du da Einblicke? Also wenn sie besser Deutsch können, können sie dann sind sie dann auch generell autonomer. Beziehungsweise andersrum, inwieweit ist ein Ziel vom auch vom Basisbildungskurs, vom Deutschkurs die Erwachsenen im Leben autonomer zu machen. Also was denkst du oder hast du da Beobachtungen? #00:32:38-6#

138. Befragte: Ja. Also jetzt diese Kurse so wie Mama lernt Deutsch zum Beispiel sind ja eigentlich so konzipiert. Also das jetzt eigentlich das Deutschlernen gar nicht so im Vordergrund steht. Also ja schon, aber dass es halt ein Mittel zum Zweck ist. Also sprich: da ist es sehr viel. Also das Kursangebot umfasst jetzt nicht nur das Lernen, sondern umfasst jetzt auch Exkursionen und solche Dinge. #00:33:01-9# Also sprich einfach teilnehmen am kulturellen, sozialen Leben. Und das umfasst jetzt auch Kontakt zur, also Schule zum Beispiel, wo die Kurse stattfinden. Und das ist auch Inhalt des Kurses, dann solche Dinge zu vermitteln. Also Umgang mit Lehrkräften an einer Schule zum Beispiel. Wie kann ich mein Kind für mein Kind sprechen, dass das Kind jetzt nicht immer für mich sprechen muss zum Beispiel. #00:33:25-7# Also das sind einfach definierte Inhalte auch im Curriculum von diesen Kursen. Und insofern glaube ich schon, dass da eine gewissen Autonomie dann erreicht wird, ja. #00:33:41-9# In einigen Bereichen halt nur. #00:33:44-0#

139. Interviewerin: Ja. Du meinst jetzt des öffentlichen Lebens. #00:33:47-1#

140. Befragte: Ja. #00:33:47-5#

141. Interviewerin: Also ein bisschen, was du beschrieben hast. So, ja. Gibt es da auch Widerstand? Gibt es auch Teilnehmer, die sagen: ich- interessiert mich nicht, das möchte ich nicht. Oder gibt es da eigene- Gibt es so etwas auch oder wird das alles immer mitgegangen, was dann so vorgegeben wird? #00:34:01-9#

142. Befragte: Du meinst, dass sie einzelne- eigene, also einzelne Themen nicht interessieren? Oder überhaupt-? #00:34:05-8#

143. Interviewerin: Ja, von einzelnen Themen bis hin zu so dem Kursprinzip. Das man sagt: ich will überhaupt nicht in den Kurs und mich interessiert auch diese Kultur dieses Landes nicht, so ungefähr. #00:34:14-3#

144. Befragte: Najja, dadurch dass die Kurse eigentlich freiwillig sind. #00:34:18-0#

145. Interviewerin: Ja, wobei manche ja Auflagen haben, wie du- #00:34:21-3#

146. Befragte: Ja, ja. Aber. Nein, also habe ich eigentlich nicht wirklich erlebt, ja. Also es kommt- es ist eher, ja, das schon vielleicht. Wenn ein Thema jetzt zu lange behandelt wird. (lachen) Oder weiß nicht, wenn man zwei Monate lang über Krankheit spricht, kann es sein (unverständlich, lachen) #00:34:38-2#

147. Interviewerin: (unverständlich, lachen) #00:34:39-3#

148. Befragte: Was ja immer ein wichtiges Thema ist. Aber dann ist es vielleicht zu viel oder so und das wird dann glaube ich doch geäußert, ja. Oder wenn die Methodenviel- also es ist eher glaube ich so Kritik an wenn es jetzt nicht abwechslungsreich ist. Oder gewissen Fertigkeiten vielleicht zu wenig beachtet werden und solche Dinge. Aber grundsätzlich das jetzt kein Interesse da wäre am vom Inhalt also habe ich eigentlich nicht so erlebt. #00:35:07-4#

149. Interviewerin: Aber da kommt dann schon: ich will mehr Schreiben lernen oder ich will mehr Hören oder so. Weil du jetzt sagst, wenn gewisse Fertigkeiten nicht beachtet werden. #00:35:16-1#

150. Befragte: Ja, genau. Wobei das - das hat dann oft damit zu tun, dass die Gruppen halt eher heterogen sind. Jetzt gerade in der Alphabetisierung das jetzt dann schon zum Beispiel Frauen in der Gruppe sind, die eigentlich schon in der Erstsprache alphabetisiert sind. #00:35:30-7# Aber jetzt halt nicht unbedingt diesen Kurs brauchen. Aber es gibt halt keinen anderen. Also es gibt halt diesen einen Kurs, der dauert ziemlich lange und ist nicht intensiv genug eigentlich. Sie gehen aber in den Kurs weil es Kinderbetreuung gibt, die sie eben brauchen und so. #00:35:43-6# Und sie bräuchten aber einen schnellen quasi eine Art Vorkurs, sprich halt für Zweitschriftlernaute sozusagen, das gibt es aber für sie nicht. Und dann ist das ist für sie das Tempo zu langsam und meistens vielleicht nicht genug Sprechen. Also das ist auch dabei, aber wenn der Fokus jetzt auf der Alphabetisierung liegt, dann ist es halt

ist halt auch vielleicht viel Schreiben, was sie nicht so brauchen. #00:36:10-2#

151. Interviewerin: Wo sie wahrscheinlich viel schneller- #00:36:12-3#

152. Befragte: Wo sie schneller wären in, genau. Wo sie jetzt schneller ihre Ziele erreichen könnten. In einem anderen Kurs, den es aber halt jetzt nicht so gibt in der Form und. #00:36:19-8#

153. Interviewerin: Ja, Ja, das ist natürlich ein bisschen ein Systemfehler, dann. Na, wenn dann die falschen Kurse- #00:36:26-3#

154. Befragte: Ja, ja sicher. Ich denke, das ist hat sich einfach. Ich meine das Projekt zum Beispiel gibt es schon relativ lange und das hat sich einfach. Ich denke, jetzt also durch zum Beispiel eben Flüchtlinge aus Syrien, die jetzt Arabisch. Dann doch oft in Arabisch alphabetisiert sind oder meistens, die aber dann in solche Kurse kommen zum Beispiel. Das war vorher ja nicht so. Davor waren eher andere, Frauen aus anderen Ländern jetzt irgendwie vorherrschend sozusagen. // Und deswegen #00:36:53-7#

155. Interviewerin: Die dann öfter nicht alphabetisiert waren, also jetzt im Vergleich. Oder wie. #00:36:57-4#

156. Befragte: Genau. Ja. #00:37:00-7#

157. Interviewerin: Ok. #00:37:01-7#

158. Befragte: Also ich denke, das Projekt ist halt nicht so flexibel wie jetzt vielleicht die Bedürfnisse sind. #00:37:06-4#

159. Interviewerin: Weil sich die // gesellschaftlichen #00:37:08-3#

160. Befragte: Man versucht // dann in dem Rahmen einzugehen oder halt differenziert zu unterrichten, aber sicher ist dann ein bisschen hakt dann am System und nicht nur am Unterricht, ja. #00:37:15-8#

161. Interviewerin: Jaja, sicherlich. Man kann sich ja auch nicht fünfteilen dann im Kurs. #00:37:18-8#

162. Befragte: Ja, genau. (lacht) #00:37:19-3#

163. Interviewerin: Ja, ok. Jetzt schaue ich mal ganz kurz auf meine Spickzettel, was ich noch vielleicht ansprechen wollte. Ahja, was. Ich würde noch gerne deine Meinung wissen. Ich habe es vorher ganz kurz angesprochen, es gibt ja in diversen Programmplanungsdokumenten diesen wunderschönen Punkt Lernkompetenz eben. Was hältst du überhaupt davon. Also was ist das für dich und was hältst du davon im Kurs. #00:37:39-3#

164. Befragte: Ja. Also ich finde gut, dass das irgendwie Thema ist oder ein eigener Punkt. Weil sonst würde es eventuell nicht beachtet werden. Oder für selbstverständlich gehalten werden. #00:37:54-5# Was es auch gibt, ist eben Beratung

bei den Kursen. Und das ist eigentlich auch in erster Linie Lernberatung. Und was halt ein bisschen schwierig ist, ist das wie man das tatsächlich dann abhält, sozusagen. Also sprich: was vermittelt ich im Kurs, für die Gruppe, was vermittelt ich individuell in der Lernberatung für die Einzelnen, die das brauchen. Das ist nicht so klar definiert, ja. #00:38:24-6# Also das muss ich für mich. Da muss ich die Kompetenz haben und da muss ich die Unterlagen dafür haben. Und die gibt es vielleicht jetzt noch nicht so. #00:38:33-3#

165. Interviewerin: Also das heißt, es gibt diese schöne Vorgabe und du lieferst aber alle Inhalte und die Kompetenz. #00:38:38-3#

166. Befragte: Ja. Genau. Eigentlich schon. Also es ist Aufgabe der Trainerinnen, dass sie eben auch Beraterinnen sind in dem Fall und eben auch Lernberatung machen und Lernstrategien vermitteln und autonomes Lernen vermitteln und so weiter. Und da ist sicher oft irgendwie Weiterbildungsbedarf. Oder irgendwie Bedarf nach mehr- also bei mir auch. Ja, auch nach mehr Materialien einfach. #00:39:03-3#

167. Interviewerin: Hast du- gibt es eigentlich überhaupt Quellen? Es gibt ja nicht wirklich Quellen für Basisbildung und Lernkompetenz. Oder wenig. Also abgesehen vom Netzwerk natürlich, es gibt ja ein bisschen einen kleinen Materialpool. Aber sonst gibt es ja glaube ich nicht so wirklich Quellen. #00:39:15-7#

168. Befragte: Ja, naja. Es gibt dieses Buch Lernberatung in der Alphabetisierung. #00:39:18-9#

169. Interviewerin: Ja, ok. (lachen) Ein Buch! (lachen) #00:39:22-5#

170. Befragte: (lachen) Ja. Also jetzt für Alphabetisierung (kurze Pause) muss man das meiste wahrscheinlich trotzdem selber erarbeiten, denke ich. Im Kurs mit der Gruppe und auch #00:39:39-5#

171. Interviewerin: (unverständlich) #00:39:43-0#

172. Befragte: Ja. Denke ich. Meine, das einzige, was. Man kann sich orientieren an irgendwelchen Kompetenzbeschreibungen. Und aber wie man das dann wirklich mit den einzelnen, wie man das aufbereitet und wie man das, welche Sprache man dafür benutzt, um das zu erklären oder irgendwie bewusst zu machen, das, glaube ich. #00:39:59-5#

173. Interviewerin: Also man muss sich selbst dann einfach. Jetzt schaue ich mal ganz kurz, ob es eh noch läuft. Nur dass die Technik auch mitmacht. Ja, super. Ok, eine andere ganz anderer Punkt jetzt noch. Ich mache so einen Sprung. Ja, ist das ok. Noch einmal zu Autonomie. So ein Unterpunkt bei einem gewissen Autonomieverständnis ist ja auch die Selbsteinschätzung. Wie ist das in der Basisbildung mit der Selbsteinschätzung. Das ist ja- #00:40:23-8#

174. Befragte: (lacht) Ja. Also da haben wir auch schon Einiges ausprobiert, würde ich mal sagen. An so Lernfortschrittsdokumentationen, was man ja eigentlich auch machen MUSS, ja, genau. Arbeiten wir jetzt eher so mit Symbolen. Also mit Smiley's und solchen Dingen. Um einzuschätzen- einschätzen zu können. Das ist halt für mich

schwierig, nicht schwierig, habe ich verstanden, kann ich teilweise, kann ich mit Hilfe. Solche Dinge. Also so einfache Einschätzungen. Aber trotzdem war- also wenn es, das WAS. Also eben die Beschreibungen, die Kann-Beschreibungen, das ist jetzt wiederum was, was eher die Trainerin dann vorgibt. Also es kommen die Themen, die Inhalte kommen von den Teilnehmerinnen, aber ich überlege mir dazu: was sind jetzt da die Schreibungen, die dazu passen, eigentlich. #00:41:15-7#

175. Interviewerin: Und ist den Teilnehmern dann klar, #00:41:17-2#

176. Befragte: Und darüber versucht man dann zu reden. Aber das ist, ja, begrenzt. Weil erstens nimmt das dann auch wahnsinnig viel Raum ein im Unterricht, wenn man jetzt immer nur über diese Kompetenzen REDET. Wo man eigentlich die Sprache dafür nicht vielleicht noch nicht so hat, ja. Also das kann man vielleicht eher so fallweise, würde ich sagen. Also es ist einfach ein Prozess, dass es auch einfach darum geht, das mal überhaupt zu lernen. Zu erkennen, was steckt alles dahinter, hinter dem Tun. Welche Kompetenzen stecken dahinter und wie rede ich dann darüber. Und wie kann ich mich dann einschätzen. Also das ist ein Prozess, der vermittelt werden muss, aber gleichzeitig wahnsinnig viel Platz braucht. Also man kann das nur langfristig machen und integriert in den Unterricht. Aber halt so immer wieder ein bisschen, so würde ich das sagen. #00:42:08-5#

177. Interviewerin: Ja. Also ich habe jetzt gerade so ein, zwei Leute noch von hier vielleicht vor mir, bei denen ich mir denken könnte, wenn man denen am Anfang des Kurses mit so etwas kommt. Gerade so mit Hilfe und der soll das- warum soll der das machen. #00:42:19-5#

178. Befragte: Ja, es ist sicher oft auch Widerstand einfach. Also von den Trainerinnen, aber auch von den Teilnehmerinnen. Weil sie, sie sind sagen halt, sie sind halt hier, um etwas zu tun und etwas zu lernen und jetzt nicht da zu reflektieren. Also und der Sinn von dem wird einem erst mit der Zeit vielleicht bewusst. Das muss man irgendwie auch #00:42:38-1#

179. Interviewerin: Und siehst du als Trainerin- also jetzt hast du schon, ein bisschen hast du es durchklingen lassen. Wie viel Sinn siehst du als Trainerin in diesem Reflektieren? #00:42:46-5#

180. Befragte: Ja. Finde das schon sinnvoll. Das ist einfach ein, also jetzt merkt man es schon einmal sinnvoll, wenn man noch einmal zurückblickt, also ein. Ja, einfach zurückschauen, im Sinne von zurückschauen. #00:43:00-9# Und auch wenn es jetzt darum geht den Übergang zu irgendeiner anderen Maßnahme oder überhaupt jetzt mal von dem Kurs sich weg zu entwickeln. Dass man dann auch einfach mal sagen kann, was man kann und was man gelernt hat. Das finde ich schon sinnvoll. Aber wie gesagt, das ist ein längerer Prozess, ja. #00:43:22-3#

181. Interviewerin: Und jetzt so eine ungefähre Einschätzung, klappt das eher schon oder eher nicht. Dieser lange Prozess. Bei einem Großteil der Teilnehmer schon oder nicht oder wie ist es? Es ist ja doch eine sehr, eine metakognitive Ebene. #00:43:37-5#

182. Befragte: Ja, ja. Also ich würde sagen, es kommt auf die- auf den Kurs darauf

an. Also ich habe zumeist in Jugendlichen-Kursen, die jetzt sehr intensiv jeden- also jeden Tag in der Woche quasi stattfinden. Und die halt länger begleitet werden und das Ziel haben zum Beispiel Pflichtschulabschluss dann zu machen oder so. Da würde ich sagen klappt das eher. Wenn es jetzt so extensive Kurse sind in den Frauenkursen ist es jetzt eher schwierig. // So irgendwie auch #00:44:08-7#

183. Interviewerin: Es klingt // fast so, als hätte die Zeit, die man hat, um zu lernen, konkret jetzt auch damit zu tun. #00:44:13-7#

184. Befragte: Ja, auf jeden Fall, ja. Weil also jetzt gerade in den Frauenkursen ist es so, dass die die haben die Zeit eigentlich fast nur im Kurs. Also die sind froh, wenn sie ein bisschen Ruhe haben in der Zeit, wo sie im Kurs sind. Und wie man dann sieht quasi dann die Zeit ihnen auch wegnimmt sozusagen, ist es. #00:44:35-7#

185. Interviewerin: So wird das dann gesehen? Das nimmt dann meine Zeit zum eigentlichen Lernen weg, wenn ich dann so ein komisches Ref- ok, Reflektieren machen muss. #00:44:43-1#

186. Befragte: Ja, glaube ich schon, ja. // Also- #00:44:45-3#

187. Interviewerin: Ist das auch // dann der Widerstand der Lehrer? Weil du ganz am Anfang so gemeint hast, jetzt so es gibt auch Widerstand bei denen. Ist das dieser Widerstand, dass die Zeit fehlt? Oder welche Widerstände gibt es da? #00:44:55-1#

188. Befragte: Ja, ich würde sagen, dass die Zeit fehlt und das jetzt, je nachdem wie die Gruppe auch zusammengesetzt ist. Also wie die Anwesenheit zum Beispiel ist in einem Kurs. Also die Erfahrung ist einfach, dass zum Beispiel in also Kursen mit Frauen mit kleinen Kindern, dass die Anwesenheit eher unregelmäßig ist, weil einfach, ja. Sie durch die Krankheit der Kinder und so weiter und so fort halt einfach viel öfter fehlen, fehlen müssen. Und da ist es dann schwierig so einen Prozess jetzt wirklich, wo es einfach förderlich ist eben wenn man einfach immer anwesend ist oder wenn man das einfach kontinuierlich macht. Dass das eben dann schwer ist, wenn die Kontinuität dann irgendwie nicht so gegeben ist. Also wo eben diese. #00:45:42-4#

189. Interviewerin: Ja. Und gerade, wenn das eben so ein komplexer langer Prozess ist, es natürlich keinen Sinn macht, wenn man dann nur jeden dritten Schritt macht. #00:45:49-3#

190. Befragte: Ja, genau. Also. Ja. Also ich finde das hängt- ja, viel mit so äußeren Umständen irgendwie zusammen. Ob das gut funktioniert oder nicht. #00:45:59-9#

191. Interviewerin: Klingt auch so ein bisschen, als wäre es eine Frage der Prioritäten. So der kurzfristigen Prioritäten, dann eigentlich. Ja. Ok. Gut. Gibt es jetzt irgendwas Wichtiges, was ich vergessen habe. #00:46:13-1#

192. Befragte: (lacht) #00:46:14-1#

193. Interviewerin: Was du noch sagen möchtest. Irgendwas, was deiner Meinung nach noch // her gehört. #00:46:18-4#

194. Befragte: Ok. // Puh. Wie war noch einmal die allgemeine Frage? Die Forschungsfrage? #00:46:26-6#

195. Interviewerin: Die Forschungsfrage? #00:46:27-3#

196. Befragte: Ja. #00:46:27-5#

197. Interviewerin: Die schaut- fragt einfach nach der Meinung und den Erfahrungen von Lehrpersonen im Basisbildungsunterricht mit Lernerautonomie. Oder was ist mit Lernerautonomie. Wie gibt es die, wie schaut die aus. #00:46:39-3#

198. Befragte: (Pause) Puh. Also was ich, also schwierig. Ich finde die Definition grundsätzlich schwierig, was Autonomie überhaupt ist. Weil das ich nehme an, das ist für jeden auch irgendwie etwas anderes. #00:47:03-1# Wie autonom will man überhaupt sein und wie autonom kann man sein. Also um bereit zu sein. Also manche überfordert das vielleicht auch, wenn sie für alles - alles selber entscheiden sollen und müssen. Also mich überfordert das auch manchmal. Irgendwie in der Wissensgesellschaft, ja. Wenn man nicht vor lauter Quellen nicht mehr weiß, welche jetzt irgendwie die richtige für einen ist. Also das ist manchmal vielleicht auch, also es ist. Einerseits darf man nicht davon ausgehen, dass das für alle so erstrebenswert ist. #00:47:35-5# So die totale Autonomie, glaube ich. Und andererseits muss man halt auch irgendwie trotzdem die Freiheit lassen, zu entscheiden. Also was will ich und was brauche ich jetzt. #00:47:49-9# Und nicht dann zuviel wieder steuern und vorgeben jetzt als Trainerin. Zu sagen: ihr müsst jetzt das lernen, damit ihr dann das autonom nutzen könnt. #00:47:58-3# Also es ist irgendwie so ein Zwie- (lachen) #00:48:00-1#

199. Interviewerin: (lachen) Die Freiheit haben, zu sagen, ich will nicht autonom sein. #00:48:03-6#

200. Befragte: Also es ist ein ziemlicher Spagat, würde ich mal sagen. Ja. #00:48:10-1#

201. Interviewerin: Ok. Das ist ein superschönes- eigentlich ein superschönes Schlussstatement, dass ich eigentlich. Ja. Es gibt, natürlich, ja. Es ist tatsächlich so. Es ist Riesending und es ist immer mehrseitig, also mehrere Seiten, ja. Was vielleicht noch als Schlussfrage jetzt, so am Ende vom Gespräch. Wenn du jetzt so ganz ideal- deine Idealwelt erschaffen könntest mit idealen Kursen und was wären so deine idealen Wünsche für- ja. #00:48:37-5#

202. Befragte: Für einen Kurs? (lachen) #00:48:39-7#

203. Interviewerin: Oder auch für IKT oder für Autonomie oder was was wäre so das, was wären die idealen Umstände? #00:48:47-0#

204. Befragte: Die idealen Umstände- #00:48:48-8#

205. Interviewerin: Also das kann irgendwas sein. #00:48:53-0#

206. Befragte: Ja. #00:48:54-2#

LXI

207. Interviewerin: Oder Wünsche. Oder machen wir das vielleicht anders. Vielleicht war die Frage blöd gestellt. Wenn du ein paar Wünsche frei hast, welche wären das? #00:48:59-3#

208. Befragte: Ok. Na, das ist jetzt irgendwie nicht so leicht zu beantworten. Aber- #00:49:06-4#

209. Interviewerin: Für die Arbeit. Ach komm, jetzt kommt die Wunschfee schon mal. #00:49:07-4#

210. Befragte: (lacht) Naja, wenn ich da Prioritäten setzen muss. #00:49:10-8#

211. Interviewerin: Ach so, du willst alles haben. Na toll. #00:49:12-9#

212. Befragte: Ja grundsätzlich schon die Infrastruktur, wenn es jetzt um IKT geht. Also dass man einfach möglichst alles zur Verfügung hat, was man braucht. Und auch jemanden, der so die dann Dinge auch ausführt. Sprich vielleicht alles wartet und Dinge, also Arbeitsschritte, die sowieso immer die gleichen sind übernimmt, sozusagen, damit. Weil das einfach sonst soviel Vorbereitung braucht. Das man für also jetzt für die tatsächliche Entwicklung oder für neue Ideen und so weiter nicht wirklich Zeit hat. #00:49:50-0# Und dann, dass die Teilnehmerinnen auch entsprechend ausgestattet sind. Sprich, das jetzt nicht die Diskrepanz ist zwischen dem, was wir im Kurs zur Verfügung haben und was sie dann tatsächlich nutzen können. #00:50:04-3# Und was ich, ja, also das ist eben immer auch schwierig, Einblick zu bekommen, wie deckt sich das jetzt einfach. Was wir hier haben und was sie dann tatsächlich nutzen. Also. #00:50:18-7#

213. Interviewerin: Bis hin zum eigenen // Arbeitsplatz. #00:50:21-2#

214. Befragte: Jetzt bei mir ist es nicht so konkret der Wunsch, aber ja genau. Das ist, ja, das wäre wahrscheinlich im Endeffekt irgendwelche Leihgeräte oder etwas, ja. Oder irgendwie mobile Geräte für alle. #00:50:38-0# Und sonst von den Maßnahmen, also Kursdesign her fände ich noch wichtig, möglichst flexible räumliche zeitliche Kurse mit Kinderbetreuung. #00:50:54-4# Ja, weil das einfach irgendwie ein ziemlich entscheidender Faktor ist, ob jetzt der Kurs besucht werden kann oder nicht. Also. (lachen) #00:51:04-8#

215. Interviewerin: Ok. Super. Ja, das. Ich werde, wenn ich sie treffe, die Frauenberger. Nein, die ist es ja nicht mehr, jetzt haben wir ja einen neuen Bildungsstadtrat. Also wenn ich ihn treffe, werde ich es ihm weitersagen. #00:51:15-4#

216. Befragte: (lachen) #00:51:17-1#

217. Interviewerin: Ok. Also für mich wäre es so weit so gut. Hast du noch irgendeine Ergänzung oder ist es für dich auch. #00:51:24-4#

218. Befragte: Nein, ich glaube jetzt inzwischen habe ich nichts mehr. #00:51:27-7#

LXII

Interviewtranskript 4

Ort: Büro der Befragten

Zeit: Mittwoch, 15.02.2017, 14:00-15:00

Daten zur Interviewerin: Verfasserin der Forschungsarbeit

Daten zur Interviewten: Geschlecht, Alter: weiblich, 42 Jahre; Berufserfahrung: seit 11 Jahren als Basisbildnerin tätig, seit 4 Jahren angestellt; Ausbildung: Studium der Germanistik Lehramt; Basisbildungslehrgang der VHS Wien; jährliche Weiterbildungen.

Notizen: Einige Zeit vor dem Interview tauschten sich die Beteiligten in einem kollegialen Gespräch über „Lernen lernen“, Lernportfolios und ihren Nutzen sowie den Umgang damit aus. Die Interviewerin ist mit der Befragten aus einem beruflichen Kontext bekannt.

Zusammenfassende Schilderung der Interviewsituation: Die Befragte war etwas nervös und nahm die Interviewsituation eher ernst. Es entstand der Eindruck, dass sie auf jeden Fall etwas Nützliches beitragen wollte. Gleichzeitig schien sie sehr interessiert an dem Thema, offen gegenüber Fragen und bereit, über ihren Unterricht zu erzählen. Insgesamt verlief das Gespräch offen, freundlich und produktiv.

Weitere Bemerkungen zum Gespräch: In einem Mail an die Interviewerin schrieb die Befragte vier Tage nach dem Interview: „[...] mir ist noch ein Gedanke gekommen. Wie schafft man es, nicht defizitorientiert zu sein, also den KT nicht zu zeigen, was sie nicht können, sondern zu zeigen, wie viel sie können? Das wäre mir noch sehr wichtig gewesen, zu sagen.“ Das Mail wurde dankend beantwortet mit dem Versprechen, den Nachtrag in die Interviewauswertung aufzunehmen.

1. Interviewerin: Einen kurzen Test. Sag mal was, ob es auch ausschlägt. #00:00:02-9#
2. Befragte: Wir können jetzt beginnen. #00:00:05-2#
3. Interviewerin: Wunderbar. Es läuft. Ich werde ab und zu mal draufschauen, also nicht erschrecken, wenn ich dann mal hinkucke. Gut. Neuer Kurs hast du erzählt, ist ein bisschen schwer, hast du erzählt. Warum? #00:00:15-6#
4. Befragte: Öhm. #00:00:18-1#
5. Interviewerin: Nur jetzt so als Einstieg. #00:00:18-7#
6. Befragte: Warum? Naja, es ist eine neue Gruppe. Sie müssen sich erst finden. Wir müssen uns erst aneinander gewöhnen. Und sie sind recht unruhig und durchaus recht belastet mit diversen. Das bringen die halt in den Kurs mit. #00:00:35-4#
7. Interviewerin: Uh. Anstrengend. #00:00:37-6#
8. Befragte: (seufzt) Und im Sinn von: ich erkläre jetzt etwas, jetzt musst du den Mund zumachen und mir zuhören. Hm, da wartet man halt zehn Minuten. So. #00:00:48-0#

9. Interviewerin: Ja. Ist das ungewöhnlich für deine Arbeit oder hast du da öfter solche Probleme? #00:00:52-1#
10. Befragte: Na, ich habe ja. Ich habe lange mit den Frauen gearbeitet und da war das eigentlich nie ein Problem. Und das Disziplinieren und also die Gruppe zusammen zu halten, das ist bei den Jugendlichen natürlich ganz etwas anderes. #00:01:06-3#
11. Interviewerin: Ok. Jetzt sind wir schon richtig, das interessiert mich sehr. Ich würde nämlich gerne so als Anfang ein bisschen abfragen: wie lange machst du den Beruf schon und eben was du jetzt gesagt hast mit den verschiedenen Gruppen. #00:01:15-6#
12. Befragte: Also unter- ich unterrichte seit 2006 und habe von Anfang an mit Frauengruppen gearbeitet. Also Mama lernt Deutsch oder in Frauenvereinen, die ähnlich wo die Kurse jetzt ähnlich gelagert waren wie Mama lernt Deutsch so vom Konzept her. #00:01:36-3# Und seit 2015 unterrichte ich Jugendliche. Also unbegleitete, minderjährige Flüchtlinge. Und also Ma- die Frauenkurse waren eher so also A1, A2-Niveau. Und dann halt der Umstieg in die Basisbildungskurse. Und die Jugendlichen, die haben eher einen Schwerpunkt auf Alphabetisierung. Also Schreib- und Lesekompetenzen, würde ich jetzt mal so grob sagen. #00:02:08-0#
13. Interviewerin: Wie ergeht es dir mit diesem Wechsel? Wie erlebst du den Umstieg? #00:02:11-5#
14. Befragte: Na, inhaltlich. Also der Umstieg ist eher eine andere Art von Beziehung, die man zu den Jugendlichen hat als zu den Frauen. Und vom Unterrichten her ist es natürlich anders, weil man die Materialien anders aufbereiten muss und die Jugendlichen andere Themen haben und Fragestellungen haben als die Frauen. #00:02:38-6# Und die Alphabetisierung ist dann noch einmal etwas anderes. Weil es viel kleinschrittiger ist, viel langsamer ist und ja. So. // Grob gesagt. #00:02:54-6#
15. Interviewerin: Als du den // Ok. Ähm, ich würde gleich gern nachher noch einmal nachfragen, was der Unterschied ist, was die Materialienstellung betrifft. Aber vorher nochmal: musstest du eine Ausbildung noch machen, bevor du umsteigen konntest? Oder was ist deine Qualifikation, oder? #00:03:07-2#
16. Befragte: Na, ich b- also meine Grundausbildung ist jetzt. Also ich bin Volksschullehrerin. Und habe halt an der Uni Germanistik gemacht und mit Schwerpunkt auf DaZ. Und halt, und zusätzlich eben den Alphabetisierungslehrgang. Und- #00:03:26-1#
17. Interviewerin: An der VHS? #00:03:28-1#
18. Befragte: -sonst. #00:03:28-3#
19. Interviewerin: Oder welchen Lehrgang? Also Alpha-Zentrum? #00:03:30-1#
20. Befragte: Genau. Ja, Basisbildung für Migrantinnen, Alphabetisierung und ja. Genau. Also am Lernzentrum. Richtig. Kann es dir dann nachher nochmal genauer sagen.

#00:03:43-5#

21. Interviewerin: Na, ich glaube das reicht. So viele gibt es, glaube ich, auch gar nicht. So viele gibt es glaube ich auch gar nicht für Basisbildung. Ah, ok. Du bist auch offiziell sozusagen qualifiziert für diese Kurse. #00:03:50-9#
22. Befragte: Ja. Also anders, also bei Mama lernt Deutsch ist es ja quasi notwendig auch, dass man einen Nachweis hat. Bei den Jugendlichen noch nicht. #00:04:03-6#
23. Interviewerin: Ah, noch nicht? #00:04:04-6#
24. Befragte: Aber, also ich meine, von offizieller Seite her, also vom Fördergeber her ist es noch nicht, ist es jetzt explizit verlangt. Aber es macht natürlich Sinn, wenn man das mitbringt, wenn man unterrichtet. Das schon, natürlich. #00:04:18-5#
25. Interviewerin: Jetzt du hast ganz Anfang schon die Materialien erwähnt. Die Erstellung der Materialien ist anders? #00:04:24-4#
26. Befragte: Naja. Also Frauen haben andere Themen, haben andere Bedürfnisse, eine andere Lebenswelt als die Jugendlichen. Also das ist mal ein Punkt. Und das andere ist natürlich: man achtet halt darauf, dass- also ich arbeite mehr Comics. Ich arbeite mehr mit Videos. Mehr mit Liedern. Viel mehr als ich es jetzt bei den Frauen gemacht habe, so. Die Texte wählt man natürlich auch Zielgruppen entsprechend aus. Lesetexte oder Hörtexte ist schwieriger, weil da kenne ich zu wenig. Aber natürlich versucht man auch, jetzt Hörtexte zu nehmen, die halt die jugendliche Lebenswelt eher widerspiegeln als- und bei den Frauen genauso. #00:05:13-6#
27. Interviewerin: Und wie findest du das heraus? Also ich zum Beispiel wüsste jetzt spontan gar nicht so viel über die Lebenswelt. So ein bisschen, was denkt man sich. Aber fragst du dann oder kommen von selbst Wünsche? #00:05:22-5#
28. Befragte: Nein, nein. Also das gebe ich vor. Also was ich mir denke, was Jugendliche interessieren könnte. So. Und was halt die, was weiß ich, also Vieles ist recht ähnlich, weil natürlich der Basiswortschatz oder die Basisgrammatik jetzt für alle natürlich gleich ist. Heute haben wir zum Beispiel, also diese Woche ist das Thema Lebensmittel und dann haben wir halt das ein Frühstückinterview gehört, und dann habe ich halt eines gewählt, wo ein Iraker erzählt. Ich habe einen Iraker im Kurs. So. Ob das jetzt die Lebenswelt der Jugendlichen trifft, das war mir in dem Fall nicht so wichtig. Aber ich wollte halt das Thema Lebensmittel machen. So. Also ganz so, wie das jetzt klingt, ist es natürlich nicht. Und es ist auch, finde ich, also gerade bei Hörtexten ist es extrem schwierig, etwas zu finden. Meiner Meinung nach. #00:06:27-9#
29. Interviewerin: Und wenn du jetzt mit diesen authentischen Materialien arbeitest, setzt du auch- also wie machst du das im Unterricht? Welche Geräte nimmst du her oder was setzt du ein an- Also hat jeder auf seinem Handy die Datei oder spielst du einfach allen vor oder? #00:06:43-9#
30. Befragte: Also ganz ganz alt noch mit CD. #00:06:47-7#

31. Interviewerin: Mit CD. #00:06:48-4#

32. Befragte: Hin und wieder USB oder was ich auch, ohm. Also dadurch, dass ein Teil des Kurses im Computerraum ist. Also wir haben Deutsch, Mathematik, IKT, habe ich auch- also kann ich auch den. Die Dateien ihnen sozusagen individuell zur Verfügung stellen. Also wenn wir einen Hörtext am Montag gemacht haben, könnten sie ihn am Freitag noch einmal individuell hören. Das geht schon. Das fänge ich aber gerade erst an zu nutzen. Auch, ja. Da bin ich selber noch nicht, wie sie das dann individuell dann machen. #00:07:32-5#

33. Interviewerin: Also hast noch nicht so viel probiert, damit. #00:07:34-6#

34. Befragte: Nein. Also einmal ein youtube- Video, also einen Teil aus einem youtube- Video. Den konnte dann jeder natürlich alleine hören. Was natürlich gerade beim Hören recht praktisch ist. Aber so- noch, dann noch nicht so viel. Das kommt jetzt alles erst, glaube ich. #00:07:51-8#

35. Interviewerin: Was erwartest du dir? Denkst du, die werden das anhören selbst oder? Was schätzt du hat das für eine Resonanz? #00:08:02-7#

36. Befragte: Also prinzipiell gebe das natürlich ich vor. Ich sage, das ist unser nächster Arbeitsschritt. Das ist unsere nächste Aktivität. Und dann müssen sie das halt machen. Und ich mu- ich hoffe, dass es halbwegs das trifft, wo sie jetzt gerade von ihren Kompetenzen her stehen, was halt vielleicht ihre Interessen sind. Und das ist Glück oder Pech. Also ich treffe das natürlich nicht immer und die Sachen sind halt auch langweilig und nicht ganz das, was sie vielleicht jetzt machen wollen. Aber. #00:08:40-6#

37. Interviewerin: Ja, es gibt ja auch kein ideales Material. #00:08:42-5#

38. Befragte: Insofern. Aber das setzt- also es ist nicht so, dass sie das auswählen können. #00:08:47-5#

39. Interviewerin: Ja, nein. Ich meinte jetzt mit der Frage nach dem, was erwartest du dir, jetzt ganz konkret: ob du denkst, die Lernenden, wenn du eine Datei zur Verfügung stellst, die sie jederzeit abrufen können- #00:08:56-4#

40. Befragte: Nein, die können sie nicht jederzeit abrufen. #00:08:58-8#

41. Interviewerin: Ah, nur im Kurs. #00:08:59-2#

42. Befragte: Ja. #00:08:59-6#

43. Interviewerin: Also es gibt es jetzt nicht den Zugang, den jeder hat, wo man. #00:09:03-2#

44. Befragte: Also Nein. Wenn ich es auf Learning Apps stelle schon. Dann können sie es. Aber da muss ich mich selber erst einarbeiten. #00:09:16-6#

45. Interviewerin: Hast du // mit die- #00:09:17-4#

46. Befragte: In diese // Tools. Also den Workshop, den wir zusammen gemacht haben, das war also auch mein Einstieg. Im Prinzip. #00:09:25-2#

47. Interviewerin: Ok. #00:09:25-9#

48. Befragte: Ja. #00:09:27-2#

49. Interviewerin: Und noch eine Frage nochmal zu den digitalen Medien: Setzt du Handys im Unterricht ein? #00:09:34-0#

50. Befragte: Also das ist auch etwas, wo ich am Anfang stehe. Also sie. Nein, nein. Nutze ich nicht. Also wenn, dann Tablets. Aber dann sage ich auch: wir machen jetzt das oder das oder das. #00:09:49-7#

51. Interviewerin: Ok. Und die Lernenden selbst, nehmen die die her, ihre Smartphones? #00:09:53-3#

52. Befragte: Ja, sehr viel. Also na hauptsächlich Google Translate. Also eher mehr Deutsch-Deutsch, weil sie es oft ein- Sie sprechen das Wort ein. Und dann wird das deutsche Wort natürlich an- und dann wissen sie, wie man es schreibt. #00:10:06-4# Also sie verwenden das weniger als Übersetzungshilfsmittel. Sondern eher: wie schreibe ich das Wort. #00:10:15-1# #00:10:14-3#

53. Interviewerin: Hat das einen negativen oder positiven Effekt? #00:10:16-7#

54. Befragte: Nein, nein. Es ist eine Strategie. Es ist ein Mittel, ein Weg, den sie nutzen können. Also gerade die, die eben keine Schreibkompetenzen haben. Insofern finde ich das recht, recht gut. Ja. #00:10:36-9#

55. Interviewerin: Und man könnte ja vielleicht annehmen, es gibt einen Lerneffekt. Wenn sie es dann so oft sehen, dass sie irgendwann die Regeln auch ein bisschen. #00:10:43-1#

56. Befragte: Ja. Bis jetzt. Also Lerneffekt weiß ich nicht. Es ist eher also für mich ist es eher eine, also eine Ausweichstrategie. #00:10:53-4# Also gerade wenn ich Diktate zum Beispiel mache, dann schummeln sie und schaffen es irgendwie das einzusprechen und richtig zu schreiben. Obwohl sie es natürlich nicht wissen, wie man das schreibt. #00:11:06-0# Und mir ist es natürlich lieber, sie probieren also auch wenn sie es lautgetreu schreiben. Das ist schon besser, als sie schreiben es ab. #00:11:14-8# Von dem her. Und da sind sie natürlich recht schnell. Oder auch wenn, wenn sie jetzt einfach etwas schreiben sollen. Freies Schreiben. Dann ist das zwar einen clevere Strategie, aber der Lerneffekt ist halt nicht gegeben. #00:11:33-5# Weil es geht ja darum, dass sie sozusagen Hypothesen bilden über die Laute, die sie kennen, und dann eben sie zu verschriftlichen. Aber wenn sie es abschreiben. #00:11:47-2#

57. Interviewerin: Und das man so weit geht, das Handy zu verbieten. Wäre das. #00:11:49-8#

58. Befragte: (seufzt) Handy prinzipiell zu verbieten ist natürlich also unabhängig jetzt

vom Deutschlernen natürlich wichtig. Aber das habe ich noch nicht durchgesetzt.

(lacht) #00:12:02-2#

59. Interviewerin: (lacht) Gibt es voll die schöne Kisten: Handy hier hinein. #00:12:04-8#

60. Befragte: Ja, eh. Und dann hat man halt das Problem, das wenn dann ist ein Handy am Ende noch weg oder so. Das hatten wir auch schon. Insofern bin ich da recht inkonsequent. Aber ja, Handys absammeln und zu gewissen Unterrichtsmomenten nutzen. Ja. Aber. Ja. Da bin ich, ich bin nicht so disziplinierungsfreudig. #00:12:34-6#

61. Interviewerin: Ja, warum? #00:12:35-5#

62. Befragte: Weil es anstrengend ist. Und ja, weil diese Diskussionen einfach ewig lange dauern. Jetzt gibst du das Handy ab, jetzt fangen wir an. Das nimmt irrsinnig viel Zeit in Anspruch. #00:12:51-9# Und ich, ja. Und ich denke mir mal, jetzt haben wir über sechs Wochen Kurs. Ja, fast acht Wochen Kurs. So etwas muss man halt relativ schnell am Anfang. Und das habe ich am Anfang laufen lassen. Das war nicht gut. #00:13:08-4# Könnte einen neuen Versuch starten. Aber. Wird man sehen. #00:13:14-6#

63. Interviewerin: Ok. Gut. Ich mache mal einen ganz kleinen Sprung. Wir hatten uns mal unterhalten, dadurch sind wir überhaupt auf die Idee gekommen, über die Portfolios. Genau. Was ist deine Meinung zu den Portfolios? #00:13:27-3#

64. Befragte: Ich persönlich würde sie, ich hätte damit nicht angefangen, wenn das nicht sozusagen eine Auflage gewesen wäre. #00:13:38-7# Also es, ich habe damit angefangen bei Mama lernt Deutsch in allen Kursen, die ich hatte. Und das war sozusagen verpflichtend. Also das habe nicht ich gesagt, ich als Unterrichtende wähle jetzt dieses Tool aus, um den Lernprozess zu begleiten, zu reflektieren. Sondern mir wurde gesagt: macht das doch. #00:14:05-8# Und da, das war halt, das ist glaube ich schon einmal das erste Problem, wenn du das nicht selber für deinen Unterricht entscheidest, dass du das nutzt und machen willst. #00:14:19-4# Und das zweite Problem war halt dann, das ich auch nicht so recht wusste, wie. Und dann hat das oft nicht funktioniert. Und dann war das eher frustrierend und, also das hat nie wirklich Spaß gemacht. #00:14:33-9# Weder mir noch den Teilnehmerinnen. Und ich konnte es glaube ich auch nie so wirklich vermitteln, also dass das einen Sinn hat. Und also so prinzipiell kann ich das schon, sehe ich den Sinn und sehe ich den Nutzen. Wenn ich da jetzt in der Theorie darüber nachdenke und oder mir das anschau oder darüber etwas lese. #00:15:00-7# Aber in der Praxis und im Unterricht selber oder auch in diesem habe ich das noch nie so positiv erlebt. #00:15:13-0#

65. Interviewerin: Das heißt- da waren jetzt schon viele Anklänge dabei. Jetzt würde ich gerne noch ein bisschen in die Tiefe gehen. Ganz am Anfang hast du gesagt, es hat nie so wirklich funktioniert. Und dann bist du am Schluss noch einmal auf den Sinn gekommen. Also erzähl mal ein bisschen darüber. Was hat nicht funktioniert, wie? #00:15:27-6#

66. Befragte: Naja, die Dinge funktionieren selten gut, wenn man sie so ohne irgendwie einen Kontext in den Unterricht stellt. #00:15:42-5#

LXIX

67. Interviewerin: Kannst du kurz konkreter werden, was meinst du jetzt mit Dinge? #00:15:45-0#

68. Befragte: Naja, wenn ich zum Beispiel eine Sprechaktivität mache, dann nehme ich oft Situationen, die ich mitbekommen habe und verwandele das in eine Sprechübung. Das heißt, ich nehme etwas, das ich in der Gruppe wahrgenommen habe oder wo ich mir gedacht habe: ok, da fangen sie an schon das Perfekt zu benutzen und dann würde ich es langsam einführen. #00:16:08-6# Und dieses Portfolio, dass das da habe ich dann oft so oder hatte ich das Gefühl: ok, heute machen wir mal was zum Portfolio. #00:16:22-6# Und da kamen aber von ihnen weder Fragen noch von mir das Bedürfnis und das wird halt dann so in den Raum gestellt. Ohne da Anknüpfungspunkte oder dass da schon Fragen gekommen wären zu: Wie kann ich meinen Lernprozess begleiten? mit ihren Wort natürlich, so. Und das war halt immer schon. #00:16:48-7# Und das war halt das Grundproblem, glaube ich. Und dann natürlich die Art und Weise, WIE. Wie man es sozusagen macht. Also wir haben ein Portfolio bei Mama lernt Deutsch hergenommen, da ging es darum. Also man hat jetzt weiß was ich zwei, drei Wochen an einem Thema gearbeitet und dann sollten sie also das, was wir gemacht haben, selber beurteilen. #00:17:20-5# Also ob sie das können oder nicht. Und dann gab es natürlich die Fremdbeurteilung, die ich durchführen sollte. Und das, das waren dann zum Beispiel was weiß ich. Wir hatten das Thema Tagesablauf und dann habe ich halt Ziele formuliert im Sinn von: ich kann über meinen Tag sprechen: ich kann die trennbaren Verben einsetzen, so. Und dann haben sie halt dann so mühevoll das irgend- oder ich habe das halt so mühevoll erklärt, dass sie das überlegen sollen, ob sie das können. Oder ob das gelungen ist. Und dann haben sie halt mühevoll das angekreuzt. Und ich auch. #00:18:06-8# Und das war halt wenig sinnvoll. Und. Ja. Das heißt, ich bin es wahrscheinlich auf eine ganz falsche Art und Weise gegangen. Und ja, ich habe dann auch selber irgendwie so nicht den Sinn gesehen. #00:18:33-4# Was ihnen das bringen soll. Wichtig war halt dann, dass dieses Dokument irgendwie existiert, falls das mal jemand sehen möchte. Ob wir da sozusagen die Auflagen für das Kurskonzept erfüllen. #00:18:50-3#

69. Interviewerin: Also deswegen hast du das dann letztendlich auch gemacht, um diese Auflagen erfüllen zu können? #00:18:54-5#

70. Befragte: Ein bisschen schon. #00:18:56-1#

71. Interviewerin: Ja, es klingt so. Also und natürlich, wenn einem selbst der Sinn auch verschlossen bleibt, kann man das natürlich auch schwer vermitteln, gell. #00:19:03-1#

72. Befragte: Nein, also. Ja, genau so. Also ich denke mal jeder hat so seine Interessen oder Schwerpunkte und für mich war eigentlich immer wichtig, mit ihnen daran zu arbeiten, wie sie selbstständiger lernen können. #00:19:21-4# Also das- also wie kann die Wortschatzarbeit laufen. Wie kann ich daheim mich noch einmal hinsetzen und Wörter üben und so. Da, das war für mich viel wichtiger oder auch interessanter oder auch, wie mir vorkam für die Teilnehmerinnen wichtiger, als diese Art des Reflektierens über das, was wir gemacht haben. #00:19:49-7# Weil das war teilweise auch so eine Metaebene, mit der sie, kam mir vor, nicht so viel anfangen konnten. Also da, ich glaube, es war ihnen nie ersichtlich, warum das ein Nutzen sein kann.

LXX

#00:20:06-7# Mir war, eben, und mir. Also ich. Die Frauen kommen halt in den Kurs. Sind halt dann drei Stunden aktiv, mehr oder weniger. Und das war es dann aber auch. Mir war aber wichtig, oder mir wäre wichtiger an Möglichkeiten zu arbeiten, dass sie eben Wortkarten oder Lernkarten führen oder so Art Vokabelhefte führen, so. #00:20:37-4# Also das schien mir sinnvoller, um da irgendwie selbstgesteuerter weiterzuarbeiten, als- ja. Diese Art von. Also da, die Selbststeuerung, die das Portfolio, wenn man es konsequent und richtig macht, natürlich hätte. #00:21:02-3# Aber. Also das ist. Das wäre für mich der nächste Punkt. Man muss man ja seinen Unterricht komplett- komplett, oder doch ein bisschen anders aufziehen, wahrscheinlich. Also man muss sicher klare Ziele formulieren für jeden dann dementsprechend auch die Materialien präsentieren. Wahrscheinlich ein Stückchen weit individualisieren und. #00:21:35-5# Also ich habe den Unterricht nie so umgestellt, als dass das zusammengegangen wäre. Portfolioarbeit und Reflexion des Lernprozesses und dann auf der anderen Seite aber doch der Unterricht, der von mir vorgegeben wird, wo ich sage: Diese Woche machen wir das. Mit den und den Aktivitäten. Nächste Woche das mit den und den Aktivitäten. #00:22:00-8# Insofern. Ja. Könnte das auch zum Teil wahrscheinlich nicht funktionieren. Würde ich sagen. #00:22:14-0#

73. Interviewerin: Du hast jetzt vorhin beschrieben, was dir sehr wichtig ist in deinem Unterricht. Also dass du eben vermittelst, wie sie selbstständiger vielleicht lernen können. Wie vermittelst du solche Strategien? #00:22:23-3#

74. Befragte: Najja. Also bei den Frauen habe ich- #00:22:28-4#

75. Interviewerin: Machst du das gar nicht in deinen Basisbildungskursen, weil du jetzt- #00:22:34-0#

76. Befragte: Mit den Jugendlichen noch nicht. Und mit den Frauen habe ich halt entweder versucht, die Arbeit mit Wortkarten einzuführen. Vokabelhefte einzuführen. Zu schauen, wann sie an ihrem Tagesablauf Zeit schinden- also zu überlegen, mei- so schaut mein Tag aus, das und das habe ich zu tun. Wo könnte da eine halbe Stunde für Deutsch heraus schauen. Und dann haben wir uns halt die Tage angeschaut, das überlegt. Manchmal habe ich auch versucht, Tests zu machen. #00:23:16-3# Also wirklich zu sagen: ok, wir haben jetzt Adjektive gelernt. Morgen gibt es einen Test. Der jetzt, also nicht jetzt beurteilt wird, oder so. Und dann zu schauen: also ok, was ist hängengeblieben, was haben sie sich gemerkt. Und warum haben sie es sich gemerkt und warum nicht. Und ihnen dann halt auch klar zu machen: #00:23:42-4# ja, ok. Man muss sich manchmal hinsetzen. Man MUSS sich manchmal was anschauen. Und dann eben auch zu überlegen: ja, WIE hast du es dir angeschaut. Wie hast du hast du dir jetzt diese zehn, fünfzehn Adjektive, wie hast du die memorisiert. Was hast du da gemacht. Und das halt in der Gruppe auszutauschen. Ich habe die Wörter noch einmal geschrieben. Ich habe sie vor mich her gesagt. Was auch immer dann an Ideen von ihnen kommt. Und das dann wieder zu ergänzen mit den und den und den Strategien. #00:24:14-7# So. Oder in einer Gruppe, die wollten von sich aus halt. Die haben von sich aus gesagt, sie wollen die unregelmäßigen Verben, also die Perfektformen besser können. Und dann haben wir auch angefangen, jede Woche so kleine Tests zu machen und eben auch anhand dieser Tests so zu besprechen. Ja, wie habt ihr das jetzt daheim gemacht. #00:24:48-8# Habt ihr euch vorbereitet, habt ihr euch das noch einmal angeschaut. Habt ihr die Sätze noch einmal geschrieben. Und dann eher auf diese Art

und Weise versucht, nachzudenken: wie kann man Sachen behalten. Wie kann man Sachen aufschreiben. Wie kann man Sachen wiederholen. So. #00:25:09-4# Oder wenn wir einen Lesetext haben, hatten. Gewisse Wörter. Die haben wir halt dann zwei, drei Tage danach wiederholt und dann überlegt: wie hast du. Ja. So. #00:25:25-5# Sie die Wörter die gegenseitig erklären lassen und anhand dieser Aktivitäten dann zu sagen: ja, das ist eine Möglichkeit, um Wörter zu memorisieren. #00:25:36-7# Oder dann halt auch: wie schreibe ich ein Wort auf? Ich schreibe den Artikel dazu. Eben diese ganzen Tipps. Was für mi- uns klar ist. Und das war mir, also das habe ich auch erst lange- lange ignoriert, dass man das sehr genau und sehr oft und immer wieder erklären muss, wie man das macht. #00:26:05-9# Wie man Wörter festhält und. Ja, dass das eben nicht ausreicht, nur im Kurs zu sitzen. #00:26:15-0# Und das man ihnen, also den Teilnehmerinnen in dem Fall schon einfach Handreichungen mitgibt, wie sie es angehen können. Weil ohne dem passiert nicht soviel. Und das war eher auch, glaube ich, die Frage beim Portfolio. #00:26:41-6# Wenn sie nicht wissen, wie sie ihren Lernprozess verbessern können, weil ihnen die Strategien fehlen, weil sie das nie gelernt haben. Weil Deutsch für viele einfach auch die erste, also der erste Spracherwerb ist im schulischen Kontext. #00:27:01-4# Dann hat sich für mich eben die Frage gestellt: ja, ok. Sie wissen dann, dass sie das nicht können oder dass sie das verbessern wollen, diese und jene, dieses und jenes. Und dann, ok. Und dann. Dann wissen sie aber nicht, wie. #00:27:19-3# Und deshalb war mir immer die Arbeit eben am Wortschatz oder an Wortschatzstrategien wichtiger, als am Portfolio. So. Das war eher so mein Zugang. #00:27:37-4#

77. Interviewerin: Und wie ist dein Zugang jetzt, mit den Jugendlichen? Also es klingt so ein bisschen, als würdest du noch schauen und suchen. #00:27:43-7#

78. Befragte: Also mit den Jugendlichen. Da tut sich, also da ist der Unterricht ganz klar von mir vorgegeben. Die Inhalte sind ganz klar vorgegeben und da ist noch wenig Raum für Reflexion. Weder, was Ziele oder Wünsche betrifft, die jetzt den Spracherwerb betreffen. Noch für Lernstrategien. #00:28:16-1# Also das, das weiß ich noch nicht, wie ich das angehen kann. Weil, ja. Mit dem Alphabetisieren und Lese-, Schreibkompetenzen aufbauen, das nimmt irrsinnig viel Raum ein, natürlich. Also. Und da kommt das Reflektieren zu kurz. #00:28:43-0#

79. Interviewerin: Es gibt ja nämlich, glaube ich, im Programmplanungsdokument, wo auch die Basisbildung dann irgendwann mal schön definiert wird, gibt es ja dieses wunderbare Lernziel Lernkompetenz. Was hältst du davon? Was denkst du, was das ist und vor allem, was hältst du davon in der Praxis? #00:29:00-4#

80. Befragte: Najja. Also. Das ist natürlich ein Punkt, weil sie ja, also ich bin sozusagen, meine Gruppe, die steht ganz am Anfang. Aber wenn ich jetzt das langfristige Ziel, den Pflichtschulabschlusskurs habe, dann ist das natürlich ein Punkt. #00:29:23-2# Weil sie ja irgendwann einmal einfach auch ganz konkret sich Wissen aneignen müssen, um es dann auch wieder reproduzieren zu können. Weil das, also dieses Testen und schulische Lernen ist schon, würde ich jetzt mal sagen, anders gewichtet. Oder anders geartet, als die Art Unterricht, die ich mache. Und. Aber in der Praxis kann ich da jetzt noch nicht auf Beispiele. Oder kann ich dir im Moment keine Beispiele sagen. Ich würde es wahrscheinlich ähnlich angehen, wie bei den Frauen. #00:30:08-9# Wie in den Frauengruppen, wie das, was ich schon beschrieben habe. Also auch, ihnen, eh, zu überlegen, wann hast du Zeit, Sachen zu wiederholen. Warum,

warum nicht. Wann sind bist, welcher Lerntyp bist du, kannst du in der Früh lernen, am Abend lernen. Lernst du gerne, indem du etwas schreibst. So. Also eher auf diese Art sie dahin zu bringen, über das nachzudenken. Aber da wir keine Schrift zur Verfügung haben und auch wenig Lesekompetenz, muss das halt alles auf- Mit Bildern passieren. Oder mündlich. #00:30:52-8# Oder ja. Also es kann auch dementsprechend nicht so viel festgehalten werden. Ja. Andererseits würde sich, also gerade mit den, also in der Alphabetisierung würden sich natürlich die ersten schriftlichen Texte, die sie geschrieben haben, natürlich eignen, die zu sammeln und dann nach ein, zwei Monaten anzuschauen. #00:31:21-9# Und zu überlegen: was hast du da geschrieben, wie weit bist du da gekommen und hat sich da etwas verändert oder hast du noch immer dieselben Probleme mit den gleichen Wörtern. #00:31:34-7# Oder schau, wie lang deine Texte jetzt schon geworden sind und vor zwei Monaten hast du mich noch jedes Wort gefragt und ich musste dir bei jedem Wort helfen. Aber jetzt schaffst du es schon. #00:31:49-8# Oder, was weiß ich: dem Level. Du schreibst viel weniger lautgetreu und bist sicherer geworden. So. #00:31:58-3# Aber. Ja, jetzt wo wir darüber reden, würde ich das viel- fange ich vielleicht auch an, wieder über das nachzudenken. Aber so im Alltag, im Alltagstun, im Tagesgeschäft, ja. Da geht das oft unter. #00:32:21-6#

81. Interviewerin: Es klingt so, als würde es untergehen, weil man keine Zeit oder keinen

#00:32:25-9#

82. Befragte: (seufzt) // Nein. #00:32:27-0#

83. Interviewerin: keine Zeit dafür hat. #00:32:27-5#

84. Befragte: Naja. // Ich glaube, das ist halt eine Ausrede. Natürlich hat man Zeit. Man hat ja auch für etwas anderes Zeit. Also dann würde ich etwas anderes vielleicht reduzieren und dem wieder mehr Raum geben. Aber man bildet sich halt ein: naja, das andere ist so viel wichtiger, das Reflektieren kann warten. #00:32:42-8# Also das, das ist mir- das sind schon Ausreden. Aber. Pff, ja, es hat für mich persönlich vielleicht nicht so das Gewicht. Deshalb sage ich, ich habe keine Zeit dafür. #00:33:03-2#

85. Interviewerin: Also würdest du jetzt professionell denkend annehmen, dass das schon wichtig ist für die Lernenden? Das Reflektieren? #00:33:10-3#

86. Befragte: Ja. Natürlich. Würde ich schon sagen. #00:33:13-8#

87. Interviewerin: Weil? #00:33:15-1#

88. Befragte: Naja, jede Art von Bewusstwerdung der Dinge, die ich da so tue im Kursgeschehen, im Kursalltag oder theoretisch auch daheim - das wäre ja schön, bringen einem was. #00:33:32-4# Je mehr ich über das Bescheid weiß, was ich tue oder tun sollte, umso gezielter kann ich an etwas herangehen. #00:33:45-4# Also das ist jetzt sehr allgemein gesprochen, aber so würde ich das auf das auch anwenden. #00:33:54-2#

89. Interviewerin: Zuhause wäre schön, hast du gerade gesagt. #00:33:59-5#

90. Befragte: Also die Jugendlichen kommen um neun in den Kurs und gehen um

LXXIII

Dreiviertel Eins nach Hause und ich glaube, das war es auch. #00:34:10-5#

91. Interviewerin: Fünf Tage die Woche? #00:34:13-0#

92. Befragte: Ja. Und Hausübungen zu geben macht nicht so viel Sinn, weil sie es einfach oft nicht machen. #00:34:22-8# Ja. Und. Was man schon, oder was ich mehr aufgreifen könnte, ist- also sie haben sie ja alle ihre Strategien und Wege, sich etwas aneignen. Eh so, wie ich das vorher gesagt habe mit: sie sprechen bei Google Translate, sprechen sie das Wort ein und wissen dann, wie man es schreibt.

#00:35:00-7# Also man müsste diese Sachen halt thematisieren. Warum macht das Sinn, warum macht das keinen Sinn. #00:35:12-8# Oder einige, also sie- es gibt ja irrsinnig viel, viele Seiten zum Deutschlernen. Und manche schaffen das zu nutzen. #00:35:23-0# Und dann die Sätze, die sie da präsentiert bekommen, zu probieren oder damit irgendwie etwas zu tun. Und man merkt halt, dass sie dann recht schnell vorwärts kommen. #00:35:39-9# Und das diese Kompetenzen haben halt aber auch nicht alle. #00:35:42-8# Und das müsste man halt auch aufgreifen. Und thematisieren. Und da fehlt aber ein Stück weit noch die Deutschkompetenz. Also das ich das auf eine Art und Weise erklären kann, das ihnen das was bringt. Das ist zu früh.

#00:36:04-8# Meiner Meinung nach. Weil wir bewegen uns im Wortschatz: wie heißt du, woher kommst du. Und die Basisverben. Dann aber auf so einen Ebene zu gehen und ihnen klar zu machen: ja, schau doch mal. Und du kannst jetzt (lacht) über das reflektieren oder so etwas. Ist dann. Ja. #00:36:25-9# Manchmal einfach, ist einfach zu früh, meiner Meinung nach. #00:36:29-7#

93. Interviewerin: Also das klingt ein bisschen so, als würdest du jetzt auch intuitiv den richtigen Zeitpunkt dann für gekommen halten, wenn auch die Sprachkompetenz das zulässt. #00:36:39-0#

94. Befragte: Ein Stück weit, ja. #00:36:45-8# Also dieses Erste: ich-. Ihnen aufzuzeigen, was Lernen alles sein kann. Also ich höre oder ich lese oder schaue oder ich blättere meine Mappe noch einmal durch. Das kann man wahrscheinlich recht einfach auch gestalten. Mit Fotos. #00:37:02-3# Aber so. Ja. Da habe ich mich zu wenig damit noch auseinandergesetzt. Glaube ich. #00:37:14-4#

95. Interviewerin: Klingt nicht so. Also. #00:37:15-4#

96. Befragte: Dieses, naja. Wie kann ich ans Lernen herangehen mit Leuten, die wenig Sprache haben. #00:37:25-3# So. #00:37:26-5#

97. Interviewerin: Ist eine harte Nuß. Sicher nicht leicht zu knacken. #00:37:32-2#

98. Befragte: Nein. (lacht) Naja, und es ist auch schon so ein Ding, das man so ewig vor sich herschiebt. Was dann schon so groß ist irgendwie, so gefühlt. #00:37:42-9# Ja. #00:37:44-6#

99. Interviewerin: Ja, ich glaube, es kommt ja nicht von ungefähr, das man es schiebt. Oder. Also es hat ja, also es ist ja, hat ja Gründe. Das man jetzt nicht: ach, das mache ich schnell noch. Das kann ich auch noch schnell machen. #00:37:55-6#

100. Befragte: Nein. nein. Eh. nicht. Weil. Wie gesagt. Also es bedarf da ja sicher

LXXIV

einiger Überlegungen, die ja auch wieder rückwirken auf den Unterricht. Und. #00:38:05-4# Also das ist, glaube ich, eher die Schwierigkeit. Weil ich meinen Unterricht umstellen müsste. Ein Stück weit. Und das, glaube ich, will ich nicht so gerne. #00:38:18-9# Oder das ist wahrscheinlich eher der Punkt, als das Portfolio selbst. #00:38:23-9#

101. Interviewerin: Es ist natürlich eine Riesenarbeit, einfach, zeitaufwendig. #00:38:27-7#
102. Befragte: Ja. Und. Ja. Eben. #00:38:33-8#
103. Interviewerin: Ok. Vielleicht noch: was hast du denn für generell für einen Eindruck. Es ist schon mehrmals vorgekommen, aber nie so direkt angesprochen. Aber jetzt noch einmal direkt gefragt: inwieweit oder wie sehr haben die Teilnehmer ihr eigenes Lernen im Griff? #00:38:50-8#
104. Befragte: Also ich sage jetzt mal so: im Griff. Ob sie es im Griff haben, das ist eben die Frage. #00:39:00-0# Und so jetzt mal verallgemeinernd: haben sie es kaum im Griff. #00:39:03-7# Wenn ich dann genauer hinschaue oder so und merke: ok, der nutzt das, der nutzt das, der macht das so. Der schreibt sich doch Dinge auf und versucht dann, damit irgendetwas zu machen. Also wenn man dann, dann sehe ich eh: jeder hat so irgendwie seinen Methoden. #00:39:25-0# Ob sie dann. Manchmal sind es Ausweichstrategien. Manchmal kompensieren sie dann wieder etwas. Und das lasse ich dann aber auch. Also ich bin jetzt, also ich gehe da jetzt nicht hin und sage: ok, diese Strategie ist aber jetzt nicht so geschickt. #00:39:44-8# Lass das. Das mache ich nicht. Sondern ich versuche sie dann eher zu bestärken oder halt dann: Ja, das ist gut, dass du dir das auf youtube immer wieder anhörst. #00:39:58-2# Und versuche das auch zu sprechen. Oder versuch dann morgen diesen Satz mir zu sagen. Oder so. #00:40:07-1# Aber das ist eher so individuell und eher so Zwischengespräche. Also selten ein Unterrichtsgespräch. #00:40:16-6# Sondern eher, wenn ich merke: aha, sie machen das und das in der Pause. Oder sie nutzen das und das. Dass ich so reagiere, aber ich bringe es noch nicht in das Plenum oder so. Ja. #00:40:31-0#

105. Interviewerin: Jetzt hast du youtube genannt, welche Quellen hast du noch so beobachtet? #00:40:35-9#
106. Befragte: Also youtube nutzen sie, glaube ich, eher weniger. Nur, ich glaube, hin und wieder finden sie dann irgendwelche Lernseiten. #00:40:50-2# Oder wenn, oder sie nutzen Lieder und geben dann oft so Liedzeilen wider. #00:40:58-4#
107. Interviewerin: Deutschsprachige Lieder? #00:40:59-4#
108. Befragte: Ja. #00:40:59-8#
109. Interviewerin: Ja, ja. Aha. #00:41:00-6#
110. Befragte: Und was no-. Ja, Google Translate nutzen sie. Dann. Sonst. Benennen könnte ich sie nicht. Was sie da so- es sind teilweise. Es ist halt eher auch so verwunderlich, weil sie dann so Sätze lernen, wie: Mein Onkel kommt aus London. #00:41:27-9# Oder mein, meine Tante ist nach Amerika gefahren. Also so.

#00:41:35-7# So hohle Sätze, die jetzt. Ja. Wo ich mir dann denke: ok, ja. Es ist eh schön, dass du. Aber sie können dann oft mit den Sachen nichts anfangen. #00:41:49-2# Oder: Entschuldigung, wo ist der Taxistand? Also so eher tour- sie kommen dann eher so auf touristische, wo der Inhalt eher für einen touristische Zielgruppe ist. #00:42:01-1# Aber. #00:42:05-7#

111. Interviewerin: Ja, der Taxistand. Der ist jetzt (lacht). Ok. Und welche Leute zapfen sie sozusagen noch an. Also sie haben ja dich als Lehrperson. Aber welche Menschen? #00:42:18-6#
112. Befragte: Naja. Also Betreuerinnen. Also die Jugendlichen sind ja in diversen Einrichtungen oder WGs untergebracht dann. Also Ansprechpartner und Personen sind dann die Betreuerinnen. Und im besten Fall haben sie Lernpartnerinnen. #00:42:35-8# Also wir vermitteln auch Lernpartnerinnen. Und mit denen lernen sie dann entweder ganz konkret im Sinn von: sie lesen die Sachen mit dieser Person noch einmal. #00:42:48-3# Oder machen Übungen oder mit dieser Lernpartnerin findet dann eher ein Austausch statt. Also wo sie eher sage ich jetzt mal kommunikative Kompetenzen erweitern und wo es dann eher, ja, um oft um die Beziehung geht als: wir setzen uns jetzt hin und schreiben diese fünf Wörter noch einmal. #00:43:14-3#
113. Interviewerin: Also recht unterschiedlich. Von bis. #00:43:17-9#
114. Befragte: Ja. Und sonst glaube ich, haben sie eher wenig. Ich glaube nicht, dass sie zusammen. Also das sie wirklich konkret zusammen lernen oder so. Das tun sie nicht. #00:43:32-3# Nein. #00:43:36-7#
115. Interviewerin: Ok. Als du dann erzählst hast so diese kurze Episode, dass du einen Teilnehmer gesehen hast, der in der Pause das Video- das youtube-Video anschaut und dann hast du erzählt, wie du ihn lobst dafür, dass er das macht. Also das ist ja auch sehr motivierend dann. Überhaupt so wie schaut es denn mit der Motivation aus. Wie ist das mit der Motivation und wie beeinflusst das das Ganze? #00:43:59-3#
116. Befragte: Also ich würde es nicht Motivation nennen bei den Jugendlichen, ich würde es eher Verfälschung. Wie sind sie, wie geht es ihnen. Und ich merke halt, dass also. Die, die ein stabiles Umfeld haben, die lernen besser. #00:44:16-4# Ist jetzt keine große Überraschung. Und die, die psychisch oder emotional nicht sehr stabil sind, das ist dann nachher natürlich mit der Motivation gekoppelt. Also dann kommt es eben zu Fehlstunden. Zu wenig Engagement im Kurs oder halt dann auch außerhalb. #00:44:48-0#
117. Interviewerin: Und dann direkter Wirkung auf die Lernerfolge? #00:44:52-4#
118. Befragte: Genau. Ja, ja. Also insofern Motivation. Natürlich, Motivation ist immer das Um und Auf. Aber sie hängt halt sehr mit der emotionalen Verfälschung zusammen, glaube ich. #00:45:06-3# Und natürlich auch mit der Perspektive. Also je größer deine Perspektive ist, hier etwas sage ich mal, hier Fuß zu fassen. Umso größer die Motivation. #00:45:22-7# Und je eher sie jetzt auch Aussicht vielleicht haben auf den Eintritt in eine Schule oder in einen Vorbereitungskurs oder Pflichtschulabschlusskurs, umso stärker ist die Motivation. #00:45:43-9# Ja, das sind auch immer wieder Rückschlüsse. So Phasen, wo es ganz gut geht und man merkt

immer wieder, ok, der Weg ist doch noch sehr lang. Ja. Wirkt sich natürlich dann wieder aus. #00:46:00-8# Wenn doch klar wird, dass Vieles noch nicht so beherrscht wird, wie es verlangt wird einmal. #00:46:10-5#

119. Interviewerin: Also so wenn man sich anschaut: was müssen sie können, um in die Schule zu gehen. Oder solche Sachen. #00:46:16-5#

120. Befragte: Also wenn ihnen dann klar wird: ok, sie steigen noch nicht hinter Texte. Sie schaffen es noch nicht, frei zu schreiben. Ja. #00:46:31-2# Also gerade für die Jugendlichen, die Lese-, Schreibkompetenzen, äh, Lese-, Schreibprobleme haben, ist der Weg einfach sehr lang. #00:46:40-4#

121. Interviewerin: Geben welche auf? Kommt das vor? Geben welche auf oder halten sie durch? #00:46:46-7#

122. Befragte: Meiner Meinung nach hängt das auch wieder vom Umfeld ab. Also wenn man da Leute um sich hat, die also was weiß ich, Lernpartner oder irgendeine Familie, die einem einen unterstützt. #00:47:02-2# Oder man hat vielleicht doch eine österreichische oder sage ich jetzt mal deutschsprachige vielleicht Freundin oder Freunde. Dann ist das alles viel leichter. #00:47:13-1# Aber die, die so wirklich allein sind und auch in den Betreuungseinrichtungen wenig Rückhalt haben, das ist dann meiner Mein- wirklich, wirklich hart. #00:47:28-8# Da durchzuhalten und dieses. Also sie sind ja doch Jugendliche. Also ich meine, da geht es anderen Jugendlichen ja auch nicht anders. Die jetzt sagen: ich habe jetzt keinen Bock. #00:47:40-8# Also das ist bei den ihnen nicht anders. Und es ist ihnen halt nicht ganz so klar, wieviel davon abhängt. Beziehungsweise ist es ihnen wahrscheinlich schon, aber das ändert jetzt nicht immer etwas daran, dass sie diesen Biss haben. Oder diese Selbstdisziplin oder auch diesen langen Atem. #00:48:11-3#

123. Interviewerin: Ok. Sagen wir mal so - (beide lachen) Was lachst du so? (unverständlich) Noch einmal so generell zu Lernerautonomie einfach in der Basisbildung. Wenn du jetzt so diese zwei riesen Schlagwörter hast: Lernerautonomie in der Basisbildung. Was fällt dir noch dazu ein? Oder gibt es noch Punkte, die du dazu sagen möchtest? #00:48:30-2# Oder lässt sich das überhaupt vereinbaren, was denkst du? #00:48:34-5#

124. Befragte: Ich glaube, das hat ganz stark mit der Lehrerpersönlichkeit zu tun. Also wie was ist dein Selbstverständnis als Unterrichtende. #00:48:49-4# Wie gewichst du das, persönlich. Und ich bin halt nach wie vor so eine, die das die Zügel in der Hand hat. #00:49:05-2# Also die schon sagt, also die versucht, da jetzt Themen einzubringen oder halt auch Materialien einzubringen, mit denen sie etwas anfangen können. #00:49:19-1# Aber prinzipiell sage ich, wann was zu passieren hat. #00:49:24-8#

125. Interviewerin: So. Und was hieße dann umgekehrt, also wenn du jetzt quasi jemand wärst. Wie wäre das dann andersherum? #00:49:30-8#

126. Befragte: Naja, dann würde ich eben den Raum so gestalten, dass sie um Neun kommen können und sagen: ich habe jetzt Lust zu schreiben. Dann ist die Möglichkeit da, etwas zu schreiben. #00:49:48-2# Oder das die Materialien halt so zur Verfügung

zu stellen, dass man den Zeitpunkt wählen kann. Wann ich das jetzt machen möchte. #00:49:59-3# Also zumindest das Vorgehen, also zumindest einen kleinen Rahmen an eigenständiger Entscheidung. #00:50:08-3# Aber das da muss man halt, da müsste man halt auch den Unterricht komplett umgestalten. Und halt was weiß ich auf, noch mehr auf Stationenarbeit, Wochenarbeit, Tagesplan. So. #00:50:22-4#

127. Interviewerin: Dann wären die Lernziele sicher auch, müssten dann anders definiert werden. #00:50:26-3#

128. Befragte: Ja. Und da, also das, das ist mir im Mom-, das ist mir einfach zuviel. #00:50:32-8#

129. Interviewerin: Allein vor allem. #00:50:33-5#

130. Befragte: Ja. Also. Und ja. Also man versucht sie ja auch als Gruppe zusammen zu halten. Und dass es ein Gruppengeschehen ist und so. Und also ich glaube, diese Phasen sind schon recht gut und wichtig, wo sie so vereinzelt sind. #00:50:55-8# Aber mir par-, also ich habe eine recht heterogene Gruppe. Und ich merke, je, wenn ich da wirklich-, das sind oft drei Niveaus. #00:51:07-8# Und wenn ich merke: ok, ich bereite da wirklich für diese drei Niveaus etwas vor, dann zerbrösel die Gruppe in Stück weit. #00:51:16-3# Und dann, das finde ich dann, das finde ich schade. Also ich versuche es schon so zu gestalten, dass es einen Gruppe bleibt. Dass die. Und das gelingt halt dann beim, beim Hören kann man sie wieder zusammenführen. #00:51:32-9# Oder bei Sprechaktivitäten kann man sie dann wieder zusammenführen. Und das würde aber eben nicht gehen, wenn man das auch. Wenn man ihnen wirklich die Möglichkeit gibt: ok, um elf darfst du diesen Hörtext hören. Und du schreibst daneben etwas und du arbeitest jetzt am E. #00:51:52-4#

131. Interviewerin: Gerade die Idee, man könnte vielleicht zu Anfang so erst einmal einmal im Monat und dann einmal in der Woche so einen Tag zu machen, wo man so einen Art Projektwerkstatt eröffnet. Sich zusammen mit anderen Gruppen. Das ist natürlich jetzt in der Theorie alles schön kl- #00:52:05-9#

132. Befragte: Nein, nein. Also vom. Mir würde das Spaß machen, glaube ich. Also ich merke es ja auch manchmal, wenn ich zu schnell vorgehe. Und also einer hat jetzt ein Arbeitsblatt nicht ganz fertig gemacht. #00:52:25-4# Oder hat wollt am Anfang das Arbeitsblatt nicht machen. Und fängt dann erst später an und ist aber dann in dem Moment ziemlich dabei, sich da durchzuarbeiten, das zu machen. #00:52:36-1# Ist aber von meinem Unterrichtsablauf her unpassend, weil ich schon drei Schritte weiter bin. Und dann denke ich mir halt aber in diesen Situationen: ok. #00:52:47-0# Wenn jetzt mein Unterricht so wäre, dass er das wirklich zu dem Zeitpunkt auswählen kann, wo es für ihn passt und wo er sagt: ok, eigentlich würde ich das jetzt gerne lesen. Und mich durch diese vier Sätze durchqualen. Und nicht, wenn ich das jetzt vorgebe. #00:53:06-5# Ob das dann nicht oft einfach sinnvoller wäre. Also ich merke das schon, natürlich. Und das bietet sich ja, also es zeigt sich ja einfach irrsinnig oft im Unterricht. Ok, JETZT will er das E schreiben. Und nicht um elf Uhr dreißig, wenn ich es sage. #00:53:26-0#

133. Interviewerin: Ja, aber du bist natürlich auch mit der undankbaren Aufgabe konfrontiert, drei Niveaus gleichzeitig jonglieren zu müssen. #00:53:32-1#

134. Befragte: Also ich meine, ich mache es eh so, wie es mir auch passt. Und wie ich damit auch ein bisschen leben kann. // Aber so- #00:53:39-5#
135. Interviewerin: Nein, wirklich? (lacht) #00:53:39-5#
136. Befragte: (lacht) So vom idealen Unterrichtsraum und Unterrichtsetting her fände ich das natürlich spannend, wenn man wirklich sagen kann: ok. #00:53:53-4# Es gibt ja quasi, ja, Lernwerkstatt ähnlicher. #00:53:56-7#
137. Interviewerin: Ja, das Unterricht überhaupt so aussieht. Ja. #00:53:59-7#
138. Befragte: Ja, ja. Also das fände ich prinzipiell recht recht schön und ich glaube auch recht befriedigend für beide Seiten. #00:54:07-8#
139. Interviewerin: Ist ein toller Gedanke, finde ich auch, ja. #00:54:10-0#
140. Befragte: Aber, ja. Der Vorbereitungsaufwand, ja. #00:54:16-0#
141. Interviewerin: Vor allem, wenn man allein ist, natürlich immens, ja. Es ist eigentlich-. Ja, ok. Zum Schluss hin vielleicht noch eine Frage. So dieses der Spracherwerb und der Erwerb von Sprachkompetenzen, Lese-, Schreibkompetenz. Inwieweit hat der, denkst du, Auswirkungen auf das Leben der Teilnehmer? Jetzt mal ganz konkret. Aber vielleicht auch ein bisschen abstrakter, langfristig. #00:54:38-1#
142. Befragte: Naja. Also ich meine, das eine ist natürlich. Na, hat es auf jeden Fall. Also Gott, schwierige Frage. Ähm. #00:55:02-7#
143. Interviewerin: Das finde ich die allerleichteste. (Lachen) Schau, wie subjektiv. Klasse. #00:55:07-1#
144. Befragte: Naja, also bei den Frauen zum Beispiel ist es schon schön, wenn man sieht, durch das, was man im Unterricht macht oder durch das, was man vermittelt, werden sie mutiger. Werden sie selbstständiger. Und erweitern ihren Lebensraum. #00:55:31-4# Also ihre Lebenswelt. Das klingt jetzt sehr, sehr pathetisch, ein bisschen. Aber ein Beispiel, dass sie halt gerade bei den Mama lernt Deutsch Kursen, dass sie es schaffen, zu einem Elternsprechtag zu gehen. Selbst, wenn sie dort nicht alles verstehen. Aber diesen Schritt getan zu haben: ich setzt mich dorthin und höre mir an, was die Unterricht- die Lehrerin sagt. #00:55:59-2# Und wenn das gelingt, ja. Insofern. Und das sind aber natürlich auch Wünsche von den Frauen. Das ist jetzt nicht nur, dass ich sage: ok, du musst zum Elternsprechtag gehen und hör dir an, was die Lehrerin deines Kindes sagt. Sondern natürlich wollen sie das ja auch selber. #00:56:22-8# Und also es geht ja immer um Teilhabe. Um Teil von etwas zu sein. Und das ist bei den Jugendlichen letztendlich ja auch genauso. Also. #00:56:35-7# Heute muss musste einer zur Bank gehen und der hat mich halt vorher gefragt, was er sagen soll. Und ich habe gesagt, das ist recht kompliziert mit dem Erlagschein und so. Geh einfach hin und frage. Also bitte jemanden, dir zu helfen. Und dann haben wir halt diesen Satz geübt: ja, können Sie mir bitte helfen? #00:56:58-0# Und ja. Wenn man es schafft, diese Bedürfnisse dann auch in den Unterricht hinein zu nehmen und dann das zu vermitteln, was sie brauchen. Natürlich. Ja. Sie emanzipieren sich, sie

- werden selbstständiger. Sie kommen vielleicht aus ihrem Zimmer heraus. #00:57:18-7# Sie lernen jemanden kennen. #00:57:23-2# Vielleicht, im besten Fall. Oder können mit ihren Lernpartnerinnen kommunizieren und schaffen es. Oder mit den Familien. Also im letzten Kurs war einer, der hatte dann am Schluss eine Familie. Ja. Sie schaffen es, mit denen zu kommunizieren. #00:57:41-9# Und dadurch erweitert sich ja dann alles andere auch. #00:57:48-7# Was war noch einmal die Frage? (lacht) #00:57:50-3#
145. Interviewerin: Das war perfekt. Das war super. Das finde // ich. #00:57:52-5#
146. Befragte: Oh Gott. // #00:57:52-6#
147. Interviewerin: Sind sehr schöne auch Erfahrungsberichte noch zum Ende hin. Gibt es denn noch etwas, dass du noch gerne sagen möchtest. Ein Punkt, den du noch machen möchtest. #00:58:02-8#
148. Befragte: Also. Was ich schön, also wir haben einmal gemeinsam mit anderen Lehrerinnen aus dem Haus und anderen Einrichtungen an so Ideen zur Mehrsprachigkeit im Unterricht gearbeitet. #00:58:31-5# Und da gab es Ideen, die wurden dann im Unterricht ausprobiert und das wurde dann wieder reflektiert. Und so etwas Ähnliches fände ich schön. #00:58:40-9# Für das Portfolio. Ich glaube, das ist etwas, das man allein oder auch nur durch das Lesen nicht ganz so etablieren kann. #00:58:53-1# Und ja, wahrscheinlich ist das eh, wie bei allen. Seit ich den, als ich den, nachdem ich den IKT-Workshop gemacht habe, Workshop gemacht habe, ist das auch leichter. Und ich denke mir, das ist dasselbe mit dem Portfolio. #00:59:09-2# Und das ist halt etwas, was wir hier mit den Kolleginnen schon oft uns vorgenommen haben: das gehen wir jetzt an. Und das versuchen wir zu reflektieren, wie wir das im Unterricht so machen. Und das kommt halt oft dann einfach zu kurz. #00:59:26-4# Ich glaube, mir persönlich würde so etwas helfen. Wenn ich auch oder auch mal jemanden sehe, der das gerne und effizient macht. #00:59:40-7#
149. Interviewerin: Also der Austausch. #00:59:42-9#
150. Befragte: Also ich glaube, das hilft nicht nur, wenn ich mir das irgendwie anlese. #00:59:50-3# Also das ist leichter, glaube ich, bei Hör-, Leseaktivitäten oder so etwas. So etwas kann man sich anlesen. Aber so etwas ist gerade in der Basisbildung etwas. Und dafür gibt es glaube ich auch nicht so viel, weil Vieles einfach den Fremdsprachenunterricht an Schulen betrifft. #01:00:11-9# Und das, das wäre so ein Wunsch für die Zukunft. #01:00:19-0#
151. Interviewerin: Ein Wunsch für die Zukunft. Ok. Sollen wir es gut sein lassen hier mit dem schönen Wunsch. #01:00:23-6#
152. Befragte: Ja. #01:00:25-3#
153. Interviewerin: Ja? #01:00:24-5#
154. Befragte: Also das musst du. Musst du sagen. #01:00:26-5#
155. Interviewerin: Mir? Also ich bin sehr, sehr, sehr zufr-. Aber wenn du noch

etwas. #01:00:28-5#

156. Befragte: Nein, nein. #01:00:29-1#

157. Interviewerin: Irgendetwas vergessen habe, oder so. #01:00:30-9#

158. Befragte: Nein, ich glaube nicht. #01:00:31-7#

159. Interviewerin: Ok, das mache ich jetzt mal das Aufnahmegerät auf Stopp.
#01:00:34-6#

160. Befragte: Huh. (lachen) #01:00:35-3#

161. Interviewerin: (lachen) #01:00:35-8#

Interviewtranskript 5

Ort: Café am Gürtel

Zeit: Sonntag, 26.02.2017, 15-16 Uhr

Daten zur Interviewerin: Verfasserin der Forschungsarbeit

Daten zum Interviewten: Geschlecht, Alter: männlich, ca. 32 Jahre; Berufserfahrung: ab 2014 zwei Jahre ehrenamtlich als DaZ-Trainer tätig; seit 2016 für ein Jahr DaZ-Kurstrainer in einer Justizvollzugsanstalt mit männlichen Insassen; seit Januar 2017 für eine Wiener Institution tätig; Ausbildung: Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Wien, zum Zeitpunkt des Interviews in der Endphase; Trainer*innen-Zertifikat des Goethe-Instituts (Online-Kurs; unvollendet); zwei weitere Studien, davon eines sprachwissenschaftlich.

Notiz: Der Befragte ist mit der Interviewerin aus dem Studium und dem Arbeitskontext bekannt.

Zusammenfassende Schilderung der Interviewsituation: Das Gespräch fand am Sonntagmittag in einem beliebten Kaffeehaus statt. Trotz der Nebengeräusche war die Interviewsituation konzentriert und die Aufnahme deutlich.

Weitere Bemerkungen zum Gespräch: Der Befragte hat durch das Studium einen vergleichsweise aktuellen und tiefgreifenden theoretischen Wissensstand zum Thema Lernendenautonomie bzw. ist sensibilisiert für Themen im Zusammenhang mit der Forschungsfrage (Lernendenautonomie und digitale Medien bzw. digitale Kompetenzen). Nach dem Ende des Gesprächs sagte der Interviewte von sich aus, dass er das Gespräch angenehm fand und sich wohl gefühlt habe. Es folgte ein kurzer Email-Kontakt mit dem Austausch der Links zum angesprochenen Portfolio.

1. Befragter: So. #00:00:01-3#

2. Interviewerin: Ja, genau. Und ich werde manchmal daraufkucken. Nicht, dass du dich wunderst. Du hast mit DaZ angefangen. Wann hast du mit DaZ angefangen?
#00:00:13-7#

3. Befragter: Zweitausendvierzehn mit dem Studium und nebenbei ehrenamtlich bei [Name des Vereins]. Das habe ich zwei Jahre gemacht. Und letztes Jahr beim [Name der Institution] angefangen. Und jetzt bin ich im [Name der Institution]. #00:00:28-4#
#00:00:29-1#

4. Interviewerin: Das heißt, Berufserfahrung insgesamt ungefähr. #00:00:31-8#

5. Befragter: Na, ehrenamtlich zwei Jahre. Beruflich, also für Geld, ein Jahr. #00:00:37-4#

6. Interviewerin: Ein Jahr, jetzt. Ja, weil ich würde jetzt am Anfang so ein bisschen auch abfragen, welche Ausbildung du eben hast und wie lange du schon da arbeitest. Ok.

Und also Ausbildung? Ist das? #00:00:47-0#

7. Befragter: Den Master jetzt mal in erster Linie. Und ich habe auch die, vom Goethe-Institut so eine Fortbildung gemacht. #00:00:53-4#
8. Interviewerin: Ah, welche war das denn? #00:00:54-9#
9. Befragter: Na, da gibt es Online diese Fernbildungen. Fernstudium. Aber da habe ich bis jetzt nur die ersten drei Module gemacht. #00:01:03-7#
10. Interviewerin: Achso. (Lachen) #00:01:04-1#
11. Befragter: (Lachen) Ich finde auch nicht, dass das so viel bringt, neben dem DaZ-Studium. #00:01:08-9#
12. Interviewerin: So ein bisschen doppelt gemoppelt, oder. #00:01:10-4#
13. Befragter: Ja, aber w-. Eigentlich was die Idee, dass ich dann irgendetwas in der Hand habe, ein Zertifikat. Nur dann habe ich es neben dem Studium irgendwie schleifen lassen. (Lachen) #00:01:19-3#
14. Interviewerin: Aber ist das nicht- #00:01:20-5#
15. Befragter: Aber Unterrichtsplanung und so hat es mir schon etwas gebracht, am Anfang. #00:01:23-9#
16. Interviewerin: Ist das nicht kostenpflichtig? #00:01:26-7#
17. Befragter: Ja. Das ist gar nicht so billig. #00:01:28-6#
18. Interviewerin: Ja, eben. Irgendwie so zwölfhundert irgendwie so, gell. #00:01:30-4#
19. Befragter: Deswegen schaue ich auch, dass ich das jetzt dann bald fertig mache. #00:01:33-1#
20. Interviewerin: Ja, toitoitoi. Du schaffst das. (Lachen) #00:01:34-7#
21. Befragter: Ja. #00:01:34-8#
22. Interviewerin: Ok. Und du hast glaube ich jetzt, seit einer Weile bist du neu, in der neuen Arbeitsstelle. #00:01:41-1#
23. Befragter: Seit Mitte Jänner. Also bis Dezember war ich noch vor allem in [Name der Institution]. #00:01:45-6# Und halt Vertretungen im [Name der Institution]. Und jetzt bin ich im [Name der Institution]. #00:01:53-7# Das ist im Grunde eh die gleiche Arbeit, nur halt ein anderes Projekt. #00:01:58-5#
24. Interviewerin: Nur mal kurz am Rande zur Info: diese Informationen, wo ganz genau erkennbar ist, welcher Arbeitgeber, die werden ich nachher so verändern, dass. #00:02:04-5#

LXXXIII

25. Befragter: Ja. #00:02:04-7#

26. Interviewerin: Genau. Welche Zielgruppen hast du vorhin gehabt und hast du jetzt. Also welche Zielgruppe war das in [Name der Institution] und welche Zielgruppe hast du jetzt. #00:02:10-6#
27. Befragter: In [Name der Institution] waren es Haftlinge, die nicht Erstsprache Deutsch haben. Auch. Also da waren Leute aus Rumänien, aus Ungarn, aber auch aus Südamerika oder Marokko war dabei. Also verschiedenste. #00:02:28-8#
28. Interviewerin: Und hatten die Schulbildung schon, oder hatten die Schulerfahrung? #00:02:31-4#
29. Befragter: Die meisten ja. Einige haben eher nie, ich habe es nicht so genau erhoben. Aber man hat schon gemerkt- so von den Lerngewohnheiten waren Leute dabei, die waren es gewohnt, zu lernen. Und andere, wo ich jetzt mal davon ausgehe, eher niedrige Schulbildung. Und nur einen Fall habe ich gehabt, der war nicht alphabetisiert. Aber das war die Ausnahme. #00:02:58-6#
30. Interviewerin: Und hatte der eine Muttersprache mit lateinischem Alphabet oder mit einem anderen? Also theoretisch?
31. Befragter: Es war Englisch die Erstsprache. Also. Ich nehme an, es war, ich weiß es nicht, Gambia. #00:03:12-0#
32. Interviewerin: Ja. Ein afrikanisches Land. #00:03:13-2#
33. Befragter: Oder Nigeria. Ja. #00:03:15-7#
34. Interviewerin: Aber man wird dort auch mit lateinischen. Also normalerweise glaube ich, soviel ich weiß, ja. Weil die Amtssprache dann, genau. #00:03:23-0#
35. Befragter: Aber der war eben auch in der Erstsprache nicht alphabetisiert. #00:03:26-2#
36. Interviewerin: Ok. Und also das war Simmering. Und jetzt im [Name der Institution]? #00:03:30-3#
37. Befragter: Jetzt im [Name der Institution] sind Geflüchtete. Aber. Es ist auch recht viele Länder vertreten, aber hauptsächlich Afghanistan und Syrien. Das sind so diese zwei Hauptgruppen, die ich jetzt habe. Aber auch im [Name der Institution] allgemein. Ist schon so eine Tendenz. #00:03:54-1#
38. Interviewerin: Und da machst du DaZ-Kurse oder was genau ist deine A- #00:03:56-7#
39. Befragter: Genau. #00:03:57-5#
40. Interviewerin: Ja. Welches Niveau? #00:03:59-5#

LXXXIV

41. Befragter: Jetzt im Moment A2. Ich habe drei Wochen A1 gemacht und werde jetzt vielleicht anfangen mit Basisbildung. Offener Kurs, so offenes Lernen zu machen. #00:04:11-9#

Interviewerin: Was ist das, was meinst du damit: offenes Lernen? #00:04:14-1#

Befragter: Najja, wo die Leute hinkommen, Material ist da und sie können sozusagen selbst noch einmal üben, was sie schon im Unterricht gemacht haben. Das noch einmal vertiefen. Aber quasi selbst bestimmen, was will ich eigentlich lernen. Nicht so: die Lehrkraft kommt hinein und sagt: heute machen wird das, sondern. #00:04:29-4#

42. Interviewerin: So eine Art offenen Unterricht oder wie? #00:04:31-7#

43. Befragter: So wie das Lerncafé im [Name der Institution]. #00:04:34-8#

44. Interviewerin: Auch gleich gedacht, jaja. (Lachen) #00:04:35-8#

45. Befragter: (Lachen) Nur halt für Basisbildung. #00:04:38-3#

46. Interviewerin: Ok. Also auch nur, nicht nur für die Sprache. Sondern auch für Rechnen und #00:04:43-6#

47. Befragter: Jetzt ist es mal nur für Deutsch angedacht. Aber es gibt zwei Standorte im [Name der Institution], in der [Name der Institution] machen sie es schon so mit Mathe auch. #00:04:55-4#

48. Interviewerin: Ahja, ok. (Kellner bringt die Getränkebestellung) #00:04:56-4#

49. Befragter: Dankeschön. #00:04:57-4#

50. Interviewerin: Danke. #00:04:58-2#

51. Befragter: So. #00:04:59-9#

52. Interviewerin: Danke, das ist lieb. #00:05:02-1#

53. (kurze Pause, Kaffeeführen)

54. Interviewerin: Magst erst einmal trinken? Nimm dir ruhig die Zeit, fell. #00:05:20-1#

55. Befragter: Passt schon. #00:05:21-0#

56. Interviewerin: Ok. Ja. Wir waren Lerncafé, Basisbildung, Stichwort Basisbildung. Ein bisschen Erfahrung hast du ja schon gesammelt, auch in dem Bereich, oder. #00:05:30-1#

57. Befragter: Wirklich wenig. Also wenn es jetzt wirklich um Basisbildung geht, habe ich ein paar Stunden vertreten im [Name der Institution]. Und deswegen, das wird jetzt

LXXXX

auch neu für mich sein. #00:05:41-0#

58. Interviewerin: Ja. Machst du dann auch noch eine extra Weiter-, Fortbildung, irgendetwas? #00:05:45-4#

59. Befragter: Ich muss mal schauen. Also ich habe da jetzt auch mal noch nicht zugesagt, sondern kann mir das vorstellen, wenn dann Material da ist. Sozusagen als Unterstützung, weil dann werden die Leute ja auch fragen. #00:05:56-0# Das heißt die eigentliche didaktische Arbeit passiert ja dann im Unterricht. Und ich würde mich da schon einarbeiten. Aber es ist halt die Frage mit Fortbildungen, wie weit man da wo hineinkommt. #00:06:06-9# Ich habe das schon mitgekriegt, dass die Basisbildungslehrgänge sehr gefragt sind. #00:06:11-9#

60. Interviewerin: Die sind proppenvoll, ja. #00:06:12-8#

61. Befragter: Ja. #00:06:13-8#

62. Interviewerin: Es gibt zwei jetzt. #00:06:15-1#

63. Befragter: Aber ich meine, ich bin über [Name der Institution] angestellt. Prinzipiell bin ich da an einer guten Quelle. (Lachen) #00:06:23-3#

64. Interviewerin: Ok, super. Jetzt, was mich interessieren würde so ein bisschen. Ich knüpfe mal da an, wo wir jetzt sind. Bei der Arbeitsstelle, so bei dem bei der Zielgruppe und so weiter. Was hast du denn beobachtet, bei sämtlichen Lernenden, was dir jetzt alles so einfällt: wie ist denn der Umgang mit dem Handy. Benutzen sie das Handy, haben sie das dabei. Haben sie überhaupt eines. #00:06:43-5#

65. Befragter: Also die haben ALLE Smartphones und verwenden es die ganze Zeit. Es ist ja ein ganz großes Thema: soll an Smartphones verbieten oder nicht. (Lachen) Weil wenn man nichts sagt, sitzen sie natürlich da und schauen auf Whatsapp oder was auch immer sie dann verwenden. Oder sie verwenden das vor allem auch als soziales Medium. #00:07:05-4# Also für soziale Netzwerke und den Austausch untereinander. #00:07:09-6#

66. Interviewerin: Also zum Kommunizieren? #00:07:11-6#

67. Befragter: Ja. Aber auch Musik hören oder so. Das ist halt, so um das Smartphone gruppiert sich schon das, was sie in ihrer Freizeit auch machen. Oder. Ich weiß nicht, wie ich das sagen soll. Du weißt, was ich meine. #00:07:25-4#

68. Interviewerin: Klingt gut, ne. Und kommunizieren, also Austausch mit anderen. #00:07:28-4#

69. Befragter: Ja. Also sie zeigen mir dann auch öfter mal: wenn sie mit Leuten schreiben und so schreiben sie auch auf Deutsch. Und sagen dann: ja, kann man das so sagen, ja? #00:07:36-9#

70. Interviewerin: Ahja, also auch auf Deutsch // untereinander mit den #00:07:38-9#

LXXXVI

71. Befragter: Ja. // Untereinander. Aber auch mit Leuten aus Österreich, also jetzt Erstsprache Deutsch, mit denen sie halt in Kontakt sind. #00:07:44-1# Also wenn sie jetzt in einem Fußballverein sind oder so Freizeitgeschichten. Da schreiben sie natürlich auch: ich kann heute nicht kommen. Oder die Leute schreiben ihnen auch: heute fällt das Training aus. #00:07:56-2#
72. Interviewerin: Ja, spannend. #00:07:58-6#
73. Befragter: Ja, es ist super. Und da kommen auch Fragen: so. Ja, warum schreibt er jetzt das und das so und so. Ja. #00:08:06-6#
74. Interviewerin: Also Mut-, also Spr-, authentischer Sprachtausch // kann man so ein bisschen sagen? #00:08:09-4#
75. Befragter: Ja. // Ja. #00:08:09-9#
76. Interviewerin: Ah, das ist ja spannend. Und wozu benutzen sie das Handy noch? Wenn du jetzt sagst, im Unterricht haben sie es immer alle. Was beobachtest du, wozu nehmen sie es noch her? #00:08:18-4#
77. Befragter: Naja, vor allem Musik hören. #00:08:20-3#
78. Interviewerin: Im Unterricht? #00:08:21-4#
79. Befragter: Ja. Also vor allem in der Pause, aber manche auch im Unterricht. Gibt es verschiedene Meinungen dazu. Ich habe so den Standpunkt: wenn es im Unterricht nicht stört, ist es für mich ok. #00:08:33-4# Wenn man jetzt nicht gerade einen Hörtext. Da kann man nicht aufpassen, wenn man Musik hört. Aber ich kenne das von mir selbst auch. Wenn ich manchmal arbeite, brauche ich manchmal Musik, um mich zu konzentrieren. #00:08:43-9# Telefonieren, jetzt nicht im Unterricht. Aber manchmal haben sie einfach ein kurzes Telefonat mit der Familie oder so. #00:08:55-4#
80. Interviewerin: Über Internet dann, wenn es dann mit der Familie ist oder wie. Oder Familie in Wien? #00:08:59-4#
81. Befragter: Naja, wenn sie in Wien ist, schon einmal mit dem Telefon. Aber ich nehme an, mit der Familie telefonieren sie über das Internet. #00:09:04-8#
82. Interviewerin: Kriegst du das mit? Irgendwie so Umgang mit skype, oder gibt es da so. Ist da die Kompetenz da? #00:09:09-2#
83. Befragter: Also da ist sicher Kompetenz da. Weil ich halt auch weiß, dass sie mit der Familie in Kontakt sind. Ich kenne es auch von einem Bekannten, der. Also in unserem Familie da ist einer, der ist jetzt auch. Der hat einen Asylantrag gestellt. Der ist aus dem Iran. Und der verwendet natürlich auch Skype und so. Um mit seiner Familie halt Kontakt. Es ist ja sonst, kann sich ja niemand leisten zu telefonieren. Wissen tu ich es jetzt nicht, aber ich gehe davon aus, dass sie. Ja. #00:09:39-9#
84. Interviewerin: Ja, wobei skype muss man inzwischen zahlen zum Teil. Ich glaube

LXXXVII

- schon, in manche Länder muss man zahlen. #00:09:46-8#
85. Befragter: Und eben vor allem diese sozialen Netzwerke. Das merke ich, dass sie- #00:09:50-4#
86. Interviewerin: Welche? #00:09:51-6#
87. Befragter: Ich weiß what's app. Weil da habe ich einmal das Problem gehabt. Einer wollte etwas ausdrucken und hat es nur auf dem Telefon gehabt. (Lachen) Und da war halt die Frage, wie kriegen wir es jetzt zum Drucker. Und da hat er gemeint, ob ich what's app habe. und da habe ich halt irgendwie schnell what's app installiert, damit er es mir schicken kann und ich es dann aussuchen kann. Weil ich es über das Telefon auf meine dropbox auf den Computer zum Drucker (Lachen) schicken kann. #00:10:17-8#
88. Interviewerin: Wow, langer Weg. Und den hat er aber vorgeschlagen? Also der Lernende? #00:10:21-5#
89. Befragter: Genau. Also für ihn ist es einfach normal, dass man über what's app kommuniziert. Ich merke auch, dass sie schon Probleme manchmal haben, zu wissen, was Google heißt, dann. Weil sie irgendwie über ihre Apps alles funktioniert. #00:10:40-6# Also so am Browser mit Google ist da nicht so selbstverständlich, dass sie dann wissen, was gemeint ist. #00:10:47-1# Weil zum Beispiel alles über what's app läuft. #00:10:51-0#
90. Interviewerin: Habe ich jetzt nicht verstanden. Was ist da unklar? Also was ist unklar, dass sie das in den Browser eingeben? Oder wie ein Browser funktioniert? #00:10:56-7#
91. Befragter: Naja, wenn du quasi vom Computer kommst, dann hast du suchst du ja im Internet immer im Browser alle Sachen, normalerweise. Aber im Smartphone hast du immer diese Apps, wo alles ausgelagert ist. Und da habe ich so ein bisschen das Gefühl, ihnen fehlt das Gespür dafür, dass ein Browser eigentlich alle diese Funktionen übernimmt prinzipiell. Weil das alles in die Apps ausgelagert ist. #00:11:18-9#
92. Interviewerin: Ah, ok. Also der Umgang mit dem Handy versus mit dem Computer. Ist es das, was du meinst? Also das ist ein Unterschied?
93. Befragter: Na, ich habe konkret einmal nach einem Liedtext googeln lassen. Und es war dann nicht so klar, wie man googelt für alle. Und das hat mich einfach verwundert. Weil alle sehr viel mit dem Smartphone an sich wirken. Aber dann Browser und so war schwieriger zu erklären. #00:11:44-9#
94. Interviewerin: Interessant. #00:11:46-0#
95. Befragter: Ja. #00:11:47-1#
96. Interviewerin: Und wie hast du das dann erklärt? Also wie hast du das im Unterricht genau? Also jetzt dieses konkrete Beispiel interessiert mich ein bisschen? Wie hast du

LXXXVIII

das genau gemacht? #00:11:56-4#

97. Befragter: Na, im Endeffekt war es wahrscheinlich eh nur eine sprachliche. Ich habe es auch erst einmal. Also ich habe nicht viel mit Smartphones im Unterricht gearbeitet, weil ich vorher nicht die Möglichkeit gehabt habe. Und ich glaube, da war es dann einfach nur ein sprachliches Problem. #00:12:15-7# Ich müsste es jetzt noch einmal probieren, um sozusagen diesen Verdacht zu bestätigen. Aber. Im Endeffekt habe ich dann auch mit den Leuten gemeinsam das gemacht mit ihrem Smartphone. Sozusagen. #00:12:28-9#

98. Interviewerin: Wie hat das ausgehen? Wie genau? Also jetzt ganz konkret? #00:12:30-2#

99. Befragter: Na, ich habe dann einfach auch gesehen, sie haben Chromium oder irgendeinen anderen Browser und habe das geöffnet mit ihnen gemeinsam und dann auch in der Suchleiste eingegeben. #00:12:39-0# Das ist ja, wie man dann googelt. Indem man es einfach in die Adressleiste eingibt. Nicht die Suchleiste, sondern die Adressleiste. #00:12:46-4#

100. Interviewerin: Und dann die automatische Suche. #00:12:48-0#

101. Befragter: Genau. #00:12:49-3#

102. Interviewerin: Und dann bist du ihnen zu ihnen und hast das in ihr Handy sozusagen eingetippt? #00:12:52-8#

103. Befragter: mhm (bejahend)

104. #00:12:54-0#

105. Interviewerin: Ok. #00:12:54-2#

106. Befragter: Oder mit ihnen gemeinsam. #00:12:55-3# Ja, ich habe schon gefragt, ob das jetzt ok ist und so, aber. #00:12:58-3#

107. Interviewerin: Ja, ja, natürlich. Das sowieso. Und weil du sagst, du hattest keine Möglichkeit: warum nicht. Was war da das Hindernis? #00:13:03-6#

108. Befragter: Na, im Gefängnis sind keine Telefone erlaubt. Und davor eben ehrenamtlich war es so, dass es sehr verschieden war, welche Telefone sie gehabt haben. Was für technische Voraussetzungen auch da waren. Das es einfach schwierig war. Da hat man es nicht voraussetzen können. #00:13:27-5# Da haben dann, da haben auch zu wenig Leute irgendwie die technischen Möglichkeiten gehabt. Und gab es Internet da eigentlich jetzt, bei [Name der Institution]? #00:13:37-3#

109. Befragter: Nein. Das war alles ganz einfach. Wir haben nicht einmal ein Whiteboard gehabt, sondern so ein Flipcharts-Ding, wo man wo ich darauf geschrieben. Also das, unten was am Flipchart ist. Da habe ich (Lachen) mit den Whiteboard-Markern geschrieben, dann. Das war alles sehr sehr reduziert. Das war ein ganz kleiner Raum. Vom Internet. Sowas, nein. #00:14:01-0#

110. Interviewerin: Also auch natürlich keine Möglichkeit, dann das einzusetzen. #00:14:04-0#

111. Befragter: Nein. #00:14:04-5#

112. Interviewerin: Hast du sonst schon einmal Internet eingesetzt, irgendwie? In einem Zusammenhang? #00:14:09-1#

113. Befragter: Ja. Also ich habe letztes erst Wörterbucharbeit gemacht. Wo ich auf Leo. Habe nach Verben mit Präpositionen suchen lassen. Einfach mit dem Ziel auch, sich anzuschauen, welche Informationen finde ich zu Verben mit Präpositionen. Also mal die Präpositionen in erster Linie. Aber auch Kasus. Ist das jetzt mit Dativ, mit Akkusativ. Da war einfach das Ziel, dass sie dafür sensibilisiert werden. Was finde ich da, wo finde ich das, wie wird das da. #00:14:43-0# Also manchmal steht ja konkret Akkusativ, Dativ. Aber manchmal steht dieses jemandem, jemanden. #00:14:49-6#

114. Interviewerin: Und, wie wurde das erkannt, kam das an? #00:14:53-0#

115. Befragter: Ja. Das hat ein bisschen gebraucht. Aber sie haben es- #00:14:57-2#

116. Interviewerin: Warum? #00:14:57-0#

117. Befragter: Bitte? #00:14:57-7#

118. Interviewerin: Warum hat es gebraucht? #00:14:59-0#

119. Befragter: Ich glaube, das Lernziel war nicht ganz klar. Da tue ich mir auch oft ein bisschen schwierig zu kommunizieren, was jetzt eigentlich das Ziel ist. #00:15:09-2# Ich glaube, das haben sie dann ganz gut verstanden. Aber dann war trotzdem noch die Frage: warum machen wir das jetzt eigentlich? #00:15:15-1# Und es ist dann aber doch während der Aktivität irgendwann der Punkt gekommen, wo die meisten gesagt haben: ah, ok. Da finde ich auf einmal diese Informationen, die ich vorher nicht gesehen habe. #00:15:25-8# Und für mich wäre einfach wichtig, dass sie auch reflektieren: was finde ich in einem Wörterbuch. Welche Informationen. Und das ist dann schon auch angekommen. Weil wir haben das dann auch reflektiert im Plenum. Und. #00:15:40-3#

120. Interviewerin: War dann die Rückmeldung, was du beschrieben hast? Aha-Momente? Oder wie. #00:15:44-7#

121. Befragter: Ja, doch, doch. Also das habe ich während der Aktivität einfach gemerkt. Ich habe dann schon auch helfen müssen. Weil es wäre schlauer gewesen einfach diese App vorher herunterzuladen. Es wäre einfacher gewesen, mit der Darstellung. Es war einfach zu klein auch im Browser. #00:15:57-4# Und. Da sind dann aber schon diese Aha-Momente da gewesen, wo sie gesagt haben: ok, das finde ich da. #00:16:06-5#

122. Interviewerin: Und das Reflektieren, wie hat das geklappt? Oder kannst du mir vielleicht beschreiben, wie das ganz konkret. Wie du das gemacht hast? #00:16:12-1#

123. Befragter: Ich habe es noch einmal angesprochen einfach, was wir da gemacht haben. Und es war eigentlich eh weniger Reflexion als noch einmal ein Resümee. Es sind wenig Rückfragen und so gekommen. Aber ich habe noch einmal irgendwo das Lernziel versucht zu reflektieren mit ihnen gemeinsam. #00:16:44-6# Ja. Es war eigentlich eine sehr Lehrerzentrierte Reflexion. Es war auch das erste Mal, dass ich das probiert habe. Also es ist so, für die nächsten Male werde ich das auch didaktisch irgendwie überdenken, wie ich da noch einmal quasi dieses Lernziel auch besser vermitteln kann. #00:17:02-7#
124. Interviewerin: Vorher oder nachher? #00:17:04-3#
125. Befragter: Vorher. Das ist schon wichtig, dass sie es vorher. Dass die Leute wissen, was sie da jetzt machen und warum. #00:17:09-8#
126. Interviewerin: Ja. Ist das ein großes Thema, Lernziele vorher gut formulieren zu können? #00:17:14-8#
127. Befragter: Für mich schon, weil ich einfach oft merke, dass die Leute dasitzen. Oder wenn ich merke, die Leute sitzen da und wissen nicht, warum sie jetzt gerade etwas machen, dass die Motivation fehlt. #00:17:23-7# Also eh klar. Warum sollte ich etwas machen, wo ich nicht weiß, warum ich es mache. Das wäre für mich auch sehr frustrierend. (Lachen) #00:17:30-0#
128. Interviewerin: Ja. Und beobachtet du das? #00:17:31-9#
129. Befragter: Ja, schon. Also es ist ja auch gerade in A1-Kursen ist es sehr schwierig, auch rein sprachlich, Lernziele. Weil du hast keine gemeinsame Sprache außer Deutsch. Und das Deutsch ist halt. Und bei A2 ist es besser, aber es funktioniert aber halt auch nicht immer. Manchmal vergißt man auch darauf. #00:17:51-4# Man ist ja auch nicht immer super vorbereitet. Und da merkt man es halt dann während man das tut, dass da das auch fehlt. #00:17:58-6#
130. Interviewerin: Ok. Zum Beispiel? Fallen dir gerade Beispiele ein, wie äußert sich das? Sagen sie das dann trotzdem oder wie äußert sich das? #00:18:06-6#
131. Befragter: Also das expliziteste Beispiel war, dass mir jemand gesagt hat- mich jemand gefragt hat, warum wir das gerade machen. #00:18:15-0# Also. Es ist selten so offen. Ich finde das auch super, dass Leute das so sagen. Aber das passiert meistens nicht. #00:18:22-1# Aber. Also ich merke es vor allem, wenn man zum Beispiel Grammatikphänomene macht und dann du merkst, dass dieser Anwendungsbezug fehlt. Das heißt einfach, dass du selbst im Vorfeld, das man halt klar kommuniziert hast, warum wird das verwendet. Das ist ja auch so quasi für mich das Lernziel, wir üben jetzt das, damit ich später die und die Handlung ausführen kann. #00:18:50-6# Und da merke ich dann ganz stark: ok. Da hat ein Schritt gefehlt. Oder da habe ich zu wenig irgendwie explizit expliziert, warum wir das jetzt machen. #00:18:58-9# Das ist vielleicht von einem konkreten Beispiel ableiten. Oder noch einmal mehr Hörbeispiel, Lesebeispiel geben, damit einfach der Kontext klar wird, in dem das verwendet wird. #00:19:12-2#

132. Interviewerin: Warum ist das abgesehen von der Motivation wichtig, die Lernziele? #00:19:18-2#
133. Befragter: Ich glaube, das ist auch wichtig, damit die Lernenden im Nachhinein reflektieren können, ob sie. Also was sie erreicht haben bei dieser Aktivität. Um das transparent zu machen, was man da erreichen kann. Und was sie dann wirklich erreicht haben, für sich. Und dann dadurch auch zu definieren, was kann ich. #00:19:42-5# Quasi. Das ist ja der Rahmen auch. Das Lernziel ist immer eine Kann-Beschreibung auch. Für mich jetzt in der Unterrichtsplanung. Und für die Lernenden heißt das aber im Anschluss ja auch, ob sie das können oder nicht. #00:19:54-2# Das heißt, wenn ich das nicht transparent mache, ist das auch schwierig für sie selbst zu reflektieren. #00:20:00-3#
134. Interviewerin: Findet das statt, dieses Reflektieren? Machen das die Lernenden? #00:20:03-9#
135. Befragter: Ich glaube, nicht automatisch. Und ich glaube, dass mir da auch. Das mir da noch ein Konzept fehlt. #00:20:15-2# Wie man das wirklich sozusagen diesen Reflexionsmoment einführt in den Unterricht. Ich glaube, dass ich da mehr Erfahrung bräuchte mit Portfolios, wo man so etwas auch systematisch transparent machen kann. #00:20:27-0# Ja. #00:20:29-5#
136. Interviewerin: Also du würdest dir denken, Portfolios helfen dabei. #00:20:33-0#
137. Befragter: Ich denke schon, ja. Weil da quasi ja auch abgesteckt wird, was man macht. Was das Ziel ist. Also es ist einfach. Ich glaube, es braucht irgendwo dieses transparente Darstellen davon. #00:20:44-8# Das hast du normalerweise auch in einem Lehrbuch. Wo quasi die Kapitel da sind. Was sind die Ziele. Da kann man leichter darüber reden. Aber wenn du ohne Lehrbuch arbeitest, dann fehlt dir halt diese Struktur, die dir ein Buch gibt. #00:20:58-0# Ich glaube, dass das ein Portfolio ganz gut. Also ich denke da auf der größeren Ebene. #00:21:02-8#
138. Interviewerin: Hat nicht [Institution, bei der der Interviewte angestellt ist] eh auch ein Portfolio? #00:21:05-9#
139. Befragter: Welches meinst du? #00:21:07-6#
140. Interviewerin: Also ich kenne nur ein Basisbildungsportfolio von der VHS, wo man mit der den. Es gibt ja diese Eins bis Vier Stufen bei der VHS, und das weiß ich, das sie verwenden müssen. Wo alle Lehrkräfte im Laufe dieser vier Stufen, wenn denn also oder im Laufe der Stufen in dieses Portfolio immer wieder eintragen müssen, was ist die Einschätzung. #00:21:26-9#
141. Befragter: Jetzt nur für die Basisbildung, oder. #00:21:28-6#
142. Interviewerin: Ja. #00:21:29-1#
143. Befragter: Wie weit geht für die dich die Basisbildung? #00:21:30-8#

144. Interviewerin: Ja, das ist eine gute Frage. Bei der V-, also es ist natürlich der Übergang, kann man nicht klar abgrenzen. Ja. #00:21:36-6#
145. Befragter: Aber A1-Kurse fallen da auch noch? #00:21:39-0#
146. Interviewerin: Eigentlich ist Stufe Vier schon A1, ja. Würde ich jetzt sa- oder überschneidet sich doch mit den, ja, Eben, deswegen. War auch so ein Grund, warum ich gesagt habe, ich würde gerne mit dir sprechen. #00:21:49-5#
147. Befragter: Ich w- habe eben in der wirklichen Basisbildung, da. Habe ich keine Gruppen bis jetzt gehabt. Also vertretungsweise fängst du jetzt auch nicht an, mit dem Portfolio zu arbeiten. (Lachen) #00:22:00-6#
148. Interviewerin: Bitte? #00:22:01-5#
149. Befragter: Vertretungsweise fängst du nicht an, mit dem Portfolio zu arbeiten. #00:22:04-2#
150. Interviewerin: Ach so. Nein. #00:22:05-0#
151. Befragter: Das ist so: ja- #00:22:05-7#
152. Interviewerin: Ja, ja. Klar. Aber du hast A1-Gruppen, gell. #00:22:07-7#
153. Befragter: A1-Gruppen, ja. // Das stimmt. #00:22:09-1#
154. Interviewerin: Und // absolute Anfänger auch? #00:22:10-4#
155. Befragter: Ja, aber. Absolute Anfänger habe eigentlich wirklich nur 2014 gehabt. Wo ich mit dem Kurs angefangen habe. #00:22:24-0#
156. Interviewerin: Mit dem [ehrenamtlicher Verein]-Kurs? #00:22:25-5#
157. Befragter: Ja. Also im Gefängnis wäre es wahrscheinlich sinnvoll gewesen, so ein Portfolio auch zu verwenden. Aber das waren zum Großteil keine kompletten Anfänger. Das ist halt auch ein schwieriges Wort. Die sind halt lange da. #00:22:41-5# Ja. Vom. Quasi die Sprachformen, da waren sie ziemlich am Anfang, ja, das stimmt. Aber rein die rezeptiven Fähigkeiten waren einfach schon so ausgebildet. #00:22:56-8# Aber ja, für dieses ganze welche Grammatik behandelt man da. Was ist das Ziel. Und dann Reflexion. Kann ich das. Da wäre ein Portfolio sicher sinnvoll gewesen, ja. #00:23:07-0# Ich finde es auch schade, weil es wird in Wirklichkeit im [derzeitiger Arbeitgeber] nicht groß verwendet. Ich habe noch nicht mitgekriegt, dass es verwendet wird. #00:23:16-6# Es ist auch ein bisschen ein Problem mit unserer Leitung. Es ist recht chaotisch und da wird Vieles nicht so umgesetzt, wie man es jetzt machen könnte. Es ist ein sehr junges Projekt, da fehlt auch die Erfahrung. Und #00:23:29-9#
158. Interviewerin: Und die Leitung hat auch keine Erfahrung? #00:23:32-5#
159. Befragter: Das ist eine gute Frage, ich weiß es nicht. #00:23:35-9# Ich bin zu

- kurz dort und habe zu wenig jetzt mitgekriegt. Habe auch erst einmal geschaut, dass ich meinen Unterricht irgendwie auf Fahrt kriege. Habe einmal schon die Gruppe wechseln müssen. #00:23:45-4# Binnen sechs Wochen. Und das ist halt auch // dann. #00:23:47-2#
160. Interviewerin: Warum? // #00:23:47-2#
161. Befragter: Weil andere. Also mit. Ich habe die eine Gruppe ganz gut hingelegt. (Lachen)
162. Und dann hat es mit einer anderen Gruppe Probleme gegeben. Und dann haben sie gemeint, ich soll doch die übernehmen. #00:23:58-5#
163. Interviewerin: Das ist ja übelst. Also mitten, dann auch noch am Anfang // herausreißen. #00:24:02-9#
164. Befragter: Es war nicht // super. Aber es. Ich habe mich nicht gefreut. Aber es war ok. #00:24:06-8#
165. Interviewerin: Und, also denkst du, dass da die Haltung der Leitung Einfluss hat darauf, wie die Lehrpersonen im Unterricht mit diesen zum Beispiel Portfolios umgehen? #00:24:19-3#
166. Befragter: Na, sie werden nicht verwendet, soweit ich das mitgekriegt habe, habe ich noch keinen Unterricht mit Portfolio jetzt da mitgekriegt. Ich glaube, dass die Leitung großen Einfluss haben KANN auf die Verwendung der Portfolios. Also dadurch, dass es nicht verwendet wird, hat sie jetzt auch keine Einfluss darauf. (Lachen) Aber wenn sie es quasi einführen würde als Arbeitsmittel, dann ja, natürlich hätte sie großen Einfluss. #00:24:50-9# Weil dann könnte man das auch in Teams irgendwie. Wenn das ein Arbeitsinstrument wäre, würde man das in Teams reflektieren und vielleicht auch ausbauen. Und an der Verwendung arbeiten. Das Ding vielleicht selbst auch verändern. Nach den Bedürfnissen, wie man gut damit arbeiten kann. #00:25:06-2#
167. Interviewerin: Ahja, jetzt bist du sofort auf Austausch gekommen. Würde dieser Austausch also eine Rolle spielen, auch mit den Kollegen? #00:25:10-7#
168. Befragter: Ja. Das wäre schon wichtig, einfach // auch zu #00:25:13-8#
169. Interviewerin: Weil, warum? // #00:25:13-9#
170. Befragter: Zu überlegen, was funktioniert, was funktioniert nicht so gut. Deswegen liest man ja auch Fachliteratur. Das ist ja auch quasi so (Lachen), was andere, Erfahrungen, die andere gemacht haben. #00:25:29-1#
171. Interviewerin: Aber ohne halt, dass ich eine rückw-, Rück-, also es ist ein einseitiger Austausch, so ein bisschen. Ja. #00:25:33-6#
172. Befragter: Also ich verst-, ja, klar. Aber ich verstehe manche Sachen vielleicht dann auch besser. Also ich habe das Ding in der Hand. Und ich verstehe nicht, warum das jetzt so gemacht wird. Und ich frage dann vielleicht bei wem anderen: warum ist

denn das da überhaupt in diesem Portfolio. Und die Person sagt mir dann: ja, das erfüllt diesen und diesen Zweck. Und dann denk ich mir: ah. Und bringe dann auch meine Ideen ein. Also es ist ja etwas Produktives. Ja. #00:25:59-8#

173. Interviewerin: Ok. Noch etwas zum Portfolio? Möchtest du noch irgendetwas zum Portfolio sagen? #00:26:05-4#

174. Befragter: Ich glaube, dass es wichtig ist, weil es sozusagen. Das, was die Lehrkraft machen will, und was die Lernenden erreichen, transparent macht. Also für alle Seiten irgendwie auch den Fortschritt, wenn man jetzt dieses Wort verwenden will, aber: Das Vorankommen zu dokumentieren und dadurch auch Unterricht besser planen zu können. #00:26:33-3# Und auch den Lernenden irgendwo. Weil ich habe oft das Problem, Wünsche von den Lernenden sind oft so schwierig. #00:26:40-0#

175. Interviewerin: Zum Beispiel? #00:26:41-0#

176. Befragter: Da. Es kommt einfach wenig. Weil die Lernenden recht wenig Vorstellung davon haben, was sie lernen wollen oder vielleicht auch, was sie lernen können. In einer Sprache. #00:26:50-8# Und ein Portfolio würde da ja auch Anhaltspunkte geben. Zu sagen, man hat da Sprachhandlungen. Und das kann ich schon gut. Und das kann ich noch nicht so gut. #00:26:59-9# Wenn ich dann nichts habe, wo ich mich anhalten kann, wo ich sehe, was überhaupt lernbar ist. #00:27:04-6# Was im Unterricht vermittelbar ist, dann. Also das brauchen die Lernenden, glaube ich, dass sie auch ihre Wünsche einbringen können. #00:27:12-9# Ja. #00:27:15-6#

177. Interviewerin: Super. Toll. Ok. Ich mache einen ganz kleinen Wechsel zu einem nächsten Schlagwort, wieder so ein Riesenschlagwort: Lernerautonomie. Was ist das für dich? #00:27:24-9#

178. Befragter: Für mich ist Autonomie Selbstbestimmung. Und das heißt, dass ich mich, wenn ich je-, es geht um Sprachenlernen. Wenn ich eine Sprache lernen will, mir die Ressourcen und die Strategien. #00:27:46-5# Ahm, hm (unterbricht sich selbst). Ich kann mir die Ressourcen zusammensuchen, die ich brauche, um eine Sprache zu lernen. Und Strategien anwenden, um diese Ressourcen für mich fruchtbar zu machen. #00:27:56-0# Das heißt, das Ziel wäre eigentlich der Lernendenautonomie, dass sie keine Lehrkraft mehr brauchen. #00:28:02-4# Das ist so mal die Grundidee von Autonomie. Also Selbstbestimmung im Sinne ich kann selbst mir eine Sprache aneignen ohne jetzt Anleitung. Das wäre eigentlich die absolute Autonomie. #00:28:19-1#

179. Interviewerin: Und ist die erstrebenswert? #00:28:22-2#

180. Befragter: Ich weiß nicht, ob es notwendig ist. Am Anfang weiß man glaube ich einfach nicht, wo man Sachen herholt. #00:28:31-5# Es ist unnötig schwierig, sich alles selbst am Anfang zusammenzusuchen. Später ist es absolut notwendig. Ich glaube, das ist auch so ein Übergang, wo man dann selbstständig anfängt, eine Sprache weiterzulernen. #00:28:44-4# Und da ist es wichtig, dass man auch die Werkzeuge hat, das selbst zu können. Also das man sich nach Interessen und Bedürfnissen auch das aneignet, was man brauchen kann. #00:28:53-8#

181. Interviewerin: Und was machst du am Anfang, wenn das eben gar nicht möglich ist, dass die sich selbst. Oder die Lernenden sich selbst etwas suchen? Was macht man da? Oder was ist da Lernerautonomie dann, in diesem Bereich? In diesem Anfangsbereich. Deiner Erfahrung nach vielleicht auch einfach. #00:29:12-0#

182. Befragter: Ich glaube, es sind vor allem Strategien. Also wie lese ich einen Text. Muss ich einen Text immer Wort für Wort verstehen. Oder kann ich einen Text auch einmal überfliegen und quasi. #00:29:30-0# Was ich ihnen auch immer mitgeben will, ist dieses diese Idee des authentischen Lesens auch. Dass du einen Text mal schnell liest, nicht deinen Speicher überlastest im Wort für Wort verstehen wollen. #00:29:43-7# Und dadurch verstehen sie auch schnell mal Texte, die am Anfang vielleicht noch zu schwierig wirken. Weil sie ganz viele Ressourcen dann auch parat haben. Weltwissen und was sie halt sonst schon so aufgeschnappt haben. Also dadurch. Ich glaube, es ist wichtig, dass diese Ressourcen irgendwie auch fruchtbar gemacht werden. #00:30:02-9# Die man eh schon hat, vielleicht auch aus anderen Sprachen lernen. Internationalismen. Die meisten sprechen auch Englisch. Also das hilft dir schon einmal sehr weiter. Das musst dir bewusst sein. Aber dann macht es das einfacher. #00:30:17-2# Also mal diese Strategien, wie gehe ich an Texte heran. Auch Hörtexte. Da Hörstrategien üben. #00:30:25-7# Und ich finde es halt schon auch wichtig. Letztens ist es mir passiert, dass am Gang ein Lerner zu mir gekommen ist und gefragt hat: Mann. Ist das der, die oder das. (Lachen) Und ich so: der. Und: Tisch. DER Tisch. Und ich habe mir dann schon gedacht: es ist wichtig im Unterricht, dass du den Lernenden einfach, wenn du solche Sache machst, die man einfach auswendig lernen muss, wo man nachschauen können muss. #00:30:49-8# Müssen sie das auch lernen. Wie verwende ich ein Wörterbuch, das ich Artikel nachschaue. Das ist ganz zentral. Vor allem am Anfang mit den Artikeln, das ist eh offensichtlich. #00:30:59-4# Also alles, was mich. Alles, wo ich mich selbst überflüssig machen kann, sollte ich den Lernenden irgendwie in die Hand drücken. #00:31:06-8# Weil dann kann ich mich auf andere Sachen konzentrieren. Wenn ich die ganze Zeit allein die Artikel erklären muss. Oder wenn sie mich fragen müssen immer nach den Artikeln. Das brauche ich Zeit, die ich anders verwenden könnte. Ja. #00:31:21-7#

183. Interviewerin: Ok. Also das war jetzt die Wörterbuchstrategie, so ein bisschen. Welche Lernstrategien vermittelst du noch? Fallen dir noch andere ein? Jetzt habe ich es eh schon gesagt, Lernstrategien. Aber welche Strategien, eigentlich? #00:31:34-4#

184. Befragter: Ich glaube, zu Strategien gehören für mich auch, welche Ansprüche die Lernenden an sich selbst haben. #00:31:44-0# Weil viele sich sehr schnell überfordern. Und sozusagen auch darauf hinzuweisen, dass Schlaf wichtig ist für Lernen. Und genug trinken. #00:31:55-3# Und nicht krank in den Deutschkurs kommen. Also auch so diese langfristige Perspektive hineinbringen. Damit die Leute auch nicht frustrieren. Und dann aber gleichzeitig darauf hinzuweisen, was die Leute schon können. #00:32:09-9# Also dass sie sich das auch bewusst machen: was ich schon kann. Und dass es einfach Zeit braucht, bis ich da weiterkomme. #00:32:17-5# Gerade eben konkreten Strategietraining habe ich ÖFTER probiert, aber das funktioniert leider bis jetzt überhaupt nicht. So Mnemotechniken. Das wäre superspannend auch für die Leute, wie man sich gut Massen an Daten merken kann. Weil gerade bei den Artikeln. #00:32:38-3# Das muss ich mir einfach merken. Da gibt es keine Regel. Aber das hat bis jetzt noch nicht so gut funktioniert. #00:32:45-

185. Interviewerin: Warum? #00:32:47-1#
186. Befragter: Ich weiß es nicht. Entweder ich habe es nicht vermitteln können, dass das Sinn macht. Entweder die Leute glauben nicht daran. Oder es interessiert sie auch gar nicht. Weil die Vokabellisten sind halt wahrscheinlich sehr praktisch für die meisten. #00:33:04-6#
187. Interviewerin: Die sie im Handy haben oder was // für Vokabellisten ? #00:33:07-9#
188. Befragter: Nein, aber // wenn du es dir sozusagen in Vokabellisten aufschreibst. #00:33:12-1# So habe ich auch Sprachenlernen gelernt. Und ich glaube, das ist halt von der Schule auch für die meisten sehr stark drinnen ist, dass das die Methode ist, wie du Vokabeln lernst. In einer zweisprachigen Tabelle. #00:33:24-9#
189. Interviewerin: Und die Bereitschaft, etwas anderes zu probieren war da nicht so da? #00:33:29-1#
190. Befragter: Ich glaube, es hat schon einige sehr. Einige hat es interessiert. Aber ich habe nicht das Gefühl, dass das dann auch umgesetzt worden ist. Das müsste man stärker systematisch glaube ich in den Unterricht integrieren. #00:33:43-7# Sich auch mehr Zeit dafür nehmen, damit die Leute auch irgendwie sehen: ok, das habe ich mir jetzt vom letzten Mal gemerkt. Weil zu dem Wort habe ich eine Geschichte erfunden. #00:33:52-2# Die mir noch wirklich im Gedächtnis geblieben ist. Also ich bin halt noch skeptisch, weil jetzt die Anfänge noch nicht so gut funktioniert haben. Da müsste man sich irgendwie das besser, ein besseres Konzept zurechtlegen. #00:34:06-7#
191. Interviewerin: Um so etwas Neues dann. #00:34:09-4#
192. Befragter: Ja. Ist halt auch schwierig. Weil wenn das für manche dann nicht passt, kann man es ja auch nicht irgendwie allen auf- Dann würde man es den Leuten auch aufzwingen. #00:34:19-6# Aber da müsste man irgendwie verschiedene Strategien des Vokabellernens anbieten. Wo sozusagen. Man müsste binnendifferenzieren. Auch im Strategientraining. #00:34:29-7#
193. Interviewerin: Ja, da kommen wir schon jetzt zu einem anderen Punkt, gell. Dieses Anbieten, sich aussuchen. Vorherbestimmen. Die Lernziele gibst du vor in deinem Unterricht? #00:34:40-0#
194. Befragter: In der konkreten Stunde, ja. In der Planung nein, weil ich schon immer wieder. Mir ist es wichtig, immer wieder zu fragen, wie es ihnen im Deutschunterricht geht. Und ob es Themen gibt, wo sie sich nicht sicher fühlen. #00:35:00-1# Gewisse Situationen, die sie gerne üben möchten, wo sie noch Übung brauchen. Und wenn das etwas kommt, dann nehme ich das schon auf. #00:35:06-7# Und das ist für mich dann schon das Lernziel, keine Ahnung: ein Hotel reservieren. Das mache ich dann im Unterricht mit ihnen. Weil es von ihnen gekommen ist. #00:35:16-0# Also so gut das funktioniert, versuche ich schon von den Lernenden. Aber es kommt halt oft so wenig. #00:35:24-0#

195. Interviewerin: Es kommt wenig, ok. #00:35:25-2#
196. Befragter: Ja. Ich- kann auch damit zusammenhängen, dass das Vertrauen fehlt. #00:35:30-1#
197. Interviewerin: Oder man sich noch nicht so gut kennt. // Oder, drei Wochen. #00:35:32-2#
198. Befragter: Ja. // Ja. #00:35:34-5#
199. Interviewerin: Und sonst, Lernaufonomie noch einmal so ein bisschen zum Schlagwort selbst. Ist das für dich selbst wichtig? Also du hast schon viel beschrieben jetzt, warum du es für wichtig hältst. Aber als Lehrperson? #00:35:47-6#
200. Befragter: In meinem Unterricht? #00:35:49-4#
201. Interviewerin: mhm (bejahend) #00:35:49-8#
202. Befragter: Ja. Also es ist mir natürlich sehr, sehr wichtig, dass die Lernenden irgendwie lernen selbst die Sprache sich aneignen. #00:36:04-6# Oder sich auch Sachen selbst erarbeiten. Ich möchte nichts tun in meinem Unterricht. Ich möchte, dass die Leute etwas machen. Weil ich bin da, um ihnen zu helfen. Ich kann das ganze moderieren, aber ich kann ja auch keine Lernprozesse erzwingen. #00:36:18-9# Das heißt, es muss von ihnen selbst heraus kommen. #00:36:21-4# Ich glaube halt, dass mir im Moment noch die Instrumente fehlen. Ich brauche da auch noch Zeit, um mich einzulesen. Ein bisschen was mache ich, was ich im auch schon beschrieben haben. Aber da geht noch viel mehr. Da bin ich mir ganz sicher. #00:36:37-9# Mein nächstes Projekt sind die Portfolios. Mit denen möchte ich unbedingt arbeiten, weil- #00:36:43-4#
203. Interviewerin: Das Integrationshaus hat auch ein Portfolio. Weißt du eh, wahrscheinlich. Vielleicht ist das sogar ganz nützlich, weil da sind ja auch einige Lernziele schon formuliert. Und das ist adaptiert, es ist relativ heruntergebrochen und sehr vereinfacht von der Sprache her. Möglicherweise kann man das auch dann mit den Lernenden benutzen, weil die Sprache reduziert ist. #00:36:58-3#
204. Befragter: Ja, voll. Eh. #00:37:01-1#
205. Interviewerin: Gibt es online. #00:37:01-6#
206. Befragter: Muss ich mir mal. Ich schreibe es mir nachher noch auf. #00:37:05-2#
207. Interviewerin: Oder wenn es dich interessiert, kann ich dir gerne einen Link schicken. #00:37:06-9#
208. Befragter: Das wäre super. #00:37:07-6#
209. Interviewerin: Ja? #00:37:07-9#

210. Befragter: Ja. #00:37:08-3#
211. Interviewerin: Kann ich machen, ja. #00:37:09-1#
212. Befragter: Voll. #00:37:09-1#
213. Interviewerin: Das ist ein. Gibt es einen Download. Es gibt auch ein Lehrerhandbuch dazu zum Download, mit ein paar Tipps. #00:37:13-8#
214. Befragter: Ja. #00:37:14-5#
215. Interviewerin: Also wenn dich so etwas interessiert, ist das vielleicht nützlich. #00:37:17-1#
216. Befragter: Na, ich denke mir halt auch. Es gibt viele Bereiche, wo ich mich noch einlesen muss. Also das hört auch, glaube ich, nie auf. (Lachen) Man wird nie alles durchschaut haben, was da im eigenen Unterricht passiert. Aber das ist so etwas, was schon am Anfang steht. Wie kann ich Lernende, dazu befähigen, selbstbestimmt zu sein. #00:37:36-9#
217. Interviewerin: Du hast jetzt von Einlesen gesprochen, denkst du denn, dass die Praxis, also dass die Erfahrung vielleicht auch eine Rolle spielt? Deine eigene jetzt meine ich. #00:37:46-7#
218. Befragter: Ja, klar. Also es gibt da ja auch kein Patentrezept. Aber trotzdem fängt es für mich mal an, wenn ich eine Bereich, wo ich mich nicht sicher fühle, mich da einzulesen und zu schauen, was gibt es. Weil sonst fange ich ja bei Null an. #00:38:08-8# Und das ist so (der Geräuschpegel im Café steigt an) Geht's noch mit der Lautstärke? #00:38:15-8#
219. Interviewerin: Müsste noch gehen, ja. #00:38:16-5#
220. Befragter: Das ist so für mich die Geschichte, wo mir schon bewusst ist: bevor du anfängst, irgendetwas selbst zu entwerfen, schau, was es schon gibt. #00:38:24-9# Weil sonst machst du unnötige Arbeit. (Lachen) Und manchmal kommen solche Heureka-Momente im Unterricht, wo man es dann selbst macht. (Lachen) Aber ja. Auf das will ich mich jetzt auch nicht verlassen. (Lachen) #00:38:40-6# Das würde ich jetzt nicht vertreten, aus unterrichtsethischer Perspektive. #00:38:47-3#
221. Interviewerin: (Lachen) Ja. Sehr, sehr, sehr gut von dir oder sehr korrekt von dir. Ich schaue mal kurz auf meine Spickzettel, #00:38:53-8#
222. Befragter: mhmm (bejahend), bitte. #00:38:54-0#
223. Interviewerin: Ob es noch irgendetwas gibt, was ich dich unbedingt fragen möchte. Vielleicht so. Du möchtest, hast du jetzt beschrieben, dass sie wirklich dahin kommen, im Idealfall, dass sie selbst lernen können. Sich selbst auch das zu erarbeiten. #00:39:14-7# Inwiefern denkst du, hat das denn überhaupt Auswirkungen - die Vermittlung von Lernstrategien zum Beispiel, Auswirkungen auf der Leben der Lernenden, jetzt außerhalb des Kurses? #00:39:23-4# Weißt du, was ich - also was, eröffn-, was passiert, wenn sie zum Beispiel lernen: wie kann ich mir selbst Informationen beschaffen. Oder ich, genau. Jetzt habe ich es eh schon ein bisschen vorweggenommen, aber. Also hat dieses Erlernen von Strategien, denkst du, das hat Auswirkungen auf das Leben sonst außerhalb des Unterrichts? #00:39:50-8#
224. Befragter: Ich denke mir, es kommt darauf an, wieviel die Lernenden selbst bereit sind, selbstständig zu lernen. Also das ist einmal die Voraussetzung. #00:39:59-9#
225. Interviewerin: Gibt es die immer, meinst du? #00:40:01-6#
226. Befragter: Nein, natürlich nicht. Aber ich denke mir, wenn du selbst nicht motiviert bist, zu lernen. Dann hilft der Unterricht ja auch nicht weiter. #00:40:13-5# Also das muss von dir selbst heraus kommen. Und ich merke halt einfach, dass es viele Leute gibt, die extrem viel machen. Aber halt auch viel grammatikzentriert. Also nur Grammatik üben und wiederholen. Und da ist es schon super, ihnen ein Mittel in die Hand zu geben - keine Ahnung. Die Heute zu lesen. #00:40:37-4# Also das ist eine Ressource, die einfach da vorhanden ist, direkt vor der U-Bahnstation. #00:40:45-8#
227. Interviewerin: Die Gratszeitung, die berühmten, ja. #00:40:47-6#
228. Befragter: Aber auch, sich mit youtube zu beschäftigen oder so. Oder Lieder. #00:40:52-2#
229. Interviewerin: Deutschsprachige Lieder? #00:40:54-1#
230. Befragter: Ja. #00:40:55-7#
231. Interviewerin: Ja. #00:40:56-4#
232. Befragter: Also keine Ahnung, zum Beispiel, dass man ihnen einfach auch ein bisschen zeigt: das gibt es. Und schau dir mal an, was diese Band sonst so macht. Vielleicht interessiert dich das. Wenn es dich nicht interessiert, ist es halt nichts für dich. Ich glaube schon, dass das Einfluss auch hat auf das Leben der Lernenden. #00:41:16-8#
233. Interviewerin: Ja. Und Sprachkenntnisse allgemein? So, ganz basal gefragt. Was verändert sich (unverständlich) mit Sprachkenntnissen? #00:41:25-8#
234. Befragter: Das ist halt schwierig zu sagen. Das kann man wahrscheinlich auch so schwer messen. Inwiefern jetzt ein Lern-, gewisse Strategie Einfluss auf das Sprach-, auf Sprachenfortschritt hat. #00:41:40-8#
235. Interviewerin: Ah, nein, ich meine jetzt schon ein bisschen weiter weg von den Strategien. Sondern überhaupt allgemein gefragt. Wenn du es schaffst, Autonomie zu vermitteln im Unterricht, hat das Einfluss auch auf andere Lebensbereiche. Oder hat das auch, das sich Aneignen von Sprachkenntnissen Einfluss auf Lebensbereiche? #00:41:59-2# Das waren jetzt zwei große Fragen gewesen. #00:42:02-0#

236. Befragter: Noch einmal. Das Aneignen- die Autonomie, inwiefern. #00:42:05-4#
237. Interviewerin: Angenommen, ich bin jetzt ganz am Anfang und komme zu dir in den Kurs. Und du bringst mir bei, ich kann mir einen Text, den ich vorher nicht verstanden habe, aber so und so erarbeiten. Und ich kann ich das vielleicht übertragen auf andere Bereiche. Das ist die eine Frage. Beziehungsweise inwiefern ist die Autonomie, wenn sie ein Programmpunkt ist, in meinem Kurs, in meinem Lehrplan in Anführungszeichen, inwiefern werden Lernende vielleicht auch in anderen Bereichen ihres Lebens autonomer als sie vorher waren? Das ist eine sehr Basisbildungsbezogene Frage jetzt. #00:42:37-0#
238. Befragter: Also inwiefern es auf andere Bereiche Einfluss hat, kann ich jetzt schwer sagen. Was mir so einfällt, ist, dass es schon in irgendeiner Form ein reflexives Moment ist. Dass es Bewusstsein fördert für also jetzt mal für Sprache, die mich umgibt auch. #00:43:01-1# Also ich denke mir, dazu gehört schon auch, dass man sich mit der Sprache, mit der man konfrontiert ist auf der Strasse oder so mehr auseinandersetzt. Oder vielleicht auch mal hinhört, wenn man Gespräche hört und so, ohne den Anspruch jetzt zu haben: ich verstehe da he nichts. das auch zu fördern, dass ich da aktiv hinhöre. Und mal schaue: ah, ich verstehe ein, zwei Wörter. #00:43:28-1# Vielleicht auch überlege, was könnte es für Gespräch sein. Und dann schafft man ja auch einen künstlichen Kontext. Das muss ja jetzt nicht stimmen. Aber man hat sich, ja. Man beschäftigt sich damit. Und ich glaube, dass das für Sprachenlernen schon wichtig ist. Weil du brauchst ja viel Input. Und das ist natürlich dann nur ganz wenig jetzt am Anfang. Also das mit der Heute wird auf A1 schwierig sein. (Lachen) Da kann man mit Überschriften und so noch eher arbeiten. Aber das ist eher frustrierend, wenn sie dann anfangen da oder versuchen, Artikel zu lesen. Also da müsste man wirklich mit sehr sehr reduzierten Strategien arbeiten. #00:44:08-8# Ja. #00:44:09-9# Aber sonst, bei anderen Bereichen. Vielleicht wenn es das Selbstbewusstsein stärkt, natürlich. Das. #00:44:21-1#
239. Interviewerin: Oder auch Gespräche führen können, wenn ich jetzt selbst einkaufen gehe. So zum Beispiel. So von dem her. Ok. Gut. Muss noch einmal kucken. #00:44:30-8#
240. Befragter: Es ist so lustig, ich habe erst letzts in einem deutsch Lehrbuch erst dieses kucken und kucken immer gesehen. #00:44:38-6#
241. Interviewerin: Gucken und kucken? #00:44:39-9#
242. Befragter: Kucken, kucken, kucken, gucken. #00:44:41-1#
243. Interviewerin: Achso, du meinst so deutsch-deutsch. #00:44:42-6#
244. Befragter: Ja. Also ich würde es nie sagen. // Aber lustig, dass du es sagst. #00:44:46-7#
245. Interviewerin: Es sei dir verziehen, dass du es // nicht sagst. #00:44:47-4#
246. Befragter: Na, pf. (Lachen) Das ist natürlich schön. Mia san imma no in Wien,

- gö. #00:44:52-8#
247. Interviewerin: (Lachen) Ja, gut, dass du mich erinnerst. (Lachen) Ja, du hast viel angesprochen, ich habe jetzt hier fast alle Schlagwörter schon ein bisschen abgehakt. Möchtest du noch einmal allgemein zu deinem. Na, das hast du auch schon erzählt, eigentlich. Vielleicht noch das soziale Lernen. Inwiefern siehst du einen Zusammenhang oder was ist das auf der einen Seite soziales Lernen, auf der anderen Lernerautonomie. Jetzt was fällt dir dazu ein. Rein in der Theorie. Aber vielleicht auch ein bisschen aus der Praxis noch, ob dir Dinge einfallen dazu. Zum sozialen Lernen. Ist es ein Gegensatz?
248. Befragter: Ein Gegensatz? #00:45:51-4#
249. Interviewerin: Zu Lernerautonomie? #00:45:52-3#
250. Befragter: Aber inwiefern? #00:45:54-1#
251. Interviewerin: Eben. Ist es einer? #00:45:55-6#
252. Befragter: Also. Nein, ich glaube nicht. Ich glaube, das. Also unter sozialem Lernen verstehst du jetzt genau? #00:46:04-6#
253. Interviewerin: Was verstehst du darunter? #00:46:06-2#
254. Befragter: Was ich darunter verstehe? Ich würde mal kooperatives Lernen darunter verstehen. Also in irgendeiner Form gemeinsam. Sozial heißt ja für mich auch gemeinsam. Und das macht schon sehr viel Sinn auch in Hinsicht zu für Autonomie. Weil ich dadurch ja auch lerne, welche Ressourcen ich bei anderen aktivieren kann. Quasi durch das Gemeinsame komm- durch das Zusammenarbeiten kommt man darauf, das es gemeinsam mehr ist. Und das heißt auch, ich sehe andere Personen als Ressource. Ich sehe das oft, dass Leute auch sehr zurückgezogen lernen. Dass Leute auch für sich lernen. Und dann ab er oft langsamer. Off, das ist ein bisschen blöd. #00:46:54-4# Man weiß ja nicht, was in der Person. Vielleicht braucht sie es auch, ja. Aber ich merke, dass Leute, die sehr kommunikativ sind und auch mit anderen viel zusammenarbeiten, dass die rein von der mündlichen Produktion auch dadurch sehr viel vorankommen. Eh klar, weil sie viel üben. #00:47:13-4# Aber auch sozusagen diese Strategien sich aneignen: wie komme ich zu dem, was ich brauche. Und das kriegt man halt auch über soziale Beziehungen. Das ist ja eh in der Soziologie auch sehr klar erforscht, dass du zum Beispiel leichter Arbeit findest, wenn du ein großes soziales Netzwerk hast. #00:47:33-0# Also das heißt, ein großes soziales Netzwerk heißt auch, viele Ressourcen. #00:47:40-0# Ja. Also ich glaube, dass man sich da auch Strategien aneignet, um an Ressourcen zu kommen, die man sonst nicht hätte, wenn man alleine lernt. #00:47:48-8# Ja. #00:47:50-5#
255. Interviewerin: Also insofern ganz klar: kein Widerspruch, sondern // im Gegenteil. #00:47:54-7#
256. Befragter: Nein. // Also ich. Also wenn jetzt immer die andere Person alles für dich macht, wenn es eigentlich darum geht, Strategien zu entwickeln für eine bestimmte Aufgabe, dann ja. #00:48:05-0# Aber das ist ja dann auch nicht soziales Lernen für mich. #00:48:09-4# (Lachen) Obwohl ja, wenn du da das kannst, dass alle

immer alles für dich machen, ist das eh nicht so blöd. #00:48:16-4#

257. Interviewerin: Kommt man eh gut durch. (Lachen) #00:48:17-1#

258. Befragter: (Lachen) Brauchst auch kein Deutsch lernen. #00:48:19-1#

259. Interviewerin: Stimmt. (Lachen) (unverständlich) Gut. Gibt es denn, so gegen Ende hin langsam, gibt es von dir noch irgendwelche Dinge, die du sagen möchtest, zum Thema Allgemein Lernerautonomie. Also hältst du das für sinnvoll oder nicht oder gibt es generell noch Dinge, die du ergänzen willst. #00:48:37-8#

260. Befragter: Also aus dem, was ich gesagt habe, finde ich es sehr wichtig. Mir war das selbst beim Sprachenlernen auch immer sehr wichtig. #00:48:47-8# Mich mit dieser Sprache selbstständig auseinanderzusetzen. Also dieses entdeckende Lernen ist das auch für mich. Und ich glaube, das muss man auch den Lernenden mitgeben. Sprache als etwas zu sehen, wo man etwas entdeckt. #00:49:01-8# Nicht, wo ich jetzt den Leuten sage, wie das funktioniert. Sondern wo sie selbst irgendwo anfangen, diese Sprache zu entdecken. #00:49:08-8# Und wenn man das schafft, dann haben sie es eh selbst in der Hand. Alles zu tun, was notwendig ist, um das Sprachniveau zu erreichen, dass sie gerne hätten. #00:49:22-6# Aber das ist halt auch. Also quasi das Lernziel ja auch bei einem Studium, dich selbst zu organisieren. Die Ressourcen, die du brauchst, irgendwie zurechtzulegen und so. #00:49:36-8# Das ist eigentlich, was für uns selbstverständlich ist, muss man auch weitergeben. Ja. #00:49:42-7#

261. Interviewerin: Also diese Lernkompetenz würde man das eigentlich jetzt nennen. Glaubst du, die ist wichtig in den Curricula? #00:49:47-8#

262. Befragter: Weil sonst geht man aus dem Deutschkurs und ohne Anleitung. Wenn man nicht gelernt hat, sich selbst zu organisieren. Den Lernprozess. Dann steht man hilflos da. Ja. #00:49:59-7#

263. Interviewerin: Und das ist kein Ziel. (Lachen) #00:50:01-3#

264. Befragter: Sollte es nicht sein. Außer wir sagen jetzt, wir müssen unseren Job erhalten. (Lachen) Das ist die andere. (Lachen) #00:50:09-9#

265. Interviewerin: (Lachen) Ja. Super, ok. Jetzt als letzte Frage noch einfach. Wenn die Wunsche kommt und du kannst eins, zwei, drei Wünsche äußern für die Zukunft, was würdest du dir wünschen? Für die Kurse, für dich, für das für die Situation? Was auch immer? #00:50:22-6#

266. Befragter: In was für eine Richtung denkst du da? #00:50:30-2#

267. Interviewerin: Entweder du kannst das auf deinen Unterricht beziehen. Völlig frei, wie du Bock hast. Vielleicht fällt dir etwas ein, wo du denkst. Du möchtest eine Leitung haben, die dir gefälligst ermöglicht, Weiterbildungen zu machen oder das Portfolio zu benutzen. Oder keine Ahnung. Also welche Wünsche hast du offen für deine Arbeit. #00:50:43-0#

268. Befragter: Ahhm. #00:50:45-8#

CIII

269. Interviewerin: Oh Gott, voll überrumpelt jetzt mit der Wunschfrage. #00:50:48-3#

270. Befragter: Ja, es ist die-der große Wunsch, den gibt es wahrscheinlich nicht. Aber. Also der größte Wunsch wäre, in die Köpfe schauen können. j #00:50:59-1#

271. Interviewerin: Ehrlich, oh Gott. Das möchtest du // sehen? #00:51:01-0#

272. Befragter: Ja, doch. // Einfach auch zu hören, was sie sich über den Unterricht denken. Weil oft steht man da vorne und denkt sich: die Gesichter sind gerade so, ja. Das muss furchtbar sein, was du da gerade machst. #00:51:15-0# Und im Endeffekt kriegt man dann über drei Ecken das Feedback, dass es so ein super Unterricht ist und. #00:51:20-6#

273. Interviewerin: Das sind die Momente, wo es hineinwandert. #00:51:22-9#

274. Befragter: Anscheinend. Ja. Oder keine Ahnung. Wenn sie auch persönlich gerade Probleme haben und so. Das weiß man dann alles nicht. Man redet halt nicht. Man hat nicht die Zeit über alles zu reden und. Es ist auch. Ich bin nicht die Person, mit der man über alles reden kann. Ich bin trotzdem ihr Trainer, nicht ihr Freund. #00:51:40-8# Das wäre super, ja. In die Köpfe hineinschauen zu können. Um zu schauen, passt eh gerade alles. Und dann: ok, machen wir weiter. (Lachen) #00:51:47-6#

275. Interviewerin: Ach, so eine Ampel, so. Rot, orange, grün. #00:51:50-7#

276. Befragter: Ja, so. Mir macht es eh gerade Spaß. Na, hat nichts mit dem Unterricht zu tun. Dann. #00:51:55-4# Eben, weil es auch für mich so. Wenn Leute dann öfter nicht kommen weiß man ja auch nicht, was ist los. Da gibt es eh. Wir haben das sogar so ein bisschen mit den Beraterinnen und Beratern. Da kann man kurz in den Kopf so ein bisschen hineinschauen. (Lachen) Weil die ja auch über andere Sachen reden, aber. #00:52:15-5#

277. Interviewerin: Kriegt ihr das Feedback als Lehrende auch? Also kriegst du da Bescheid, wenn // jemand- #00:52:19-7#

278. Befragter: Na, ich // Wenn jemand eine Woche nicht da ist, gehe ich zur Beraterin und die sagt mir dann, dass er gerade persönliche Probleme hat. Das ist natürlich super zu wissen. Da weiß man, es liegt jetzt nicht an einem selbst oder am Unterricht. #00:52:30-7#

279. Interviewerin: Oder kommt auch wieder, dann. Muss man ja auch wissen. #00:52:33-3#

281. Befragter: Kommt wieder. Und man geht es dann auch ein bisschen langsamer an mit ihm. #00:52:38-4# Ich sage jetzt immer ihm, weil wir haben hauptsächlich Burschen. Sehr wenig Mädels. Das ist. #00:52:50-9# Ich weiß gar nicht, ich hätte gerne auch mehr technische Ausstattung. Ich hätte gerne so ein cooles interaktives Whiteboard. #00:52:59-3# Weil wir können schon auch Filme machen und so. Aber

CIV

- es ist mit dem Beamer einfach. #00:53:04-6# Man muss das alles aufbauen und sehr mühsam. #00:53:07-7#
282. Interviewerin: Ja. Was noch? Whiteboard hast du gesagt, noch andere Dinge?
#00:53:11-8#
283. Befragter: Mehr authentische Materialien. Ich finde das echt wichtig, weil es da zu Wien auch wenig gibt. #00:53:20-8# Österreich, Wien. #00:53:23-2#
284. Interviewerin: Wenig? #00:53:25-9#
285. Befragter: Es gibt nicht wenig, aber könnte mehr geben. Ich habe jetzt letzstens versucht, zu Behördengängen und so etwas zu finden. Also es ist echt schwierig, da findet man nichts. #00:53:35-5# Da gibt es für den bundesdeutschen Raum, schon eindeutig mehr. Es ist einfach auch- mehr Leute. #00:53:41-9# Es ist klar. #00:53:42-9#
286. Interviewerin: Aber das kann man ja nicht verwenden. Das ist ja. Das kann man // nicht übertragen. #00:53:44-1#
287. Befragter: Nein. Gerade bei solchen Sachen, die sind sehr spezifisch.
#00:53:49-0#
288. Interviewerin: Ja, den Wunsch habe ich schon ein paar Mal gehört. Das ist ein echtes Anliegen, ja. #00:53:53-7#
289. Befragter: Ja. Und sonst. Na, sonst. #00:54:02-9#
290. Interviewerin: Alles gut, sonst? #00:54:05-4#
291. Befragter: Es ist eh. Man muss es sich in jedem Kurs anders richten.
#00:54:08-8#
292. Interviewerin: Ja. Ok. Äh, ich schaue noch einmal ganz kurz darauf. Ja, wunderbar. Von mir aus wäre es soweit gut. Gibt es noch Dinge, die du irgendwie ergänzen möchtest? Habe ich noch irgendetwas Wichtiges vergessen? Oder wäre es für dich auch soweit ok? #00:54:23-6#
293. Befragter: Na, für mich passt es jetzt mal. #00:54:25-6#
294. Interviewerin: Ja? #00:54:26-0#
295. Befragter: Ja. #00:54:26-5#
296. Interviewerin: Sollen wir es gut sein lassen. #00:54:27-7#
297. Befragter: Ja. #00:54:28-8#
298. Interviewerin: Dann mache ich nämlich auf Stopp. #00:54:30-0#

299. Befragter: Ja. #00:54:31-3#

C) Kurzbeschreibung

Das Thema „Lernendenautonomie in der Basisbildung“ ist kaum erforscht, gleichzeitig ergeht wie selbstverständlich die Forderung an Lehrpersonen, Lernprozesse autonomisierend zu gestalten und im Sinne eines pädagogisch-emanzipatorischen Verständnisses von Autonomie die Lernenden zu einem selbstbestimmteren Leben zu führen. Daher gilt das Forschungsinteresse dieser Masterarbeit Lernendenautonomie in unterrichtlichen Lernsituationen in der Basisbildung. Es werden fünf Expert_innen befragt, die als Lehrpersonen in der Basisbildung tätig sind, und deren Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen zu Lernendenautonomie erhoben. Die Umsetzung von Lernendenautonomie in Basisbildungskursen wird untersucht, Vermittlungskonzepte werden analysiert und Schwierigkeiten aufgezeigt. Eine weitere Fragestellung beschäftigt sich mit dem autonomisierenden Potential von digitalen Medien, insbesondere von mobilen Endgeräten, und inwieweit diese einen Einstieg in die Vermittlung von Lernendenautonomie in der Basisbildung bieten können.

Abstract

Learner autonomy in Adult Basic Education has hardly been investigated; nonetheless, teachers are required by austrian and german curricula to implement learner autonomy in their courses. They are to create learning environments that allow their students to acquire learner autonomy and even to become more self-determined in their lifes outside the classroom. The research focuses on learner autonomy in instructional learning situations within Adult Basic Education. Five experts working as teachers in Adult Basic Education are interviewed in order to explore their opinions, attitudes and experiences on learner autonomy. The study investigates implementation of learner autonomy in the expert's courses, analyses mediation concepts and identifies difficulties. Furthermore, it discusses the potential of digital media, in particular of mobile devices, to promote autonomy and if and how using them can be a first step towards conveying learner autonomy in Adult Basic Education.

D) Wissenschaftlicher Lebenslauf

Anne Raveling, BA

Studienverlauf

seit 03/2013 Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Universität Wien

10/2003 - 02/2010 Bachelor (BA) Deutsche Philologie, Universität Salzburg

- 1.Bachelorarbeit „Neuere Deutsche Literatur“: „Eva Menasses Vienna: Bilder eines Vaters“
- 2.Bachelorarbeit „Ältere Deutsche Literatur“: „Erstellung einer Edition - Das Steinbuch in der Salzburger HS M III 3“
- Wahlfächer: Erweiterungscurriculum „Cultural Studies“ und „Kulturphilosophie und Ästhetik“, Universität Wien

Studienrelevante Berufserfahrung

seit 09/2017 DaZ-Trainerin (A1, A2)
01 – 04/2017 Vertretungen in DaZ-Kursen
07 – 12/2016 DaZ-Trainerin (A2, B1)
09 – 10/2015 ehrenamtliche Tätigkeit als Sprachkursleiterin (A1)
10/2014 – 08/2015 Vertretungen in Deutschkursen (A1-C1)

Berufsbezogene Auslandsaufenthalte

05 – 08/2017 Auslandspraktikum Ecuador
03 – 06/2016 Auslandspraktikum Marokko

Weitere Qualifikationen

Englisch (C1), Französisch (A2), Spanisch (A1)