



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Erprobung des Alphabetisierungsmaterials ‚Hamburger ABC‘ bei Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung und Deutsch als Zweitsprache“

verfasst von / submitted by

Bettina Marie Hobel, BA MA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2019 / Vienna 2019

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

Danksagung

In erster Linie möchte ich meiner Betreuerin Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm für die gute Unterstützung sowie die Offenheit für dieses Thema danken.

Weiters bedanke ich mich sehr herzlich bei meinen StudienteilnehmerInnen, ohne die diese Arbeit nicht möglich gewesen wäre. Ich hoffe, ihr konntet auch etwas von unseren Unterrichtseinheiten mitnehmen!

Danke auch an meine Kollegin Marlies, die mich bei den Übersetzungen von Texten in Leichte Sprache unterstützt hat, sowie an meine Freundin Tamara, die den englischen Abstract korrigiert hat.

Zu guter Letzt danke ich meinem Freund, meinen Eltern und den vielen Freunden und Freundinnen, die mich stets unterstützen und immer ein offenes Ohr für mich – in Studien- wie in Privatangelegenheiten – haben!

Inhalt

1. Einleitung	1
1.1. Kontext	1
1.2. Forschungslücke	2
1.3. Forschungsfrage und Zielsetzung	4
1.4. Persönliche Motivation	4
1.5. Aufbau der Arbeit	5
2. Alphabetisierung im Bereich Deutsch als Zweitsprache	6
2.1. Terminologie	6
2.2. Theoretisches Modell des Schriftspracherwerbs nach Günther (1995) bzw. Frith (1985)	7
2.3. Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb	9
2.4. Erwerb der phonologischen Bewusstheit	11
2.5. Die deutsche Orthographie	14
2.6. Methoden des Schriftspracherwerbs	15
2.6.1. Allgemeines zu den Methoden des Schriftspracherwerbs	15
2.6.2. Synthetische Methoden	17
2.6.3. Analytische Methoden	20
2.7. Besonderheiten in der DaZ-Alphabetisierung	21
3. Besonderheiten der Alphabetisierung in der Sonder- und Heilpädagogik ..	23
3.1. Spärliche Forschungslage	23
3.2. Terminologie der Sonder- und Heilpädagogik	24
3.3. Diagnostik	25
3.4. Gründe für geringe Schriftsprachkenntnisse	26
3.5. Die erweiterten Lese- und Schreibbegriffe	27
3.6. Die Rolle des Unterrichts	30
3.7. Methoden des Schriftspracherwerbs in der Sonder- und Heilpädagogik	31
3.8. Praxisbezug im Rahmen des Schriftspracherwerbs	32

3.9. Besonderheiten der Kommunikation bei Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung	33
3.9.1. Unterstützte Kommunikation.....	33
3.9.2. Unterstützte Kommunikation und Mehrsprachigkeit	35
3.9.3. Ideen zum Schriftspracherwerb mit kommunikativen Hilfsmitteln	35
3.9.4. Leichte Sprache.....	37
4. Methodische Vorgehensweise.....	38
4.1. Aktionsforschung	38
4.2. Forschungsdesign	41
4.3. Datenerhebung	43
4.3.1. Die StudienteilnehmerInnen	43
4.3.2. Das Alphabetisierungsmaterial „Hamburger ABC“	44
4.3.3. Der Unterricht	46
4.3.4. Die Beobachtungsbögen	47
4.3.4.1. Der Kennenlernbogen zur Einschätzung der schriftsprachlichen Kompetenzen	48
4.3.4.2. Beobachtungsbogen 1	49
4.3.4.3. Beobachtungsbogen 2	51
4.4. Datenaufbereitung	53
4.5. Datenanalyse	54
4.6. Gütekriterien.....	55
4.6.1. Objektivität, Reliabilität und Validität.....	55
4.6.2. Forschungsethische Überlegungen	56
5. Auswertung und Ergebnisse.....	59
5.1. Auswertung der Beobachtungen nach TeilnehmerIn	59
5.1.1. Person 1	59
5.1.1.1. Vorstellung der Person und Übersicht über den Unterricht	59
5.1.1.2. Der Einstufungstest des „Hamburger ABCs“ (Wäbs o. J.).....	60

5.1.1.3. Einschätzung der schriftsprachlichen Kompetenzen von P1 nach theoretischen Modellen des Schriftspracherwerbs.....	62
5.1.1.4. Allgemeines zur Unterrichtssituation.....	63
5.1.1.5. Bearbeitung der Arbeitsblätter	64
5.1.1.6. Umgang mit der Gestaltung des Materials	66
5.1.1.7. Umgang mit Literalitätskonventionen und Bildern.....	67
5.1.1.8. Lernstrategien und Methoden	68
5.1.1.9. Fazit.....	69
5.1.2. Person 2	70
5.1.2.1. Vorstellung der Person und Übersicht über den Unterricht	70
5.1.2.2. Der Einstufungstest des „Hamburger ABCs“ (Wäbs o. J.).....	71
5.1.2.3. Einschätzung der schriftsprachlichen Kompetenzen von P2 nach theoretischen Modellen des Schriftspracherwerbs.....	73
5.1.2.4. Allgemeines zur Unterrichtssituation.....	73
5.1.2.5. Bearbeitung der Arbeitsblätter	74
5.1.2.6. Umgang mit der Gestaltung des Materials	76
5.1.2.7. Umgang mit Literalitätskonventionen und Bildern.....	77
5.1.2.8. Lernstrategien und Methoden	79
5.1.2.9. Fazit.....	80
5.1.3. Person 3	81
5.1.3.1. Vorstellung der Person und Übersicht über den Unterricht	81
5.1.3.2. Der Einstufungstest des „Hamburger ABCs“ (Wäbs o. J.).....	82
5.1.3.3. Einschätzung der schriftsprachlichen Kompetenzen von P3 nach theoretischen Modellen des Schriftspracherwerbs.....	85
5.1.3.4. Allgemeines zur Unterrichtssituation.....	85
5.1.3.5. Bearbeitung der Arbeitsblätter	86
5.1.3.6. Umgang mit der Gestaltung des Materials	89
5.1.3.7. Umgang mit Literalitätskonventionen und Bildern.....	90
5.1.3.8. Lernstrategien und Methoden	90

5.1.3.9. Fazit.....	91
5.1.4. Person 4	92
5.1.4.1. Vorstellung der Person und Übersicht über den Unterricht	92
5.1.4.2. Der Einstufungstest des „Hamburger ABCs“ (Wäbs o. J.).....	94
5.1.4.3. Einschätzung der schriftsprachlichen Kompetenzen von P4 nach theoretischen Modellen des Schriftspracherwerbs.....	96
5.1.4.4. Allgemeines zur Unterrichtssituation.....	97
5.1.4.5. Bearbeitung der Arbeitsblätter	98
5.1.4.6. Umgang mit der Gestaltung des Materials.....	101
5.1.4.7. Umgang mit Literalitätskonventionen und Bildern.....	102
5.1.4.8. Lernstrategien und Methoden	103
5.1.4.9. Fazit.....	104
5.2. Ähnlichkeiten zwischen den TeilnehmerInnen	105
5.3. Unterschiede zwischen den TeilnehmerInnen	107
5.3.1. Unterschiede zwischen den DaZ- und DaM-TeilnehmerInnen.....	108
5.4. Besonderheiten im Unterricht für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung	109
5.5. Implikationen für die Praxis.....	110
6. Fazit.....	112
Abbildungsverzeichnis	115
Tabellenverzeichnis.....	117
Literaturverzeichnis.....	118
Anhang	123
A. Gesuch nach StudienteilnehmerInnen, verfasst in Leichter Sprache.	124
B. Einverständniserklärung der StudienteilnehmerInnen, verfasst in Leichter Sprache.....	126
C. Arbeitsblätter der StudienteilnehmerInnen	129
C1. Arbeitsblätter von Person 1	129

C2. Arbeitsblätter von Person 2	143
C3. Arbeitsblätter von Person 3	161
C4. Arbeitsblätter von Person 4	168
D. Beispielhafte Auszüge aus der Auswertung	173
D1. Auszug aus der Auswertung von Person 1	173
D2. Auszug aus der Auswertung von Person 2	174
D3. Auszug aus der Auswertung von Person 3	175
D4. Auszug aus der Auswertung von Person 4	176
E. Abstract (Deutsch)	177
F. Abstract (English)	178

1. Einleitung

1.1. Kontext

Schrift ist eine wichtige Kulturtechnik, die zur selbständigen Bewältigung des Alltags beiträgt. Ob es um das Ausfüllen von Formularen, die schriftliche Kommunikation mit FreundInnen und KollegInnen, das Lesen von Nachrichten, das Verfassen von Einkaufszetteln, das Führen eines Tagebuchs, die Orientierung in der Stadt anhand von Straßennamen oder ähnliches geht, Schrift ist ein Informationsträger, der aus dem Alltag nicht wegzudenken ist. Daher sollte es allen Menschen ermöglicht werden, die Kulturtechnik des Lesens und Schreibens zu erlernen.

Der Schriftspracherwerb beginnt in der regulären kindlichen Entwicklung bereits sehr früh. Erste Kontakte mit Bilderbüchern, Vorlesen, Malen und Kritzeln mit verschiedenen Schreibutensilien sind bei regelentwickelten Kindern etwa schon ab dem ersten Lebensjahr üblich. *Literacy* (dt. Literalität, erweiterter Schriftspracherwerb; Bergeest et al. 2015, S. 300; s. Kapitel 2.1.) ist daher schon vor Schuleintritt ein großes Thema und so verfügen regelentwickelte Kinder bereits bei Schuleintritt über ein breites Wissen über die Funktionen und Anwendungen von Schrift, auf das sie aufbauen können. Die Lautsprache gilt dabei als Unterstützung, da zwischen Laut- und Schriftsprache enge Wechselwirkungen bestehen (Sachse 2008, S. 466). Vom Schreibenlernen bis zur Textkompetenz werden die Kinder in der Schule täglich angeleitet, wobei Lehrkräfte und Eltern es als selbstverständlich annehmen, dass das Kind Lesen und Schreiben beherrschen wird (Sachse 2008, 465f.). Die Frage nach Analphabetismus im Erwachsenenalter wird primär also gar nicht gestellt.

Für Menschen mit Behinderung, insbesondere mit intellektueller Beeinträchtigung, sind viele dieser Rahmenbedingungen nicht gegeben: Oft wurden sie als Kind nicht so umfassend im *literacy*-Erwerb gefördert. Nach Ende der Schulpflicht denkt oft niemand mehr an die Förderung des Schriftspracherwerbs dieser Personen, obwohl schriftsprachliche Kompetenzen ungemein zur Selbstständigkeit und Selbstbestimmung beitragen würden. Geschriebenes trägt zur Orientierung bei, übermittelt Informationen und erweitert die Handlungskompetenz. Schriftsprachkompetenz dient somit der gesellschaftlichen Integration (Hallbauer 2005, 226f.).

Schriftsprache wäre aber auch aus einem weiteren Grund für diese Gruppe von höchster Bedeutung: Schrift bietet die Möglichkeit, eine weitere Ausdrucksform zu

nutzen, wodurch auch die Verständigung leichter wird, etwa bei Menschen ohne oder mit eingeschränkter Lautsprache. Wie Thiele (2007, S. 350) anmerkt:

Schriftsprache hat für die Zielgruppe [hier: unterstützt kommunizierende Menschen mit infantiler Cerebralparese, Anmerkung BH] nicht nur die Funktion einer Kulturtechnik, sondern vor allem die eines Kommunikationsmittels, das zur uneingeschränkten Kommunikation befähigt und zur Verbesserung der schulischen, beruflichen und sozialen Integration/Partizipation sowie im Erwachsenenalter zur autonomen Lebensführung beiträgt.

Der Erwerb der Schriftsprache dient folglich vorrangig der Kommunikation, jedoch ergeben sich dadurch vielfältige weitere Möglichkeiten. Bildungschancen öffnen sich, Freizeitbeschäftigungen werden möglich oder berufliche Möglichkeiten ergeben sich (Sachse 2008, S. 462). Insgesamt vergrößert sich die Partizipation und Teilhabe am sozialen Leben durch den Erwerb von Schriftsprache.

Der Schriftspracherwerb kann bei Menschen mit motorischen, kommunikativen und/oder kognitiven Beeinträchtigungen aufgrund ebendieser Beeinträchtigung mehrere Jahre dauern (Sachse 2008, S. 467). Daher kann sich der Schriftspracherwerb bis ins Erwachsenenalter hineinziehen und muss nach der Schulpflicht weiter unterstützt werden. Zu dieser ohnehin komplexen Situation kommt hinzu, dass in der beschriebenen Gruppe sowohl aus Menschen mit Deutsch als Erstsprache (DaM – Deutsch als Muttersprache) als auch Menschen mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) zu finden sind.

1.2. Forschungslücke

Hier ist eine wissenschaftliche Lücke im Spannungsfeld zwischen Schriftspracherwerb, Deutsch als Zweitsprache und Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung festzustellen. Thiele (2007) beschäftigte sich in ihrer Dissertation mit förderlichen und hinderlichen Faktoren des Schriftspracherwerbs von unterstützt kommunizierenden Menschen. Als Forschungsdesiderat blieb unter anderem folgender Punkt offen:

[...] [I]m Erwachsenenalter würde sich eine Interventionsforschung anbieten. Hier könnten Alphabetisierungskurse in Werkstätten für Menschen mit Behinderungen und anderen Institutionen der außerschulischen beruflichen und sozialen Integration implementiert und evaluiert werden, die den spezifischen Förderbedarf der Zielgruppe berücksichtigen (Thiele 2007, S. 358).

Weiters gibt Boenisch (2009, S. 120) eine Liste von möglichen Forschungsfeldern im Bereich Unterstützte Kommunikation bei Kindern an. Eine Frage lautet wie folgt: „Wie

können hörende Kinder ohne Lautsprache Lesen und Schreiben lernen?“ Die Frage streift das Thema der vorliegenden Arbeit, in der es jedoch nicht um Kinder, sondern um Erwachsene geht und weniger die fehlende Lautsprache als vielmehr eine intellektuelle Beeinträchtigung die Gemeinsamkeit der Zielgruppe darstellt.

Aus Sicht des DaZ-Bereichs ist die Alphabetisierung im DaZ-Bereich ist relativ neues Forschungsgebiet, zu dem es noch nicht allzu viel Literatur gibt; hier besteht folglich ein großes Forschungsdesiderat. Studien gibt es hauptsächlich über den Schriftspracherwerb bei Kindern und Jugendlichen, weniger bei Erwachsenen (Feldmeier 2010a, S. 105). Trotz der spärlichen Forschungslage gibt es zahlreiche Lehrwerke und Lehrmaterialien zu DaZ-Alphabetisierung, auch wenn in der Praxis oft die Meinung vorherrscht, dass die Lehrwerke und -materialien den heterogenen Lernendengruppen mit ihren Anforderungen nicht gerecht werden.

Allgemeiner gesehen ist die Vernetzung des DaZ-Bereichs mit dem der Sonder- und Heilpädagogik im Rahmen der Inklusiven Pädagogik ein aktuelles Thema. Dies zeigt etwa die Tagung „Zwischen Deutsch als Zweitsprache, Sprachheilpädagogik und Inklusion – Aktuelle Diskurse und didaktisch-methodische Schnittmengen“, die im Juni 2018 an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich in Linz stattgefunden hat¹. Inklusion meint in dieser Tagung neben SchülerInnen mit Migrationshintergrund auch SchülerInnen mit Beeinträchtigung. Auch hier steht wieder der schulische Bereich, der im Vergleich zum Erwachsenenbereich deutlich besser beforscht ist, im Vordergrund.

Weiters ließ sich keine Literatur zum Schriftspracherwerb erwachsener Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung und DaZ unter der Verwendung von DaZ-Materialien finden². Hier konnte somit eine Forschungslücke identifiziert werden.

¹ <https://sdd-ag-daz.net/fachtagungen-der-daz-ag/fachtagungen-der-daz-ag-2018-zwischen-deutsch-als-zweitsprache-sprachheilpaedagogik-und-inklusion-aktuelle-diskurse-und-didaktisch--methodische-schnittmengen/>, abgerufen am 27.07.2018

² Literaturrecherche, beispielhaft werden die folgenden Plattformen und Datenbanken genannt: Informationszentrum für Fremdsprachenforschung der Universität Marburg mit den Stichworten „DaZ und Lesen“, „DaZ und Schriftspracherwerb“ sowie „Alphabetisierung“; das Stichwort „intellektuelle Beeinträchtigung“ wurde vonseiten des Instituts abgelehnt, da es nicht in ihren Forschungsbereich passt (13.06.2018). Fachportal Pädagogik mit den Stichworten „Behinderung“, „Beeinträchtigung“, „Schriftsprache“, „Schriftspracherwerb“, „Alphabetisierung“, „Schreiben“ und Kombinationen dieser Begriffe (<https://www.fachportal-paedagogik.de>, Juni 2018). Suchportal „Usearch“ der Universität Wien u.a. mit den Stichworten „Menschen mit intellektueller“, „Behinderung“, „Beeinträchtigung“, „geistige Entwicklung“, „Schriftspracherwerb“, „Deutsch als Zweitsprache“, „Lesen“, „Schreiben“, „Alphabetisierung“, „augmentative and alternative communication“, „AAC“, „second language“ und sämtliche Kombinationen dieser Begriffe (<https://usearch.uaccess.univie.ac.at/>, März – Oktober 2018). Germanistik Online Datenbank mit den Stichworten „Schriftspracherwerb“, „intellektuelle Beeinträchtigung“, „Beeinträchtigung“, „Behinderung“, „Deutsch als Zweitsprache“, „Schreiben“, „Lesen“, „Schriftsprache“, „Sonderpädagogik“ und sämtliche Kombinationen dieser Begriffe (<https://www.degruyter.com/databasecontent?dbid=germanistik&dbsource=%2Fdb%2Fgermanistik>,

1.3. Forschungsfrage und Zielsetzung

Aus den vorangegangenen Forschungsdesideraten geht hervor, dass es notwendig ist, den Schriftspracherwerb von erwachsenen Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung näher zu beleuchten. Hierbei stellt sich besonders die Frage nach geeignetem Material. Aus diesem Grund wird in vorliegender Arbeit das Alphabetisierungsmaterial „Hamburger ABC“ (Wäbs und Schimkat 2016) in der Alphabetisierung mit genannter Zielgruppe verwendet und evaluiert. Dabei soll berücksichtigt werden, ob sich Unterschiede zwischen Personen mit Deutsch als Erstsprache bzw. Deutsch als Zweitsprache zeigen. Die Forschungsfragen lauten daher wie folgt:

Welchen Erfolgen und Schwierigkeiten begegnen Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung im Zuge ihrer Alphabetisierung durch das Lehrmaterial „Hamburger ABC“ (Wäbs und Schimkat 2016) in einer Anfangsphase von fünf Unterrichtseinheiten?

Welche Unterschiede zeigen sich zwischen Menschen mit Deutsch als Erstsprache (DaM) bzw. mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in der Verwendbarkeit des Materials?

Ziel dieser Untersuchung ist es einzuschätzen, ob das Lehrmaterial „Hamburger ABC“ zur Alphabetisierung von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung grundsätzlich herangezogen werden kann und wenn ja, für welche Lernenden unter ihnen es geeignet ist bzw. welche Lernenden anderes Material oder starke Adaptionen bräuchten. Das langfristige Ziel wäre, dass BetreuerInnen der Einrichtungen das Material mit ihren KlientInnen selbständig verwenden können. Dass hier auch Unterstützungsbedarf aufseiten der BetreuerInnen besteht, fasst Hänni (2007, S. 28) wie folgt zusammen: „Lesen lernen [...] [ist] auch für die begleitenden und vorbereitenden Personen eine grosse Herausforderung“.

1.4. Persönliche Motivation

Die Verfasserin vorliegender Masterarbeit arbeitet bei der Caritas der Erzdiözese Wien im Bereich „Menschen mit Behinderung“ als Fachberaterin für Unterstützte Kommunikation. Unterstützte Kommunikation (UK) befasst sich mit der Lautsprache ergänzende oder zur Lautsprache alternative Kommunikationssystemen, die von

September 2019). Literatur für Sozialarbeit und Sozialpädagogik (WISO) mit den Suchbegriffen „Schriftsprache“, „Behinderung“, „Schreiben“, „Schrift“, „Erwachsene“ und sämtliche Kombinationen dieser Begriffe (<https://www-wiso-net-de.uaccess.univie.ac.at>, September 2019). Hogrefe mit den Suchbegriffen „Schrift“, „Erwachsene“, „Behinderung“, „Beeinträchtigung“, „Alphabetisierung“ und sämtliche Kombinationen dieser Begriffe (<https://econtent.hogrefe.com/>, September 2019).

Menschen, die ihre Lautsprache bzw. kommunikativen Fähigkeiten nicht ausreichend nützen können, benützt werden, siehe Kapitel 3.9.1.3.9.1. Unterstützte Kommunikation (Nonn 2011, 10f.). Das höchst gesteckte Ziel von UK-NutzerInnen wäre der Schriftspracherwerb, da dieses alternative Kommunikationssystem universell ist (beispielsweise im Vergleich zu Piktogrammen, deren Bedeutung erst erlernt werden muss; weiters ist die Darstellung von Inhalten mittels Piktogrammen endlich) und keine inhaltlichen Beschränkungen hat – durch Schrift lässt sich alles ausdrücken (Nonn 2011, S. 43). Hier ist der Ansatzpunkt für die vorliegende Arbeit zu verankern. Obwohl alle KlientInnen (auch) von intellektueller Beeinträchtigung betroffen sind, ist das Ausmaß selbiger sehr unterschiedlich. Einige KlientInnen können lesen und schreiben (meist in Leichter Sprache, vgl. Kapitel 3.9.4.), andere stehen am Beginn des Schriftspracherwerbs. Es gibt sowohl KlientInnen mit Deutsch als Erstsprache als auch welche mit Deutsch als Zweitsprache. Die Notwendigkeit zur Alphabetisierung besteht bei den KlientInnen, die Interesse an Schrift zeigen, unabhängig von der Erstsprache. Für eine zielgerichtete Durchführung mit überschaubarem Zeitaufwand in der Vorbereitung ist es notwendig, geeignetes Material verwenden zu können.

1.5. Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Masterarbeit befasst sich zunächst mit dem theoretischen Hintergrund der Fragestellung. Einige Grundzüge der Alphabetisierung im DaZ-Bereich werden dargestellt (Kapitel 2), darauffolgend werden einige Punkte zur Alphabetisierung in der Sonder- und Heilpädagogik genannt (Kapitel 3). Anschließend wird näher auf die Methodologie eingegangen, indem die Aktionsforschung erläutert wird sowie einige Überlegungen zum Studiendesign der vorliegenden Arbeit angestellt werden (Kapitel 4). Im Anschluss folgen die Auswertung der Studie sowie Überlegungen, die sich aus den Studienergebnissen ableiten lassen (Kapitel 5). Den Abschluss bildet das Fazit (Kapitel 6).

2. Alphabetisierung im Bereich Deutsch als Zweitsprache

In den folgenden beiden Kapiteln werden zwei große Themen theoretisch behandelt: Die Alphabetisierung im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und die Besonderheiten der Alphabetisierung in der Sonder- und Heilpädagogik.

In Kapitel 2 folgt nach der Klärung von theoretischen Begriffen (Kapitel 2.1.) ein Modell zum Schriftspracherwerb (Kapitel 2.2.), um den Prozess des Schriftspracherwerbs aus theoretischer Sicht unter die Lupe zu nehmen. Nach der Behandlung von Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb (Kapitel 2.3) wird näher auf den Erwerb der phonologischen Bewusstheit, die als eine der Schlüsselkompetenzen für den Schriftspracherwerb gilt (Kapitel 2.4.), eingegangen. Ein kurzer Exkurs zur deutschen Orthographie schließt daran an (Kapitel 2.5.); hier soll insbesondere hervorgehoben werden, dass jede Sprache ihre orthographischen Eigenheiten hat. Die Methoden des Schriftspracherwerbs (Kapitel 2.6.) werden näher erläutert, um einen guten Überblick über die Bandbreite der Methoden zu gewähren, bevor zum Abschluss auf die einige Besonderheiten der Alphabetisierung im DaZ-Bereich (Kapitel 2.7.) hingewiesen wird.

2.1. Terminologie

Zu Beginn werden einige Begriffe aus dem Bereich der Alphabetisierung geklärt. Zunächst ist die Alphabetisierung als „Unterweisung Schriftunkundiger (auch: ‘Analphabeten’) im Lesen und Schreiben“ (Bußmann 2008, 30f.) zu definieren. Es gibt verschiedene Formen von Analphabetismus; diese unterscheiden sich durch ihre Perspektiven:

Aus dem Blickwinkel der Zeit sind primäre und sekundäre AnalphabetInnen zu unterscheiden. Primäre AnalphabetInnen sind Menschen ohne Schulbesuch und mit sehr geringen Kenntnissen von Literalität, da bisher kaum Kontakt mit Schrift stattfand. Sekundäre AnalphabetInnen erwarben während eines (ev. kurzen) Schulbesuchs erste Kenntnisse im Lesen und Schreiben, die nach Ende der Schulzeit aufgrund von Nichtgebrauch wieder vergessen wurden. Das Wissen kann jedoch reaktiviert werden (Hammann et al. 2013, S. 23).

Aus dem Blickwinkel des Kenntnisstandes wird zwischen totalen und funktionalen AnalphabetInnen sowie Zweitschriftlernenden unterschieden. Totale AnalphabetInnen haben in keiner Sprache Wissen über Schrift, während funktionale AnalphabetInnen ein Mindestwissen über Schriftsprache haben; dieses ist jedoch niedriger als von der Gesellschaft erwartet wird. Zweitschriftlernende beherrschen eine

andere Schrift als das lateinische Alphabet und müssen daher nur dieses neu erlernen. Der Aufwand hängt dabei davon ab, ob sie in ihrer Erstschrift geübt sind oder in dieser als funktionale AnalphabetInnen gelten (Hammann et al. 2013, 23f.).

Weiters sind die Begriffe „*literacy*“ bzw. „*emergent literacy*“ im Bereich der Alphabetisierung von großer Bedeutung. *Literacy* ist ein schwierig zu definierender Begriff, weil er vieles umfasst, nämlich „verschiedene Aspekte der Auseinandersetzung mit Schriftsprache“ (Sachse 2005, S. 210). Einer anderen Definition nach ist *literacy* „die Teilhabe an der Buch-, Schrift- und Erzählkultur“ (Nickel 2007, S. 87, zit. n. Neuland und Peschel 2013, S. 87). Zu *literacy* zählt alles, was den Schriftspracherwerb im weitesten Sinne betrifft, etwa das grundsätzliche Interesse an Schrift, das Vorlesen, die Beschäftigung mit Büchern bis hin zum Schreiben von Texten und sinnentnehmenden Lesen. Auch der soziale Aspekt von Schrift darf nicht außer Acht gelassen werden, denn die Funktion von Schrift ist ein zentraler Punkt im Schriftspracherwerb. Dadurch dass die Lernenden erfahren, dass Schrift zur Kommunikation dient, wird ihre Motivation, diese zu nutzen, gesteigert (Sachse 2005, 210f.).

Der Begriff „*emergent literacy*“ bezieht sich auf frühesten Schriftspracherwerb im weiteren Sinne; „Aspekte der ‘sich entwickelnden Lese- und Schreibkompetenzen’ bzw. der frühen Phasen des Schriftspracherwerbs im weiteren Sinne“ (Sachse 2005, S. 211, Hervorhebung im Original) sind damit gemeint. Dazu zählen etwa das oben bereits erwähnte Vorlesen und Anschauen von Büchern, das Erkennen des eigenen Namens oder das Kritzeln mit verschiedenen Stiften. Auch die Funktion von Schrift soll durch verschiedene Aktivitäten, etwa das Lesen von Rezepten, Wegbeschreibungen oder anderen Schriftstücken des Alltags, deutlich werden. So können viele unterschiedliche, frühe Erfahrungen mit Schrift im weiteren Sinne gesammelt werden. *Emergent literacy* ist aber dennoch nicht das Ziel, sondern nur ein erster Schritt im Prozess des Schriftspracherwerbs. Die beiden Begriffe *emergent literacy* und *literacy* können nicht eindeutig voneinander abgegrenzt werden; weiters haben beide keine etablierten deutschsprachigen Äquivalente (Sachse 2005, S. 210–213, 2015, S. 01.026.046). Ritter (2010, 1117f.) wiederum nennt „Literalität“ oder „Literarität“ als Äquivalent zum englischen *literacy*.

2.2. Theoretisches Modell des Schriftspracherwerbs nach Günther (1995) bzw. Frith (1985)

Schriftspracherwerb kann in verschiedene theoretische Modelle eingebettet werden. Allen Modellen ist gemein, „dass sie eine stufenweise Annäherung an die Fähigkeit des

korrekten Schreibens annehmen“ (Neuland und Peschel 2013, S. 87). Das Modell soll die Möglichkeit bieten, festzustellen, auf welcher Stufe bzw. in welcher Phase sich der/die Lernende befindet, um davon die passende Förderung ableiten zu können, nämlich diejenige, die es dem/der Lernenden ermöglicht, die nächsthöhere Stufe/Phase zu erreichen (Neuland und Peschel 2013, S. 87).

Das in der aktuellen Literatur am häufigsten zitierte Modell ist das Modell nach Frith (1985, zit. n. Ratz und Lenhard 2013, 1740f., 1747) bzw. nach Günther (1995), der auf Frith (1985) aufbaut (Pracht 2013, S. 45). Im Folgenden wird ebendieses kurz vorgestellt:

Das Modell nimmt drei Phasen des Schriftspracherwerbs an: die logographische, die alphabetische und die orthographische Phase. Die Phasen entsprechen der vorherrschenden Verarbeitungsstrategie, wobei auch die anderen Strategien zu kleineren Anteilen vorkommen können; man spricht daher von Phasen oder Strategien, nicht unbedingt von Stufen. Innerhalb der einzelnen Phasen werden jeweils zuerst die Lesefähigkeiten ausgebildet, danach die Schreibfähigkeiten. So gelangen die Lernenden vom Lesen zum Schreiben derselben Phase und wieder zum Lesen in der nächsten Phase (Pracht 2013, S. 45; Ratz und Lenhard 2013, 1740f.; Wildemann 2015, 83f.):

- **Logographische Phase:** In der logographischen Phase steht das visuelle Bild des Wortes im Vordergrund. Dieses wird auswendig gelernt; durch visuelle Besonderheiten des Wortes (z.B. markante Buchstaben, Farbe) wird es als Ganzes erkannt. Häufig können auf diese Weise etwa Schriftzüge bekannter Marken oder der eigene Name gelesen werden. Schreibversuche finden statt, wobei die Buchstaben des Wortes häufig nicht vollständig sind oder nicht in der richtigen Reihenfolge angeordnet werden.
- **Phonologische oder alphabetische Phase:** In der zweiten Phase wird das Wort analytisch erlesen, indem Graphem für Graphem entziffert wird und die Grapheme in Phoneme umgesetzt werden (Phonem-Graphem-Korrespondenz). So kann das Wort ausgesprochen werden. Lautgetreue Wörter können somit in dieser Phase bereits gelesen und geschrieben werden, wobei das Synthetisieren beim Lesen noch eine Schwierigkeit darstellt.
- **Orthographische Phase:** In der letzten Phase des orthographischen Lesens werden Buchstabengruppen erkannt, wodurch das Lesen in dieser Phase flüssiger wird. Die Schreibung entspricht zunehmend der genormten Rechtschreibung.

Das Modell stellt folglich nicht nur die alphabetische Phase in den Mittelpunkt, sondern umfasst sowohl die logographische Phase, in der Ganzwortlesen stattfindet, als Vorstufe zum alphabetischen Lesen und Schreiben als auch die orthographische Phase, in der die Orthographie erworben wird. So wird deutlich, dass der Schriftspracherwerb mehr umfasst, als nur ein Lernen von Buchstaben (Ritter 2010, S. 1121).

Die Übergänge zwischen zwei Stufen oder Phasen sind durch besondere Strategien gekennzeichnet. Zwischen der logographischen und der alphabetischen Phase kommt es etwa häufig zu sogenannten Skelettschreibungen, d.h. der/die Lernende verschriftlicht nur einige Laute des Wortes und lässt einen Großteil der Buchstaben weg (Bsp.: <HS> für <Haus>). Am Übergang von alphabetischer zu orthographischer Phase wiederum sind Übergeneralisierungen typisch. Orthographische Regeln werden konsequent angewandt, auch wenn diese nicht zutreffen (Bsp.: <liler> statt <lila>, abgeleitet von <Mutter, Vater, ...>) (Neuland und Peschel 2013, S. 88).

2.3. Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb

Die Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb sind vielfältig. Auch hier findet sich besonders viel Literatur zum Schriftspracherwerb bei Kindern; es kann jedoch angenommen werden, dass für Erwachsene dieselben Voraussetzungen gelten. Es können Faktoren, die bei dem Lernenden liegen, und externe Faktoren unterschieden werden. Zunächst werden die Faktoren, die bei dem/der Lernenden selbst liegen, näher betrachtet:

Die Lernenden müssen Interesse an Schrift und Freude, diese lernen zu wollen, mitbringen (Wildemann 2015, S. 13). Auch kulturelle Fähigkeiten, d.h. der Gebrauch von Schrift als kulturelle Praxis, gilt als Voraussetzung (Becker 2011, S. 60). Dies ist meist durch ihre Vorerfahrungen mit *emergent literacy* gegeben, siehe Kapitel 2.1.

Zum Schriftspracherwerb gehören einige allgemeine Kompetenzen. Zunächst ist dies etwa eine gewisse Abstraktionsleistung. Buchstaben sind keine ikonischen Abbildungen, wie Zeichnungen, mit denen die Lernenden (vermutlich) vertraut sind. Die Buchstaben stehen weiters für standardsprachliche Lautung, die ebenfalls von Abstraktion geprägt ist (Neuland und Peschel 2013, S. 84). Auch metasprachliche Fähigkeiten, wie etwa ein dekontextualisierter übertragener Sprachgebrauch, zählen dazu (Becker 2011, S. 60).

Mit diesen Aspekten sind auch visuelle Differenzierungsfähigkeiten verbunden. Zu diesen zählt Wildemann (2015, S. 19) die Figur-Grundwahrnehmung, die Formkonstanz, die Raumlage-Wahrnehmung, die Wahrnehmung räumlicher Beziehungen, die

visuelle Serialität und die visuelle Merkfähigkeit. All dies trägt dazu bei, Buchstaben zu differenzieren und erlesen zu können.

Auch kognitive Leistungen des Kurz- und Langzeitgedächtnisses zählen zu den Voraussetzungen (Becker 2011, S. 60). Auf motorischer Ebene ist die Auge-Hand-Koordination von größter Bedeutung, da die Bewegungen der Finger und Hand mit den Augen beobachtet und daraufhin entsprechend gesteuert werden müssen. Die Feinmotorik ist für die Stifthaltung und -führung notwendig. Häufig haben SchreibanfängerInnen bereits erste Erfahrungen mit Schreibutensilien verschiedener Art gemacht (Wildemann 2015, 18, 20).

Weiters ist ein gewisses Maß an Deutschkompetenz notwendig, um gut miteinander kommunizieren zu können. Bei DaZ-AnfängerInnen sind die Deutschkenntnisse häufig noch nicht so weit ausgebildet, dass eine reibungslose Verständigung über die Themen der Alphabetisierung stattfinden könnte. Mündliche Fähigkeiten des Deutschen müssen folglich bei der Förderung der Schriftsprache ebenso beachtet werden. Insbesondere das Hörverstehen spielt beim Schriftspracherwerb eine große Rolle. Dies umfasst die auditive Wahrnehmung und die Verarbeitung bis hin zum Verständnis. Auch die auditive Differenzierungsfähigkeit zählt zu den wichtigen Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb. Es ist hier zu beachten, dass Menschen mit Hörbeeinträchtigung im Bereich des Hörens große Schwierigkeiten haben (können). Ein weiterer Punkt ist die Vermittlung von metasprachlichem Wissen – es müssen häufig einerseits das Wissen selbst, andererseits die deutschen Begriffe dazu erarbeitet werden (Feldmeier 2010b, 43f.; Ritter 2010, 1120f.; Wildemann 2015, 12, 15). Becker (2011, S. 60) erwähnt in diesem Zusammenhang auch den nötigen großen Wortschatz sowie pragmatische Fähigkeiten, etwa das Vertrauen in die eigene Deutschkompetenz.

Neben den allgemeinen Abstraktionsleistungen sowie den Deutschkenntnissen zählt auch die phonologische Bewusstheit zu den Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb. Es gilt zwischen Form (Wortlänge, etc. – also phonologische Eigenschaften) und Inhalt (Bedeutung, d.h. semantische Eigenschaften) von Wörtern unterscheiden zu können. Damit geht einher, dass auch die Trennung der Wörter häufig erst gelernt werden muss – das Konzept „Wort“ muss entwickelt werden, denn im Redefluss werden zwischen den Wörtern keine Pausen gemacht, wodurch Lernende die Durchgliederung der Wörter nach formalen Einheiten erst lernen müssen, denn am Beginn des Schriftspracherwerbs werden Wörter eher nach Sinneinheiten (z.B. Artikel und Präpositionen mit Nomen) gegliedert (Neuland und Peschel 2013, 85f.). Es ist jedoch

nur ein gewisses Maß an phonologischer Bewusstheit Voraussetzung für den Schriftspracherwerb; diese entwickelt sich während des Schriftspracherwerbs weiter (siehe Kapitel 2.4. zur ausführlicheren Erklärung). Laut Wildemann (2015, 17f.) zählt auch sprachliches Spiel zu den Lernvoraussetzungen für den Schriftspracherwerb, denn es zeugt von Sicherheit, mit Wortbedeutungen zu spielen, indem Worte etwa bewusst anders verwendet werden.

Auf Textebene ist es sinnvoll, auf die Hör- und Erzählerfahrungen von Lernenden zu achten; hier gilt es, die Lexik, Morphologie, Syntax, Pragmatik und Diskursivität in den Blick zu nehmen. Bei den Hörerfahrungen geht es einerseits um mündlich erzählte Geschichten und Erlebnisse, andererseits aber auch um Hörbücher, die häufig gerne gehört werden und somit auch Erfahrungen im Umgang mit Medien darstellen (Wildemann 2015, 16f.).

Ein entscheidender externer Faktor ist „das Vertrauen und die Erwartung der familiären und institutionellen Bezugspersonen“ (Sachse 2005, S. 213) in die Fähigkeiten des Lernenden. Insbesondere bei nichtsprechenden Personen (siehe Kapitel 3.) ist diese Voraussetzung häufig nicht gegeben.

2.4. Erwerb der phonologischen Bewusstheit

Eine Voraussetzung für den Schriftspracherwerb ist ein gewisses Maß an phonologischer Bewusstheit. Diese „bezeichnet die *metalinguistische Fähigkeit*, die *lautliche Struktur* der gesprochenen Sprache zu *analysieren* und zu *manipulieren*, ohne auf die Bedeutung des zu analysierenden sprachlichen Materials einzugehen“ (Tunmer und Hoover 1992, zit. n. Schnitzler 2008, S. 5, Hervorhebungen im Original). Dazu muss die lautliche Struktur eines Wortes von seinem Inhalt getrennt werden können, sodass auf metalinguistischer Ebene über ein Wort bzw. Sprache reflektiert werden kann (Scheithauer et al. 2013, S. 64). Dafür sind selektive Aufmerksamkeit und eine Leistung des Arbeitsgedächtnisses notwendig. Selektive Aufmerksamkeit meint die Möglichkeit, den Fokus der Aufmerksamkeit auf ein bestimmtes Merkmal (z.B. Anlaut, Reim, etc.) zu richten, während andere Informationen ignoriert werden. Die Leistung des Arbeitsgedächtnisses ist bei Aufgaben zur phonologischen Bewusstheit höher als beim Verstehen von Wörtern. Dies lässt sich dadurch begründen, dass Aufgaben zur phonologischen Bewusstheit deutlich mehr Verarbeitungsschritte erfordern als das Verstehen eines Wortes und dass das Wort dadurch deutlich länger im Arbeitsgedächtnis behalten werden muss (Schnitzler 2008, 12f.).

Aus didaktischer Sicht wird nicht unbedingt erwartet, dass Lernende vor Beginn ihrer Alphabetisierung bereits Kenntnisse der phonologischen Bewusstheit mitbringen, da diese zu Kursbeginn und im Laufe des Schriftspracherwerbs aufgebaut werden können (Scheithauer et al. 2013, 64f.). In der Literatur finden sich häufig widersprüchliche Angaben darüber, wie weit die phonologische Bewusstheit vor Beginn des Schriftspracherwerbs beherrscht werden muss bzw. wie stark der Schriftspracherwerb die phonologische Bewusstheit fördert. Skrowonek und Marx (1989, zit. n. Wildemann 2015, 91f.) klären dieses Problem, indem sie phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne und im engeren Sinne unterscheiden. Erstere bezieht sich auf größere sprachliche Einheiten, wie Rhythmus, Intonation, Silben und Reime; diese wird üblicherweise vor dem Schriftspracherwerb erworben. Phonologische Bewusstheit im engeren Sinne kommt erst durch den Schriftspracherwerb zustande und bezieht sich auf die kleinsten sprachlichen Einheiten, wie Phoneme.

Scheithauer et al. (2013, S. 65) empfehlen den Anfang in der Erstsprache zu machen und erst danach zur Zweitsprache überzugehen; in der Realität dürfte dies aber kaum machbar sein, aufgrund von heterogenen Kursgruppen bzw. mangelnden Kenntnissen der Erstsprache der Lernenden aufseiten der KursleiterInnen.

Zu den relevanten phonologischen Einheiten zählen Silben, Onsets, Reime und Phoneme (Schnitzler 2008, S. 5). Über die Progression der phonologischen Bewusstheit herrscht allerdings in der Literatur offenbar keine vollkommene Einigkeit. Während Scheithauer et al. (2013, 64, 74) davon ausgehen, dass von der Silbe über den Reim (im phonologischen Sinn) zu den Lauten vorgegangen wird, ist Feldmeier (2010b, S. 72), der sich auf Küspert und Schneider (1999, S. 14) bezieht, der Ansicht, dass von Lauschspielen, Reimen, dem Satz- und Wortkonzept zur Analyse und Synthese und weiter zu Silben, Anlauten und Lauten vorzugehen ist. Die Silbe steht folglich an anderer Position in der Reihenfolge.

Es folgen einige Beispiele zu Übungen zu den erwähnten phonologischen Einheiten:

Unter Lauschspielen sind spielerische Übungen zum Wahrnehmen von Geräuschen zu verstehen. Diese haben noch keinen Bezug zur Sprache. Erst im nächsten Schritt wird Sprache verwendet: Reime werden thematisiert. Der Reim kann durch Lieder, kurze Gedichte oder Kinderreime den Lernenden nähergebracht werden. Nachdem das allgemeine Prinzip des Reimes verstanden wurde, können die Lernenden selbst Reime erkennen. Zunächst geht es um Hörübungen, genauer gesagt, um

Diskriminationsübungen, bei denen die Lernenden erkennen müssen, ob zwei Worte gleich oder unterschiedlich sind. Beispielsweise sagt die Lehrperson zwei Wörter und die Lernenden entscheiden, ob sich diese reimen oder nicht. Der nächste Schritt sind Identifikationsübungen, bei denen die Lehrperson etwa mehrere Worte nennt und die Lernenden erkennen sollen, welches Wort sich nicht mit den anderen reimt. Das Erkennen von Reimen sollte zuerst auf lautlicher Ebene trainiert werden, bevor Reime später auch im Schriftbild erkannt werden. Später bietet sich an, Lernende selbst Reime bilden zu lassen; dies kann bei geringen Deutschkenntnissen auch durch Nonsenswörter geschehen (Feldmeier 2010b, S. 72–74; Scheithauer et al. 2013, S. 68–70).

Analyse- und Syntheseübungen können auf Wortebene, Silbenebene oder Lautebene durchgeführt werden; als Syntheseübung nennt die Lehrperson beispielsweise zwei Silben und die Lernenden müssen diese zu einem Wort zusammenfügen. Eine mögliche Analyseübung ist, dass die Lernenden ein Wort in Anlaut und Reim trennen sollen (Feldmeier 2010b, S. 74).

Die Silbe ist eng mit der Betonung eines Wortes verknüpft und hat daher eine wichtige Rolle beim Erlesen eines Wortes, da die Grapheme je nach Betonung anders ausgesprochen werden. Durch Übungen zur Wahrnehmung der Silben (etwa Darstellungen durch größere und kleinere Knöpfen/Punkte oder durch Silbenklatschen) können die Lernenden erkennen, dass es betonte und unbetonte Silben gibt (Scheithauer et al. 2013, 66f.).

Nun kann die Ebene der Phoneme erarbeitet werden. Phoneme werden nicht nur durch mündliche Übungen zur phonologischen Bewusstheit erarbeitet, sondern auch durch den sukzessiven Schreib- und Leseerwerb gelernt. Zunächst eignen sich besonders An- und Auslaute eines einzeln gesprochenen Wortes, erst später folgen die Inlaute, da diese deutlich schwieriger wahrzunehmen sind. Am Anfang bieten sich Bilder zur Unterstützung an, danach kann das Wort auch rein lautsprachlich präsentiert werden (Feldmeier 2010b, S. 72–74; Scheithauer et al. 2013, 70f.).

Es ist zu sehen, dass die deutsche Orthographie auf denselben drei Prinzipien (vgl. 2.5. Die deutsche Orthographie) beruht wie die phonologische Bewusstheit. Daher spielt letztere eine so große Rolle im Schriftspracherwerb und muss vor Beginn des Schriftspracherwerbs und währenddessen ausreichend gefördert werden. Die phonologische Bewusstheit entwickelt sich dabei parallel zum Schriftspracherwerb weiter.

2.5. Die deutsche Orthographie

Die deutsche Schrift ist eine Alphabetschrift, in der Vokale und Konsonanten niedergeschrieben werden. Die drei wichtigsten Prinzipien werden im Folgenden vorgestellt:

Das phonologische Prinzip (auch Laut- oder phonematisches Prinzip genannt) referiert auf die sogenannten Phonem-Graphem-Korrespondenzen, d.h. Phoneme auf Lautebene entsprechen Graphemen auf Schriftebene. Die Zuordnung stimmt jedoch nicht in allen Fällen hundertprozentig überein, z.B. das Phonem /i:/³ kann durch die Grapheme <i, ie, ih, ieh> dargestellt werden; umgekehrt entspricht das Graphem <ch> den beiden Phonemen /x/ und /ç/. Gibt es für ein Phonem mehrere Grapheme, wird das am häufigsten auftretende Basisgraphem genannt (z.B. <ie> für /i:/). Die Basisgrapheme werden zu Beginn des Schriftspracherwerbs gelernt, da sie eine lautgetreue Schreibung ermöglichen; zudem sind sie häufig einfacher. Sie machen etwa 90% aller Grapheme aus. Die seltener auftretenden Grapheme, die orthographischen Wissen voraussetzen, werden Orthographeme genannt (z.B. <i, ih, ieh> für /i:/); diese bestehen häufig aus mehreren Buchstaben (z.B. Verdopplungen, Dehnungs-h) (Pracht 2013, 40f.; Thomé 2000, S. 13).

Das silbische Prinzip spielt auf prosodischer Ebene eine Rolle. Diese rhythmischen Einheiten können betont oder unbetont sein und folgen in ihrer Verschriftung gewissen Regeln, z.B. /ɐ/ wird <er> verschriftet. Auch Schärfungsschreibungen wie Doppelkonsonanten sind regelhaft und können durch die lose oder feste Verkettung der Silben festgestellt werden (z.B. „Polen - Pollen“) (Pracht 2013, 42f.).

Auf einer dritten Ebene ist die Morphologie angesiedelt. Das morphologische oder morphematische Prinzip besagt, dass Morpheme immer gleich geschrieben werden. Dies betrifft Wortstämme, aber auch Suffixe und Präfixe, welche aufgrund ihrer Häufigkeit aus didaktischer Sicht besonders beachtenswert sind. Ist ein Morphem den Lernenden einmal bekannt, kann dies folglich in allen verwandten Wörtern genutzt werden (z.B. <kauf-> in <einkaufen, Verkäufer, ...> (Neuland und Peschel 2013, S. 84; Pracht 2013, S. 43).

Neben diesen drei wichtigsten Prinzipien gibt es einige weitere Prinzipien: das historische Prinzip besagt, dass die Schreibung von Wörtern auf historische Schreibungen, die heute nur durch Lautwandelprozesse zu erklären sind, zurückgeführt wird. Das Prinzip der Angleichung arbeitet mit Analogien; das Herkunftsprinzip oder etymologische Prinzip referiert auf die Herkunft von Wörtern; das grammatische Prinzip der

³ Wie in der Linguistik üblich werden Phoneme mit /.../, Phone mit [...] und Grapheme mit <...> gekennzeichnet.

Großschreibung und der Interpunktion definiert, welche Wörter groß geschrieben werden müssen und wie die Interpunktion gesetzt werden muss; das Höflichkeitsprinzip besagt die Großschreibung der Höflichkeitsformen („Sie“, „Ihr“). Das Prinzip der Homonymieunterscheidung (z.B. Leib – Laib) und das ästhetische Prinzip (<st, sp> statt <scht, schp>) sind umstritten, da sie nicht einheitlich gelten (Thomé 2000, 14f.).

2.6. Methoden des Schriftspracherwerbs

2.6.1. Allgemeines zu den Methoden des Schriftspracherwerbs

Im Kontext Deutsch als Zweitsprache muss noch vor der Methodenwahl festgelegt werden, in welche(n) Sprachen alphabetisiert werden soll. Drei verschiedene Formen von Alphabetisierung sind denkbar: Die Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch, die Alphabetisierung in der L1 oder die zweisprachige Alphabetisierung (Deutsch und L1). Die drei Formen unterscheiden sich folglich darin, in welcher/welchen Sprache(n) Lesen und Schreiben gelernt wird. Der üblichste Ansatz ist dabei die Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch (Ritter 2010, 1116f.). Von diesem Ansatz wird auch im Folgenden ausgegangen.

Besonders im Alphabetisierungsunterricht ist die Wahl der Methode stark von den Lernenden abhängig. Nicht nur ihre Vorerfahrungen und ihr (sprachliches) Wissen spielen eine Rolle, sondern auch Einstellung, Motivation oder L1 der Lernenden. Je heterogener die Lernendengruppe zusammengesetzt ist, desto größer muss auch die Methodenvielfalt sein. Bevor eine Entscheidung für eine Methode gefällt werden kann, müssen Ziele und Inhalte des Unterrichts feststehen (Feldmeier 2010b, 40-42) .

Grundsätzlich sind zwei Ansätze zu unterscheiden. Der analytische Ansatz geht von ganzen Wörtern aus; aus diesen werden Schritt für Schritt einzelne Buchstaben bzw. Laute herausgelöst und erlernt. Hier wird berücksichtigt, dass die übliche Phonem-Graphem-Zuordnung bei vielen Buchstaben bzw. Lauten nicht zutrifft, was durch die Koartikulation bedingt ist. Die Idee des analytischen Ansatzes ist weiters, ganze Wörter mit ihren Bedeutungen zu erlernen, wodurch mehr Fokus auf den Inhalt von Schrift als auf die formalen Aspekte gelegt wird. Der synthetische Ansatz verfolgt den gegenteiligen Aufbau: Zunächst werden einzelne Buchstaben und ihre dazugehörige Lautung eingeführt; diese werden dann sukzessive zusammengelautet („synthetisiert“). Diese Zusammenlautung stellt häufig eine Herausforderung für die Lernenden dar, da dafür Kompetenzen aus dem Bereich der phonologischen Bewusstheit vorhanden sein müssen. Danach werden Silben, Morpheme und Wörter erarbeitet. Meist wird heute nach einer

methodenintegrierten Vorgehensweise mit einer stärkeren synthetischen Komponente gelehrt bzw. gelernt. Dies kann etwa damit begründet werden, dass ein rein synthetischer Ansatz mit großen Einschränkungen verbunden ist, sobald die Wortebene erreicht wird. Der zu lesende bzw. schreibende Wortschatz ist sehr begrenzt, da erst wenige Buchstaben beherrscht werden. Relevante Wörter aus der Lebenswelt der Lernenden (z.B. Vokabular, das beim Ausfüllen von Formularen benötigt wird) können womöglich erst sehr spät bearbeitet werden. Für diese Wörter können dann analytische Methoden herangezogen werden (Feldmeier 2010b, 45f., 71; Neuland und Peschel 2013, S. 90; Wildemann 2015, S. 147).

Neben der Unterscheidung zwischen analytischen und synthetischen Methoden stellt sich auch die Frage nach der Progression der Buchstaben, d.h. nach der Reihenfolge, in der die Buchstaben eingeführt werden. Lehrwerke zur Alphabetisierung, die in Buchform organisiert sind, müssen sich auf eine bestimmte Progression festlegen – Buchstabe nach Buchstabe wird eingeführt, meistens bauen dabei nachfolgende Kapitel auf vorangehenden auf. Deshalb ist die Progression nicht veränderbar. Die Progression wird meist durch die Häufigkeit des Vorkommens der Buchstaben begründet. Die Reihenfolge, die auf Basis dieses Kriteriums entsteht, ist aber dennoch nicht in allen Lehrwerken einheitlich, sondern enthält kleinere Variationen. Weitere Kriterien können die akustische Differenzierbarkeit, die optische Einprägsamkeit, die Unverwechselbarkeit, die taktile Differenzierbarkeit, die Bedeutsamkeit für persönlich relevanten Wortschatz sowie die Interferenz aus der L1 sein. Diese Kriterien gelten, wenn auch in anderem Ausmaß, auch für offene Lehrmaterialien, die keine Progression vorgeben. Hier können die Lehrenden binnendifferenzierte Progressionen verfolgen (Feldmeier 2010b, S. 46–49).

Im Schriftspracherwerb wird es angestrebt, Lesen und Schreiben gleichzeitig zu erlernen. Beide Vorgänge greifen ineinander. Schreiben hängt dabei stärker vom Lesen ab als umgekehrt und nimmt im Erwerbsprozess mehr Zeit in Anspruch, da das Übertragen von Phonemen in Grapheme schwieriger ist als umgekehrt; zudem kommen die Schreibtechnik, Handschrift und Rechtschreibung (Wäbs 2017a, S. 6).

Es gibt verschiedene methodische Konzepte von Leselehrgängen, wobei im Folgenden hauptsächlich Methoden des AnfängerInnenunterrichts vorgestellt werden. Allgemein lässt sich sagen, dass Lehrgänge mit Lesebüchern im klassischen Sinne an Attraktivität verlieren, da sie für eine homogene Zielgruppe mit gleichem Wissensstand konzipiert sind. Daher werden zunehmend mehr Bücher, die nach dem Bausteinprinzip

arbeiten, bei dem die Lehrkraft Arbeitsblätter individuell zusammenstellen kann, angeboten. So wird Binnendifferenzierung ermöglicht (Neuland und Peschel 2013, S. 91). Die meisten der hier vorgestellten Methoden stammen aus dem Primarbereich, können aber auch in der Erwachsenenbildung angewandt werden (Feldmeier 2010b, S. 53).

2.6.2. Synthetische Methoden

Zunächst werden einige synthetische Methoden vorgestellt:

Die Lautiermethode ist die „Grundmethode“ der synthetischen Methode. Es geht hierbei um die Buchstabenlautwerte, d.h. beispielsweise /k a t ts ε/ für <Katze> (im Gegensatz zu Buchstabennamen⁴: /ka a tε zεt ε/). Besonderes Augenmerk sollte auf die Plosive gelegt werden, denn diese werden bei der Lautiermethode ohne nachfolgenden Vokal oder Schwa-Laut ausgesprochen. Das Lautieren von Wörtern wird im Unterricht von der Lehrkraft praktiziert; so werden die Analyse- und Synthesefähigkeiten der Lernenden gefördert. Nach und nach lernen sie selbst zu synthetisieren und dann zu analysieren. Wie bei allen Methoden ist es auch hier besonders wichtig, teilnehmerInnenorientiert zu arbeiten und für die Lernenden relevanten Wortschatz auszuwählen. So kann etwa im AnfängerInnenunterricht jedes neue Wort mithilfe der Lautiermethode beleuchtet werden (Feldmeier 2010b, S. 54–56).

Die Anlautmethode basiert darauf, den Anlaut von bekannten Wörtern als Merkhilfe zu verwenden. So wird auf bereits vorhandenes Wissen aufgebaut und außerdem ein Buchstabieren vermieden. Es wird mit Anlautkarten oder Anlauttabellen (vgl. Abbildung 1) gearbeitet; auf diesen ist der Buchstabe mit einer Abbildung eines Wortes, das mit ebendiesem Buchstaben bzw. Laut beginnt, zu finden. Die Anlautmethode verlangt bereits phonologische Bewusstheit, denn der Anlaut eines Wortes muss von den Lernenden bereits identifiziert werden können. Ein relevantes Thema bei dieser Methode ist die Progression. Bei der Verwendung von Anlautkarten bestimmt die Lehrkraft die Progression, bei Anlauttabellen muss es keine festgelegte Progression geben. Die Lernenden können hierbei sehr schnell eine große Anzahl von Buchstaben und ihre Lautwerte erarbeiten; Voraussetzung ist, dass ihnen die deutschen Wörter für die Abbildungen bekannt sind (Feldmeier 2010b, 56f.). Ein Beispiel für eine solche Methode ist „Lesen durch Schreiben“ von Reichen (2001, zit. n. Neuland und Peschel 2013, 91-93). Es ist durch offenes und selbstgesteuertes Lernen im

⁴ Die Buchstabiermethode wird für nicht mehr zeitgemäß gehalten und sollte daher im AnfängerInnenunterricht keinesfalls verwendet werden. Für fortgeschrittene Lernende ist das Wissen um die Buchstabennamen dann wichtiger, etwa um persönliche Daten buchstabieren zu können (Feldmeier 2010b, S. 54).

Werkstattunterricht charakterisiert. Das lesedidaktische Prinzip „Lesen durch Schreiben“ heißt, dass die Lernenden sich mithilfe der Anlauttabelle Schrift quasi selbst erarbeiten, indem sie die zu schreibenden Worte auf ihre lautlichen Einheiten abhören und verschriftlichen. Die korrekte Orthographie wird den Lernenden zu Beginn nicht näher erläutert, was eine tolerante Einstellung gegenüber Fehlern vonseiten der Lehrkraft benötigt (Neuland und Peschel 2013, S. 91–93).

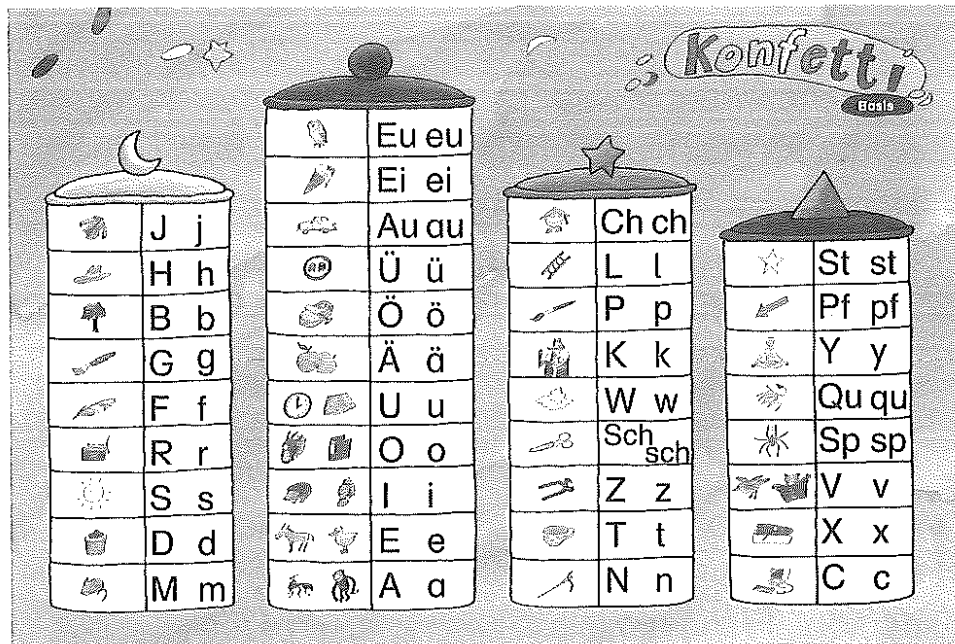


Abbildung 1: Anlauttabelle (Feldmeier 2010b, S. 57)

Eine weitere Methode ist die sogenannte Sinnlautmethode. Diese basiert nicht auf dem Anlaut bekannter Wörter, sondern auf Lauten, die in bestimmten Alltagssituationen geäußert werden, z.B. <h> wie beim Brillenputzen. Sie setzt somit grundsätzlich keine Sprachkenntnisse voraus, allerdings muss den Lernenden die Situation erklärt werden, was je nach Abstraktionsgrad und der Möglichkeit, mit Bildern zu arbeiten, hohe Sprachkenntnisse erforderlich machen kann. Nachteilig ist weiters, dass manche Laute nicht bzw. kaum spontan geäußert werden, z.B. <j>, oder dass die Äußerungen kulturspezifisch sind (Feldmeier 2010b, 59f.).

Einen anderen Ansatz wählt die Artikulationsmethode. Die Idee ist, mehr Fokus auf das Hören und Artikulieren von Lauten zu legen, etwa auf das Diskriminieren von Lauten oder Erkennen von Reimen, da SprecherInnen anderer Sprachen nicht immer das gesamte deutsche Lautinventar diskriminieren und produzieren können. Die Diskrimination steht in der Progression vor der eigenen Produktion von Lauten, und damit auch vor dem Schreiben von Buchstaben. Auch die kinästhetische Wahrnehmung

von Artikulationsorganen und -orten im Mundraum spielt eine Rolle (Feldmeier 2010b, S. 61). Albert et al. (2015, S. 19) empfehlen, die artikulatorische Methode erst einzusetzen, wenn den Lernenden das Prinzip der Phonem-Graphem-Korrespondenz geläufig ist. Die Progression soll von den Lauten, die den Lernenden aus deren Erstsprache bekannt sind, zu fremden Lauten erfolgen. Feldmeier (2010b, S. 62–63) nennt als eine Schwierigkeit der Methode das hohe sprachliche Niveau, das für die abstrakten Erklärungen notwendig ist. Abhilfe kann durch nonverbale Mittel wie etwa Abbildungen (z.B. Sagittalschnitte, d.h. Querschnitte des Kopfes mit Abbildung der Artikulationsorgane) oder durch Lautgebärden geschaffen werden. Lautgebärden können sich auf die Buchstabenform oder die Lautproduktion beziehen und sollen den Lernenden durch die Visualisierung helfen, den Laut zu produzieren (vgl. Abbildung 2).

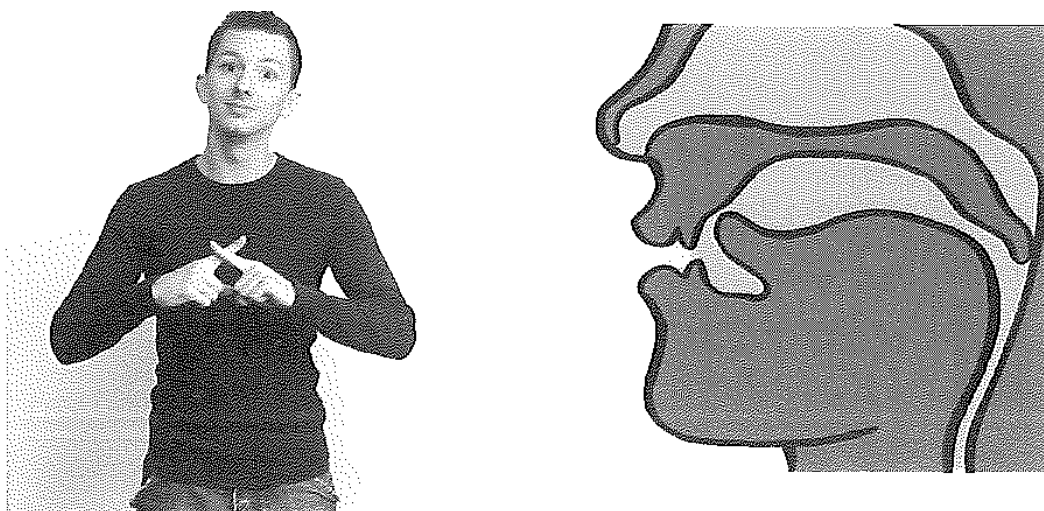


Abbildung 2: Beispiel Lautgebärde und Sagittalschnitt (Feldmeier 2010b, S. 62)

Die letzte Methode, die zu den synthetischen Methoden zählt und im Rahmen dieser Arbeit erwähnt wird, ist die Silbenmethode. Der Fokus liegt hierbei auf dem Lernen von Silben, wodurch eine Synthese auf Lautebene für die Lernenden nicht notwendig ist. Es ist für die Lernenden deutlich komplexer, einzelne Laute wahrzunehmen und zu synthetisieren, als einzelne Silben wahrzunehmen. Silben bilden eine rhythmische Einheit und können beispielsweise durch Silbenklatschen, rhythmisches Sprechen oder Schrittbewegungen pro Silbe leicht verdeutlicht werden. Das Erlernen von ganzen Silben vereinfacht zwar den Beginn des Lesenlernens; bald jedoch sind Grenzen erreicht, da es im Deutschen eine enorm große Anzahl von Kombinationsmöglichkeiten von Buchstaben bzw. Lauten zu Silben gibt, die die Lernenden nach dieser Methode lernen sollten (z.B. Kombinationsmöglichkeiten mit <m>: <ma, me, mi, mo, mu, mä, mö, mü, am, em, im, ...>. Da dies nicht machbar ist, muss diese Methode durch andere Methoden, die eine

Synthese auf Lautebene zulassen, ergänzt werden. Aus ebendiesem Grund ist diese Methode nicht mehr populär; nur in manchen Fällen hilft sie den Lernenden, das Augenmerk auf die Silben, statt Laute, zu legen. So etwa bei Skelettschreibungen, bei denen meist der vokalische Kern der Silbe fehlt. Ist den Lernenden der Aufbau einer Silbe bewusst, können sie oft selbst eine Korrektur vornehmen (Albert et al. 2015, S. 46–48; Feldmeier 2010b, 63f.).

2.6.3. Analytische Methoden

Analytische Methoden gehen, im Gegensatz zu den synthetischen, von größeren Einheiten aus und führen durch deren Analyse zu kleineren Einheiten. Gängig sind dabei die Ganz-Satz- und die Ganz-Wort-Methode. Zunächst werden wenige Sätze bzw. Wörter ausgewählt. Diese sollen zunächst durch Auswendiglernen sinnerfassend gelesen werden – dies kann als „Erraten“ der Wörter gewertet werden. Dabei hilft auch der Kontext, wie etwa Überschriften oder Abbildungen. Die Anzahl an ausgewählten Wörtern wird gering gehalten und sehr häufig wiederholt; als Unterstützung dienen markante visuelle Merkmale, etwa Über- und Unterlängen oder Doppelbuchstaben (vgl. Abbildung 3). So wird ein Ganzwortlesen ermöglicht (Feldmeier 2010b, S. 65–67).



Abbildung 3: Wortumrisse helfen beim Erkennen von Ganzwörtern bzw. Sätzen (Feldmeier 2010b, S. 67)

Dann werden Wörter und Buchstaben miteinander verglichen, was zur Isolation einzelner Worte (bei der Ganz-Satz-Methode), Silben und Buchstaben führt. Diesen Einheiten aus den bekannten Wörtern wird ein Lautwert zugeordnet. Die Lernenden gelangen so in einem weiteren Schritt zum synthetischen Lesen und Schreiben. Die rein analytischen Methoden kommen in der Alphabetisierung erwachsener Lernenden kaum vor; dies mag an dem beschränkten Vokabular und an zu wenig intensiven Kursen, in denen die ausgewählten Wörter sehr regelmäßig wiederholt werden könnten, liegen (Feldmeier 2010b, 67f.).

Der Schriffterfahrungsansatz ist eine weitere Methode, die von Schriffterfahrungen im Alltag der Lernenden ausgeht. Jeder Lernende lernt mit seinen persönlichen Wörtern; die TeilnehmerInnenorientierung ist dadurch sehr hoch. Die eigentliche Methode – synthetisch oder analytisch – kann dabei ebenso von den Lernenden frei gewählt werden; häufig ist jedoch eine analytische Vorgehensweise, da die persönlich relevanten Alltagswörter schon vorgegeben sind, z.B. Straßennamen am Weg zum Kurs (Feldmeier 2010b, S. 68–70).

Eine weitere Herangehensweise ist die silbenanalytische Methode. Hier wird die Silbe als Einheit zu Grunde gelegt. Orthographische Besonderheiten sind hauptsächlich in betonten Silben zu finden, während unbetonte Silben einfacher aufgebaut sind und weniger Ausnahmen enthalten. Diese Prinzipien macht sich die silbenanalytische Methode zu eigen (Neuland und Peschel 2013, 93f.).

2.7. Besonderheiten in der DaZ-Alphabetisierung

In der DaZ-Alphabetisierung gibt es im Vergleich zur DaM-Alphabetisierung einige Besonderheiten, die auftreten können. Aufseiten der Lernenden kann sich etwa die fehlende hohe Sprachkompetenz im Deutschen auf verschiedenen Ebenen bemerkbar machen. Die nicht ersprachliche Aussprache ist ein Faktor, der zu Schwierigkeiten der phonetisch-phonologischen Strategien der Verschriftlichung führen kann. Besonders hervorzuheben sind dabei die Vokalqualität und -quantität, die Silbenstruktur des Deutschen und die Konsonantencluster – allesamt Besonderheiten des Deutschen, die Förderung bedürfen. Insbesondere die Silbenstruktur muss im Schriftspracherwerb berücksichtigt werden (Becker und Peschel 2015, S. 48–50). Diese gilt als "didaktischer Konsens, wenn auch Uneinigkeit darüber herrscht, welcher Stellenwert der Silbe zugeordnet werden sollte" (Becker und Peschel 2015, S. 50).

Zweifelsohne sind auch grammatikalische Kompetenzen für den Schriftspracherwerb wichtig. Durch morphologische Regularitäten können sich Lernende im Schriftspracherwerb und insbesondere in der Rechtschreibung behelfen, beispielsweise bei der Auslautverhärtung oder der Umlautschreibung. Neben der Arbeit mit Morphemen ist auch der semantische Bereich durch das Arbeiten mit Wortfamilien zu fördern (Becker und Peschel 2015, S. 52–55).

Im Unterricht muss aufseiten der Lehrenden bedacht werden, dass es verschiedene sprachliche Formen gibt. Die Umgangssprache ist die im Alltag übliche gesprochene Sprachform. Für die Schrift ist allerdings die Rechtschreibsprache notwendig, die geschriebene Buchstaben in gesprochene Laute übersetzt; als Sprechweise ist diese Form

künstlich und wird daher nicht verwendet. Stattdessen wird die sogenannte Explizitsprache angewandt. Hier werden Wort-Vollformen gesprochen: Damit ist weder eine übertriebene, künstliche Artikulation noch die oftmals nachlässige Aussprache in der Umgangssprache gemeint. Die Explizitsprache kommt also besonders den DaZ-Lernenden zu Gute (Pracht 2013, 38f.).

3. Besonderheiten der Alphabetisierung in der Sonder- und Heilpädagogik

In Kapitel 3 wird auf die Alphabetisierung in der Sonder- und Heilpädagogik eingegangen; insbesondere Unterschiede zur DaZ-Alphabetisierung werden näher beleuchtet. Nach der Problematik der Forschungslage (Kapitel 3.1.) wird die Terminologie (Kapitel 3.2.) kurz behandelt. Es folgen ein Blick auf die Diagnostik bzw. ihre Schwierigkeiten (Kapitel 3.3.) sowie auf mögliche Gründe für geringe Schriftsprachkenntnisse bei Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung (Kapitel 3.4.); letzteres rechtfertigt unter anderem den Zweck dieser Arbeit. Danach wird näher auf die „erweiterten Lese- und Schreibbegriffe“ (Kapitel 3.5.) eingegangen, denn diese sind Sonder- und Heilpädagogik üblich und bieten gute Möglichkeiten, alle Lernenden im Prozess des Schriftspracherwerbs zu verorten, da in diesem Modell auch schon Vorläuferfähigkeiten zum traditionellen Blick auf die Alphabetisierung anerkannt werden. Anschließend werden die Rolle des Unterrichts (Kapitel 3.6.), die Methoden (Kapitel 3.7.) sowie die Wichtigkeit des Praxisbezugs beim Schriftspracherwerb (Kapitel 3.8.) thematisiert. Diese Punkte sind insbesondere im Kontrast zum „normalen“ DaZ-Unterricht zu sehen. Zum Schluss des Kapitels findet sich ein Überblick über die Unterstützte Kommunikation, die bei Menschen, die Lautsprache nicht ausreichend nützen können, zum Einsatz kommt, sowie zur Leichten Sprache (Kapitel 3.9.).

3.1. Spärliche Forschungslage

Eine Zusammenführung der beiden Themenbereiche der Alphabetisierung im DaZ-Bereich und in der Sonder- und Heilpädagogik resultiert hier in der Alphabetisierung von erwachsenen DaZ-Lernenden mit intellektueller Beeinträchtigung. Zu diesem speziellen Thema der Weiterbildung bei Erwachsenen, die aufgrund einer intellektuellen Beeinträchtigung spezielle Unterrichtsmethoden mit langsamer Progression benötigen, findet sich kaum Literatur. Der überwiegende Teil der Literatur im Bereich der Sonder- und Heilpädagogik befasst sich mit schulpflichtigen Kindern und Jugendlichen; häufig liegt der Schwerpunkt auf Kindern mit Körperbehinderungen. Von den Deutschkompetenzen der Kinder (DaZ, DaM) ist hierbei keine Rede. Die Literatur bezieht sich folglich meist auf den schulischen Kontext⁵. Einige wenige, meist sehr praxisbezogene Beiträge behandeln die Schriftsprachkompetenz von Menschen mit Beeinträchtigung in Ausbildung (Lehrlinge), wobei es sich hier jedoch um funktionale AnalphabetInnen handelt und somit in der Förderung ein besseres Textverständnis

⁵ Dies zeigte sich bei den Ergebnissen der Literaturrecherche, vgl. Fußnote 2.

angestrebt wird, nicht die Alphabetisierung im engeren Sinn (siehe etwa Piasecki 2008; Steffens-Elsner 2008).

Dennoch gelten viele Aspekte und Prinzipien des Schulbereichs auch für den Erwachsenenbereich, unter anderem weil sich Schwierigkeiten aus der schulischen Laufbahn, die etwa auf mangelnder Förderung beruhen, im Erwachsenenalter fortsetzen (können).

Es gibt äußerst wenige Studien zu den Schriftsprachkompetenzen von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung, wie dies auch für den Schulbereich Ratz und Lenhard (2013, S. 1741) feststellen, die weiters konstatieren, dass die Ergebnisse der wenigen vorhandenen Studien große Unterschiede in ihren Ergebnissen hinsichtlich Schriftsprachkompetenzen von SchülerInnen mit intellektueller Beeinträchtigung aufweisen. In ihrer Studie (n= 1629) können sie zeigen, dass etwa ein Drittel der SchülerInnen keinerlei Lese- und Schreibfähigkeiten entwickelt haben und dass der Schweregrad der intellektuellen Beeinträchtigung mit den Schriftsprachfähigkeiten korreliert. Außerdem ist der Erwerb des Schreibens eine größere Herausforderung als der des Lesens (Ratz und Lenhard 2013, 1744, 1746). Beim Lesen muss festgehalten werden, dass viele Personen einzelne Wörter lesen können und diese auch verstehen, beim Satz- und Textverständnis jedoch rasch an ihre Grenzen stoßen (Erickson et al. 2006, zit. n. in Sachse 2015, S. 01.026.044). Aus diesen Studien ist bereits die erforderliche Individualität bei der Förderung erkennbar.

Thiele (2007) führte im Rahmen ihrer Dissertation eine Studie zum Schriftspracherwerb bei unterstütz kommunizierenden Menschen (Alter: 14-40 Jahre) mit Infantiler Cerebralparese durch. Dazu wurden problemzentrierte Leitfadeninterviews mit den Lernenden, deren Müttern und Lehrpersonen durchgeführt. In dieser Studie wurden folglich persönliche Einblicke in den Schriftspracherwerb gewonnen. Dabei zeigt sich die enorme Heterogenität der Gruppe: Während einige Personen eigenständig längere Texte verfassen können, haben andere beim Lesen große Probleme und kommen über das Ganzwortlesen nicht hinaus. Der Übergang von der logographemischem Verarbeitungsstrategie zur alphabetischen Strategie dürfte eine besondere Herausforderung, die mit Defiziten in der phonologischen Informationsverarbeitung zusammenhängen dürfte, sein (Thiele 2007, 153, 304f.).

3.2. Terminologie der Sonder- und Heilpädagogik

In vorliegender Arbeit wird ganz allgemein von Menschen mit Beeinträchtigung gesprochen. Dieser Begriff stammt aus dem Caritas-Leitbild, das auf der UN-

Menschenrechtskonvention sowie christlichen Werten basiert (Caritas der Erzdiözese Wien o.J.).

In der Literatur konnte sich bisher keine einheitliche Terminologie durchsetzen. Die Begriffe „Behinderung“ und „Beeinträchtigung“ sind jedoch vorherrschend (Biewer 2009, S. 40). Im wissenschaftlichen Kontext wurde „die Sinnhaftigkeit des Behinderungsbegriffs für die wissenschaftliche Theoriebildung in Frage gestellt“ (Biewer 2009, S. 42), dies gilt insbesondere für Unterkategorien wie Blindheit, geistige Behinderung etc., da dadurch die Komplexität der Behinderung und der Umstände vereinfacht wird (Biewer 2009, S. 42). Dennoch ist es für die vorliegende Masterarbeit notwendig, einen einheitlichen Begriff zu verwenden. Für die Zielgruppe treffen Begriffe wie geistige Behinderung, mentale Beeinträchtigung oder intellektuelle Beeinträchtigung zu. Auch hier sind in der Literatur verschiedene Begrifflichkeiten üblich. Bach (2001, zit. n. Biewer 2009, S. 52) spricht beispielsweise seit 2001 von „mentaler Beeinträchtigung“ statt von „geistiger Behinderung“, da dieser Begriff als wertschätzender empfunden wird. Aus diesem Grund wird auch in vorliegender Arbeit dem Begriff „intellektuelle Beeinträchtigung“ den Vorzug gegeben; zudem ist der Begriff in der Caritas gebräuchlich. Häufig sind neben der intellektuellen Beeinträchtigung noch weitere Behinderungen (etwa Sinnesbehinderungen oder Körperbehinderungen) vorhanden. In der vorliegenden Arbeit spielen diese jedoch eine geringere Rolle; Einfluss können sie aber etwa auf die Graphomotorik haben.

3.3. Diagnostik

Zu Beginn von Förderung im Schriftspracherwerb ist es unerlässlich, eine gute Einschätzung der bereits vorhandenen schriftsprachlichen Kompetenzen des/der Lernenden vorzunehmen. Die Diagnostik der Schriftsprachkompetenzen, insbesondere bei Erwachsenen, stellt sich jedoch als eine Schwierigkeit heraus, denn es gibt keine standardisierten Diagnostikverfahren: „Ein wirklich geeigneter Lese-, Leseverständnis- oder Rechtschreibtest für Menschen mit Lernbehinderungen in Ausbildung fehlt bislang vollständig“ (Piasecki 2008, S. 136). Durch die Studie von Kuhl et al. (2013) kann ein erster Schritt zur Evaluation eines Diagnoseverfahrens verzeichnet werden: Die „Leselupe“ (Koch und Euker 2009) wurde mit 40 ProbandInnen durchgeführt und eingehend evaluiert. Diese Testverfahren baut auf einem modifizierten Modell von Günthner (siehe Kapitel 3.5. Die erweiterten Lese- und Schreibbegriffe), nämlich Koch (2005), auf. Ergebnis der Untersuchung ist, dass die „Leselupe“ ein geeignetes Verfahren zur Bestimmung der Lesekompetenz im engeren und weiteren Sinne ist, jedoch großen

Modifikationsbedarf aufweist (Kuhl et al. 2013, 183, 185, 193, 195). Eine Modifikation dürfte bislang nicht vorliegen.

Fehlende standardisierte und validierte Diagnostikverfahren sind insofern problematisch, als dass durch die fehlende Diagnostik keine lernendenzentrierte Interventionsplanung möglich ist. Es gestaltet sich daher ungleich schwieriger, auf den/die Lernenden abgestimmtes Unterrichtsmaterial zusammenzustellen.

3.4. Gründe für geringe Schriftsprachkenntnisse

Zunächst werden die Gründe für die relativ geringen Schriftsprachfähigkeiten (vgl. Kapitel 3.1. Spärliche Forschungslage) näher betrachtet. Neben der intellektuellen Beeinträchtigung, die per se ein Grund ist, spielen jedoch auch andere Gründe, die nicht zu vernachlässigen sind, eine Rolle. Im schulischen Bereich wird häufig den sogenannten lebenspraktischen Fertigkeiten, die „für eine individuelle Lebensbewältigung im Sinne der Erlangung weitgehender Selbständigkeit in den verschiedenen Lebens- und Alltagsbereichen“ (Hallbauer 2005, S. 228) notwendig sind, der Vorrang gegeben. Hier zählt der Schriftspracherwerb historisch gesehen nicht dazu. Ein weiterer Grund ist, dass die PädagogInnen den Schriftspracherwerb als zu schwierig und daher überfordernd für die Lernenden ansehen. Häufig wird folglich gar nicht damit begonnen, solange die SchülerInnen nicht von sich aus eine gewisse Kompetenz oder zumindest ein Interesse an Schrift zeigen (Hallbauer 2005, S. 228). Daneben spielt auch der Faktor Zeit eine große Rolle, denn der Schriftspracherwerb nimmt bei Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung mehr Zeit in Anspruch. Die Lehrkräfte bzw. das Betreuungspersonal muss außerdem darauf vertrauen, dass die Lernenden schriftsprachliche Fähigkeiten entwickeln und Fortschritte machen werden (Sachse 2015, S. 01.026.041). Es ist davon auszugehen, dass diese Gründe auch auf den Erwachsenenbereich übertragen werden können.

Ein weiterer Grund ist, dass Kinder mit intellektueller Beeinträchtigung im Vergleich zu regelentwickelten Kindern häufig nicht so viele Gelegenheiten für den *literacy*-Erwerb in früher Kindheit bekamen (Sachse 2005) und damit schon mit einem „Nachteil“ in die schulische Laufbahn einsteigen, welcher sich dann fortsetzt.

Dies dürfte bei Erwachsenen, insbesondere etwas älteren Menschen ein großer Faktor sein. Ein Blick in die Vergangenheit zeigt, dass die schulische Förderung bei Menschen mit intellektuellen Beeinträchtigungen zu wünschen übrigließ. Erst in der jüngeren Vergangenheit finden vermehrt individuelle Förderangebote statt (zur Geschichte der Sonderpädagogik siehe Ellger-Rüttgardt 2015).

3.5. Die erweiterten Lese- und Schreibbegriffe

In Kapitel 2.2. wurde bereits ein Modell zum Schriftspracherwerb vorgestellt. Dieses ist weit verbreitet. In der inklusiven Pädagogik jedoch gibt es andere Modelle, die üblicher sind. Hier wird häufig mit dem erweiterten Lese- und Schreibbegriff gearbeitet. Diese erweiterten Begriffe umfassen – wie der Name schon sagt – mehr Phasen als das Modell nach Günther (1995) bzw. Frith (1985). Dies betrifft sowohl das Lesen als auch das Schreiben.

Der erweiterte Lesebegriff umfasst die folgenden Stufen (Günthner 2008, S. 13), vgl. Abbildung 4:

1. Situationen, Personen, Gegenstände lesen
2. Bilder lesen
3. Piktogramme lesen
4. Signalwörter lesen
5. Ganzwörter lesen
6. Schriftliche Texte lesen

Lesestufen und Lesearten des erweiterten Lesebegriffs

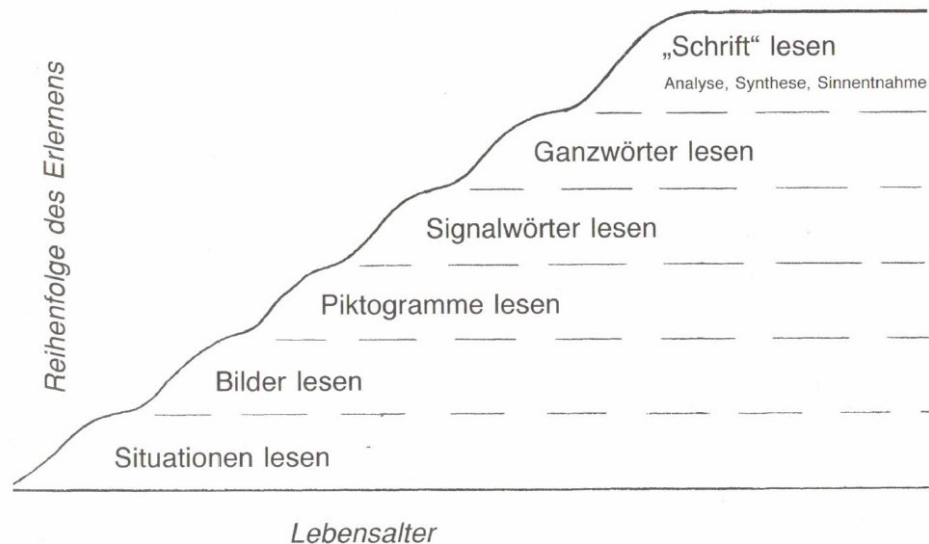


Abbildung 4: Der erweiterte Lesebegriff (Günthner 2008: 16)

Hier wird erkennbar, dass die ersten drei Stufen noch nichts mit Schrift im engeren Sinne zu tun haben. Es geht zunächst darum, etwa vertrauten Personen oder Gegenständen, wie z.B. Spielzeugen, Bedeutungen zuzuordnen. Im nächsten Schritt werden Bilder, etwa in Form von Bilderbüchern, betrachtet und benannt. Darauf folgt das Lesen von Piktogrammen, beispielsweise von im Alltag üblichen Piktogrammen wie eine Eistüte bei

einem Eissalon. All diese Fähigkeiten müssen als Grundlage für den Schriftspracherwerb vorhanden sein. Erst ab der vierten Stufe geht es um Schrift im engeren Sinne. Hier werden Signalwörter erkannt, etwa Markennamen und Logos; denn diese sind stets in der gleichen Schriftart und Farbe gehalten. Danach erfolgt das Erkennen von Ganzwörtern, etwa der eigene Name; auf dieser Stufe ist es bereits möglich, das Wort trotz leichter Variationen in Schriftart o.ä. zu lesen. Auf der letzten Stufe werden nun einzelne Buchstaben gelernt und Wörter gelesen. Welche Stufen erreicht werden und wie lange dies dauert, hängt stark vom Grad der Behinderung ab. Es kann davon ausgegangen werden, dass nahezu alle Schüler mindestens die erste Stufe erreichen (Günthner 2008, S. 13–15).

Das Modell des erweiterten Lesebegriffs lässt sich durch das Phasenmodell der Leseentwicklung nach Niedermann und Sassenroth (2002) ergänzen. Letzteres gibt genauere Auskunft über die einzelnen Schritte der Leseentwicklung, die bei ersterem in nur einer Phase zusammengefasst werden (Hänni 2007, S. 10).

Das Modell der Leseentwicklung nach Niedermann und Sassenroth (2002) besteht aus sieben Phasen (Hänni 2007, S. 11):

1. Präliterale-symbolische Leistungen
2. Logographische Leistungen
3. Logographemische Leistungen
4. Erste Phonem-Graphem-Korrespondenz
5. Vollständiges Synthetisieren
6. Fortgeschrittenes Erlesen
7. Flüssiges Lesen

In der 1. Phase werden Bilder und Schrift unterschieden und Bildgeschichten und Bilderbücher erarbeitet, bevor in der 2. Phase Ganzwörter in einem bestimmten Kontext erkannt werden können (Firmenzeichen, Embleme, etc.). In der 3. Phase werden Ganzwörter anhand von visuellen Charakteristika (z.B. auffällige Buchstaben) erkannt. Ab der 4. Phase beginnt sich die Phonem-Graphem-Korrespondenz zu entwickeln; erste Laute können auditiv unterschieden werden. In der 5. Phase können Laute zu einem Wort synthetisiert werden; ab nun wird der Kontext weniger relevant. In der 6. Phase werden das Wort bereits in Verarbeitungseinheiten unterteilt und so schneller erlesen; dennoch bleibt das Leseverständnis im Hintergrund. In der 7. und letzten Phase steht das Leseverständnis im Zentrum; nun wird flüssig und automatisiert gelesen (Hänni 2007, S. 11).

Wenden wir uns nun dem Schreiben zu: Der erweiterte Schreibbegriff umfasst laut Günthner (2008, S. 83) zwei Bereiche: den graphomotorischen Schreiblernprozess und das Schreiben mit Karten, auf denen Bilder oder Wörter bereits abgebildet bzw. geschrieben sind.

Der graphomotorische Prozess des Schreibenlernens umfasst die folgenden vier Stufen:

1. Kritzeln
2. Schemazeichnen
3. Erste Buchstabenschrift
4. Lautschrift (Günthner 2008, S. 83)

Das Kritzeln ist zunächst ungeordnet und ohne Absicht, bevor es dann regelmäßiger mit einer gewissen Linearität und horizontalen Tendenz wird. Im nächsten Schritt, dem Schemazeichnen, beginnt der Lernende, erste Zeichnungen aus verschiedenen graphischen Formen (Kreis, Rechteck, etc.) zu verfassen. Dies sind erste ikonische Zeichen, die eine Bedeutung haben. Danach tritt die erste Buchstabenschrift auf: Bereits bekannte Großbuchstaben werden geschrieben, dabei können diese auch unvollständig sein oder spiegelbildlich geschrieben werden. Meist wird von links nach rechts geschrieben. Den Lernenden ist klar, dass Schrift eine Mitteilungsfunktion hat, sie beherrschen jedoch die Phonem-Graphem-Korrespondenz noch nicht, was jedoch ihrer Motivation keinen Abbruch tut. Erst im letzten Schritt wird die Lautschrift⁶ erworben. Da den Lernenden nun der Zusammenhang zwischen Phonem und Graphem klar wird, können lautgetreue Wörter nun geschrieben werden (Günthner 2008, S. 84–90).

Das Schreiben mit vorgefertigten Bild- und Wortkarten stellt die Kommunikation über Schrift in den Mittelpunkt des Handelns. Schriftliche Mitteilungen können getätigt werden, ohne dass die Lernenden selbst schreiben müssen, was viele als anstrengend wahrnehmen oder aus motorischen Gründen nicht können bzw. lange Zeit dauert. Aus den vorgefertigten Karten können dennoch Sätze in korrekter Satzstellung gelegt werden. Können einzelne Wörter bereits geschrieben werden, sollen die Kärtchen die eigene Schrift nur ergänzen. Viele Lernende haben auch Freude daran, die zuerst gelegten Sätze abzuschreiben (Günthner 2008, 91f.).

Es wird angestrebt, die beiden Bereiche des Schriftspracherwerbs – Lesen und Schreiben – gleichzeitig zu lernen, da beides miteinander verknüpft ist: „Schreiben

⁶ Dieser Begriff meint die lautgetreue Schreibweise, nicht das phonetische Alphabet.

unterstützt den Leselernprozess und Lesen überprüft das Geschriebene. Die Auseinandersetzung mit dem Rechtschreiben stärkt die phonologische Bewusstheit der Lernenden“ (Hänni 2007, S. 17). Wie Günthner (2008, S. 81) weiters betont, ist das Schreiben sowohl eine kommunikative als auch eine motorische Tätigkeit. Der zweite Aspekt kann besonders bei Menschen mit feinmotorischen Schwierigkeiten zur Herausforderung werden. Es darf allerdings nicht vergessen werden, dass nicht nur das Schreiben mit einem Stift gemeint ist, sondern dass auch jegliche anderen Utensilien, wie etwa Stempeln, Tastaturen oder andere technische Hilfsmittel, zum motorischen Akt des Schreibens verwendet werden können. Thiele (2007, S. 350) weist darauf hin, dass „der produktiven Modalität von Schrift eine besondere Bedeutung zu[kommt]“, da bei eventuell eingeschränkter Lautsprache Schrift auch als Kommunikationsmittel fungieren kann.

3.6. Die Rolle des Unterrichts

Die Art und Weise des Unterrichts spielt in der Sonder- und Heilpädagogik eine besonders große Rolle. In Bezug auf die Alphabetisierung von leistungsschwächeren SchülerInnen (gemeint sind hier „SchülerInnen, die aufgrund gering ausgebildeter schriftsprachspezifischer Lernvoraussetzungen ein erhöhtes Risiko für schriftsprachliche Lernschwierigkeiten haben“, Hatz und Sachse 2014, S. 102, also nicht unbedingt SchülerInnen mit intellektueller Beeinträchtigung) konnten Hatz und Sachse (2014, S. 102) feststellen, dass diese SchülerInnen von „direkter Instruktion in einem hochstrukturierten und lehrerzentrierten Unterricht“ profitieren. Sie sprechen sich daher für einen lehrgangsorientierten Schriftspracherwerb im Vergleich zu einem offeneren lehrwegsorientierten aus, bei dem das kleinschrittige Vorgehen Lernerfolge ermöglicht. Auch wenn in der vorliegenden Studie keine Kinder mit intellektueller Beeinträchtigung untersucht wurden, ist stark anzunehmen, dass diese Prinzipien auch für die Zielgruppe der Erwachsenen gelten. Günthner (2008, 15f.) weist zudem darauf hin, dass es äußerst wichtig ist, das Augenmerk auf den Erhalt von bereits erworbenem Wissen zu legen; der Bedarf an Übungen und Wiederholungen sowie Unterstützung beim Transfer von Wissen ist bei dieser Lernendengruppe besonders hoch.

Es gibt kaum Studien, die der Frage nachgehen, welches Alphabetisierungsmaterial für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung geeignet ist. Eine der wenigen Studien beschäftigt sich mit dem „Kieler Leseaufbau“ (Kuhl et al. 2015). Dieser Lehrgang ist primär für Kinder mit Schwierigkeiten beim Lesenlernen gedacht, kann aber auch in Förderkursen und Legasthenietrainings sowie

Alphabetisierungskursen, auch mit Erwachsenen, verwendet werden (K2 Verlag o.J.). Dieser Leselehrgang zeichnet sich durch seinen silbenbasierten Aufbau aus. Die Hintergründe der Methode können wie folgt erklärt werden: Das phonologische Rekodieren, d.h. das Übertragen von einzelnen Graphemen in Phoneme, muss als Methode angewandt werden, sobald ein Wort nicht ganzheitlich erlesen werden kann. Buchstabe für Buchstabe wird hierbei in Laute übersetzt. Diese müssen dann zu einem Wort zusammengelautet werden. Die Schwierigkeit besteht darin, dass die Aussprache von Phonemen von ihrer lautlichen Umgebung abhängt, was der Koartikulation geschuldet ist. Aus diesem Grund müssen Graphemgruppen, etwa CV-Silben, gemeinsam erlesen werden (Kuhl et al. 2015, 42f.). Im Kurzzeitgedächtnis sind die folgenden Schritte notwendig: Bei einem zweisilbigen Wort wird zunächst die Anfangssilbe gelesen und zwischengespeichert. Dann wird die zweite Silbe gelesen und mit der ersten zusammengesetzt; hierbei wird das Wort meist „gedehnt“ gelesen. Als letzter Schritt erfolgt das Erkennen der Bedeutung des erlesenen Wortes (Wäbs und Schimkat 2016, S. 7). Bevor Lesen im engeren Sinne also stattfinden kann, müssen die Fähigkeit des Rekodierens und damit die Phonem-Graphem-Korrespondenz und die phonologische Bewusstheit geübt und gefestigt werden (Kuhl et al. 2015, S. 43). Kuhl et al. behaupten, dass das Rekodieren für das Deutsche eine besonders relevante Lesestrategie darstellt, da die Phonem-Graphem-Korrespondenz im Deutschen relativ eindeutig – beispielsweise im Vergleich zum Englischen – ist. Dennoch sollte das Ganzwortlesen nicht gänzlich vernachlässigt werden, da bei komplexen Silbenstrukturen LeseanfängerInnen überfordert werden können (Kuhl et al. 2015, S. 45). Kuhl et al. (2015, 50f.) kommen zu dem Schluss, dass das silbenbasierte Prinzip für die Personengruppe (SchülerInnen im Alter von 10-17 Jahren; es ist nicht bekannt, ob diese DaM- oder DaZ-SprecherInnen sind) eine geeignete Herangehensweise ist. Die Rekodierleistung konnte durch das Training mit dem „Kieler Leseaufbau“ verbessert werden. Das sinnerfassende Lesen wurde nicht verbessert. Es kann angenommen werden, dass die untersuchte Gruppe Schwierigkeiten im Transfer von Fertigkeiten hat und diesen Transfer ohne explizite Anleitung nicht schafft. Daher wurden nur Fertigkeiten verbessert, die im Rahmen des Leselehrgangs tatsächlich geübt wurden (Kuhl et al. 2015, 50f.).

3.7. Methoden des Schriftspracherwerbs in der Sonder- und Heilpädagogik

Im Allgemeinen ist im Behindertenbereich eine Kombination aus analytischen und synthetischen Methoden zum Schriftspracherwerb üblich. Wie das oben erwähnte Modell des erweiterten Lesebegriffs (siehe Kapitel 3.5.) darstellt, verläuft die Progression von

Signalwörtern über Ganzwörter zu einzelnen Buchstaben. Aus bereits bekannten Ganzwörtern werden einzelne Buchstaben herausgelöst (Analyse), die dann im nächsten Schritt wieder zu Wörtern kombiniert werden (Synthese) (Günthner 2008, S. 51).

Es wird dabei sowohl mit Groß- als auch Kleinbuchstaben gearbeitet. Dies macht das Lesen einfacher, da Kleinbuchstaben durch Über- und Unterlängen markanter sind und somit leichter erkannt und gelesen werden können. Beim Schreibenlernen beginnen viele Lernenden damit, nur Großbuchstaben zu schreiben; sukzessive müssen jedoch auch Kleinbuchstaben eingeführt werden. Dies ist essentiell, da im Alltag meist die Gemischt-Schreibweise verwendet wird (Günthner 2008, 54, 100).

Die Analyse gliedert sich in eine optische und eine akustische Analyse: Durch verschiedene Übungen erwerben die Lernenden das Wissen, dass Wörter aus mehreren Buchstaben und Lauten bestehen. Durch Visualisierungen erkennen sie die einzelnen Buchstaben. Die akustische Analyse erfolgt durch eine Trennung des Wortes in seine lautlichen Bestandteile. Schritt für Schritt wird auch die Phonem-Graphem-Korrespondenz erworben (Günthner 2008, 51f.).

Sobald die Lernenden einige wenige Buchstaben beherrschen, können diese in ersten Übungen zur Synthese miteinander verbunden werden. Die Progression erfolgt dabei meist über Silben zum vollständigen Wort (Günthner 2008, S. 52).

Eine große Schwierigkeit für viele Lernenden ist die Sinnentnahme des gelesenen Wortes. Am Anfang des Leseerwerbs wird der Sinn vorrangig über das gehörte Wort entnommen. Es ist daher notwendig, dass die Lernenden das Wort – wenn möglich (siehe Kapitel 3.9.) selbst aussprechen und hören und so zu einem Verständnis gelangen. Es ist hilfreich, nur Wörter zu verwenden, die den Lernenden vertraut sind und diese weiters durch eine Visualisierung, etwa ein Bild oder ein Gegenstand, zu unterstützen (Günthner 2008, 52f.).

3.8. Praxisbezug im Rahmen des Schriftspracherwerbs

Neben den Methoden des Schriftspracherwerbs ist auch die Relevanz der zu lernenden Inhalte zu beachten. Bei allen Lernenden, aber vermutlich besonders bei Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung, sollen die Inhalte, die gelernt werden, für die Lernenden relevant und interessant sein. So ist die Motivation der Lernenden gesichert. Durch den verhältnismäßig etwas langsameren Fortschritt muss von Anfang an auf eine sinnvolle Auswahl des zu lernenden Materials geachtet werden; auch Bedürfnisse, die erst in Zukunft auftreten werden, sollten bei der Planung, soweit möglich, berücksichtigt

werden. Im aktuellen Kontext heißt dies, dass Ganzwörter, die in der Lebenswelt der Lernenden bedeutsam sind, gelernt werden sollen. Materialien und Medien des täglichen Lebens – beispielsweise Kalender, Pläne wie Wochenpläne, Speisepläne, Rezepte, etc. – sollen für den Schriftspracherwerb herangezogen werden. Diese visuellen Hilfen können etwa mit Piktogrammen und Schrift versehen werden, sodass die Information auf verschiedenen Abstraktionsebenen angeboten wird und eine Verknüpfung leichter hergestellt werden kann (Hallbauer 2005, S. 236; Sachse 2015, S. 01.026.045).

3.9. Besonderheiten der Kommunikation bei Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung

Bei Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung kann auch die Lautsprache beeinträchtigt sein. Auch hier ist die Bandbreite groß: von Menschen ohne Probleme in der Lautsprache bis hin zu nonverbalen Personen. Im Folgenden wird die Unterstützte Kommunikation, die zum Einsatz kommt, wenn es Schwierigkeiten mit der Lautsprache – aufseiten der Produktion und/oder Rezeption – gibt, vorgestellt. Es wird näher auf die Nutzung von Unterstützter Kommunikation bei mehrsprachigen Personen eingegangen. Weiters werden einige Ideen vorgestellt, wie sich der *literacy*- bzw. Schriftspracherwerb bei unterstützter kommunizierenden Menschen gestalten könnte, vorgestellt. Anschließend wird kurz auf die Leichte Sprache eingegangen. Andere Besonderheiten der Kommunikation werden an dieser Stelle ausgeklammert.

3.9.1. Unterstützte Kommunikation

Unterstützte Kommunikation (UK) befasst sich mit der Lautsprache ergänzende oder zur Lautsprache alternative Kommunikationssystemen. Der englische Begriff lautet *Augmentative and Alternative Communication (AAC)* (Nonn 2011, S. 4). Diese Kommunikationssysteme benötigen Menschen, die ihre Lautsprache bzw. kommunikativen Fähigkeiten nicht ausreichend nutzen können, um dennoch erfolgreich zu kommunizieren. Diese Zielgruppe kann in zwei Gruppen geteilt werden: nonverbal und nicht sprechend. Menschen, die als nonverbal bezeichnet werden, haben Schwierigkeiten in der Sprachproduktion und -rezeption. Sie benötigen daher auch Hilfestellungen beim Sprachverständnis, da sie keine funktionale Sprache ausgebildet haben. Die Gruppe der nicht sprechenden Menschen hat hingegen ein gutes Sprachverständnis und ein funktionales Sprachsystem, braucht jedoch Unterstützung in der Sprachproduktion (Nonn 2011, S. 22).

Üblicherweise wird zwischen körpereigenen und körperfremden Kommunikationsformen unterschieden. Zu den körpereigenen Kommunikationsformen zählen u.a.

Mimik, Körpersprache, Blickrichtung, Gesten und Gebärden sowie Laute und Lautsprache. Die körperfremden Kommunikationsformen werden weiters in nicht-elektronische und elektronische Hilfsmittel unterteilt. Zu den nicht-elektronischen Hilfsmittel zählen u.a. Fotos, Piktogramme, dreidimensionale Symbole sowie Kommunikationsmappen und -tafeln, auf denen eine Vielzahl an Piktogrammen und/oder Fotos zu finden sind. Elektronische Hilfsmittel hingegen umfassen unter anderem Taster, Sprachausgabegeräte, iPads mit Kommunikationssoftware oder Computer mit Augensteuerung. Taster sind kleine Aufnahmegeräte, mit denen meist eine, manchmal mehrere kurze Aufnahmen gemacht werden können; durch Drücken auf den Taster werden diese wieder abgespielt. Sprachausgabegeräte funktionieren nach demselben Prinzip, haben aber mehrere Felder zum Besprechen bzw. Abspielen von kurzen Aufnahmen. Taster und Sprachausgabegeräte werden im Normalfall mit Piktogrammen oder Fotos und Schrift bestückt, damit der/die NutzerIn weiß, was die jeweilige Taste bedeutet (Nonn 2011, 10f., 91).

Schrift spielt in allen drei Kommunikationsformen eine Rolle: Als körpereigene Kommunikationsform sei etwa das Fingeralphabet, d.h. die Darstellung von Buchstaben mithilfe der Finger einer oder beider Hände, genannt. Bei nicht-elektronischen Hilfsmitteln spielt Schrift beim Schreiben mit Stift und Papier ebenso eine Rolle wie etwa beim Gebrauch von Kärtchen, auf denen Wörter stehen, beim Lesen von Plänen (Stundenplan, Tagesplan, Wochenplan, etc.) oder anderen schriftlichen Mitteilungen im Alltag. Dies gilt ebenso für den Bereich der elektronischen Hilfsmittel, denn hier kann der Schriftsprachgebrauch etwa über ein Schreibprogramm am iPad oder PC stattfinden oder es kann Verschiedenes am elektronischen Hilfsmittel gelesen werden. Die Spanne von den Anfängen des Schriftspracherwerbs bis hin zur Perfektion ist denkbar groß.

Wichtig zu erwähnen ist, dass der Zusammenhang zwischen gesprochener Sprache und Schriftsprache lockerer ist, als häufig angenommen wird. Denn es ist wissenschaftlich unumstritten, dass „die Fähigkeit Lautsprache zu produzieren, keine Voraussetzung für den Schriftspracherwerb darstellt“ (Erickson et al. 2002, S. 5, zit. n. Sachse 2005, S. 210). Durch die mangelnde Fähigkeit, sich in Lautsprache zu äußern, werden diese Menschen häufig in ihren Fähigkeiten stark unterschätzt.

3.9.2. Unterstützte Kommunikation und Mehrsprachigkeit

Zum Überschneidungsgebiet von Unterstützter Kommunikation und Mehrsprachigkeit – oder konkret Deutsch als Zweitsprache – gibt es kaum Literatur⁷. Es kann angenommen werden, dass die Mehrsprachigkeit im Kontext von Unterstützter Kommunikation nur selten berücksichtigt wird. Eine Studie von Vock und Lüke (2015) ergab, dass nur etwa die Hälfte, konkret 54%, der unterstützt kommunizierenden, mehrsprachigen Kinder und Jugendlichen Möglichkeiten haben, im Rahmen ihrer Unterstützten Kommunikation mehrsprachig zu kommunizieren. Es steht außer Frage, dass alle Sprachen, die in der Lebenswelt der Person eine Rolle spielen, auch in ihrem Kommunikationssystem berücksichtigt werden müssen, da in allen Sprachen, in denen ein Input geliefert wird, für die unterstützte kommunizierende Person auch eine Ausdrucksmöglichkeit in derselben Sprache vorhanden sein muss. Dies ist bei allen kommunikativen Hilfsmitteln möglich: Taster können je nach Situation besprochen werden oder man verwendet zwei Taster mit Aussagen in beiden Sprachen; nicht elektronische symbolbasierte Kommunikationshilfen können zweisprachig beschriftet werden; elektronische Kommunikationshilfen haben häufig bereits mehrere Sprachen installiert und auch bei schriftbasierten elektronischen Hilfsmitteln kann die Sprachsynthese in zwei Sprachen meist eingestellt werden. Symbole können grundsätzlich kulturspezifisch ausgewählt werden. All dies sind Ideen für den Einbezug aller Sprachen, die in der Lebenswelt der unterstützt kommunizierenden Person vorkommen (Vock und Lüke 2015).

3.9.3. Ideen zum Schriftspracherwerb mit kommunikativen Hilfsmitteln

Auch im Hinblick auf den Schriftspracherwerb spielen kommunikative Hilfsmittel, insbesondere elektronische Hilfsmittel, eine große Rolle. Vor allem die elektronischen Hilfsmittel, die über eine Sprachausgabe verfügen, haben sich als hilfreich erwiesen, da das auditive Feedback die phonologische Bewusstheit und eine innere Klangvorstellung fördert. Die phonologische Bewusstheit ist bei Menschen mit angeborenen, schweren Sprechbehinderungen meist deutlich schlechter ausgebildet als bei Menschen ohne Sprechbehinderung (Leyendecker und Thiele 2001, zit. n. Sachse 2005, S. 218). Dennoch dürfte die phonologische Bewusstheit bei nichtsprechenden Menschen für den Leseerwerb weniger bedeutsam sein als bei sprechenden Menschen (Berninger und Gans 1986; Dahlgren Sandberg 2006, zit. n. Sachse 2015, S. 01.026.044).

⁷ Dies zeigte sich bei den Ergebnissen der Literaturrecherche, vgl. Fußnote 2, sowie bei der Suche nach weiteren Begriffen wie „Unterstützte Kommunikation“ in Kombination mit Begriffen wie „Mehrsprachigkeit“, „Deutsch“, „Fremdsprache“, „Zweitsprache“, etc. (<https://search.uaccess.univie.ac.at/>, September 2018).

Im Folgenden werden einige konkrete Beispiele genannt, wie Schriftspracherwerb mit elektronischen Hilfsmitteln unterstützt werden kann. Dies beginnt bereits bei der *emergent literacy* (nach Koppenhaver, zit. n. Hallbauer 2005, S. 241), also den frühen Erfahrungen mit Schrift. Eine Idee dazu ist, Bilderbücher mit Tastern zu lesen, was wie folgt gemacht werden kann: Das Bilderbuch muss einen häufig wiederkehrenden Satz beinhalten (z.B. „Hast du mir auf den Kopf gemacht?“ in Holzwarth 1989, „Vom kleinen Maulwurf, der wissen wollte, wer ihm auf den Kopf gemacht hat“; „...aber satt war sie noch immer nicht“ in Carle 2008, „Die kleine Raupe Nimmersatt“. Auch für Erwachsene gibt es ähnliche, teilweise selbstgestaltete Bücher). Dieser Satz wird auf den Taster aufgenommen. Durch Tasterdruck kann er wiedergegeben werden. Die Lernenden können so einen Satz des Bilderbuches selbst tätigen und damit am Vorlesen aktiv partizipieren (Hallbauer 2005, 240f.).

Auf Sprachausgabegeräten können beispielsweise Schriftseiten erstellt werden, auf denen die Buchstaben des Alphabets mit auditiver Wiedergabe hinterlegt sind. So können Wörter Buchstabe für Buchstabe geschrieben werden, mit dem jeweiligen Lautfeedback des Buchstaben (Hallbauer 2005, 236f.). Ebenso sind Seiten mit häufigen Silbenverbindungen (z.B. <ma>) sowie Seiten mit Buchstabenverbindungen (z.B. <ch>) hilfreich, um die Synthese bzw. Besonderheiten in der Aussprache üben zu können. Weitere Seiten mit Schwerpunkten wie Reimen, Wörter mit gleichem Anlaut, etc. lassen sich ebenso einrichten (Hallbauer 2005, 238f.).

Manche Lernende profitieren stark von haptischen Erfahrungen. Dabei können Klettkarten helfen. Auf einer Karte steht ein Wort; weiters sind alle Buchstaben als Klettkarten verfügbar. Die Lernenden suchen zunächst den Buchstaben als Klettkarte und haben damit eine haptische Erfahrung. Dann wird der Buchstabe auf dem Sprachausgabegerät eingegeben, wodurch das auditive Feedback folgt. Zum Schluss wird der Buchstabe unter die Wortkarte geklebt. So wird mit allen Buchstaben des Wortes verfahren; am Ende wird das gesamte Wort durch das Sprachausgabegerät vorgelesen (Hallbauer 2005, S. 238).

Andere Lernende werden durch visuelle Unterstützung durch Fotos motiviert. Hier kann beispielsweise ein sogenanntes Short-Story-Buch gestaltet werden. Situationen oder Gegenstände, die für den/die Lernende/n von Bedeutung sind, werden fotografiert, in ein Buch geklebt und mit einfachen Texten beschriftet. Je nach Schriftsprachniveau kann der/die Lernende einzelne Wörter oder ganze Sätze am Sprachausgabegerät tippen und vorlesen; andere Hilfsmittel wie etwa ein „sprechender Stift“, mit dem ein vorher

aufgenommener Satz vorgelesen werden kann, können ebenfalls eingesetzt werden (Hallbauer 2005, S. 239).

Nutzt eine Person ein kommunikatives Hilfsmittel, muss dieses unbedingt auch in der Schriftsprachförderung verwendet werden. Meist sind Adaptionen dafür notwendig.

3.9.4. Leichte Sprache

Leichte Sprache ist eine Sprachform, die versucht, dieselben Inhalte in einfacherer Form anzubieten; daher auch manchmal der Begriff Einfache Sprache. Dazu zählen unter anderem eine einfache grammatikalische Struktur, einfache Wörter und die Vermeidung von Fremdwörtern, keine Satzgefüge, sondern mehrere Hauptsätze, wobei jeder Satz nur eine Aussage enthält sowie eine direkte, eindeutige Ansprache der LeserInnen. Diese Texte richten sich an Personen, für die aus unterschiedlichen Gründen allgemein-sprachliche Texte zu schwer sind. Dies können Menschen mit Behinderung ebenso wie funktionale AnalphabetInnen oder Menschen mit Deutsch als Zweitsprache sein. Partizipation wird für diese Zielgruppen durch das Verfügen über Informationen ermöglicht, denn Leichte Sprache ist „ein Instrument für die Teilhabe an der öffentlichen und formellen Kommunikation und Schriftkultur“ (Oomen-Welke 2015, S. 27). Texte in Leichter Sprache sollen parallel zu Texten in schwerer Sprache gelesen werden können, d.h. die Inhalte sollen soweit möglich äquivalent sein. Texte in Leichter Sprache haben daher eine Brückenfunktion; sie stellen für manche Personengruppen den Übergang zu Texten in schwerer Sprache dar (Bredel und Maaß 2016, S. 5; Maaß 2015; Oomen-Welke 2015).

Im Kontext vorliegender Arbeit ist Leichte Sprache folglich bei allen schriftlichen Texten zu verwenden, wenn die LeserInnen dies brauchen. Auch wenn sich Leichte Sprache in den meisten Fällen auf geschriebene Sprache bezieht, ist nicht zu vergessen, dass auch die mündliche Kommunikation erleichtert wird, wenn man in einfachen Strukturen spricht und klare Aussagen tätigt.

4. Methodische Vorgehensweise

Im folgenden Kapitel wird die methodische Vorgehensweise der nachfolgenden Studie behandelt. Zunächst wird die Aktionsforschung näher vorgestellt, da diese Art der Forschung relativ wenig verbreitet sein dürfte (Kapitel 4.1.). Eine nähere Beleuchtung scheint daher sinnvoll. Anschließend wird ein Überblick über das Forschungsdesign gegeben (Kapitel 4.2.). Es folgt die Beschreibung der Datenerhebung (Kapitel 4.3.), wobei hier die StudienteilnehmerInnen, das in der Studie verwendete Material sowie der Ablauf der Unterrichtseinheiten erklärt werden. Außerdem werden die verwendeten Beobachtungsbögen detailliert dargestellt. Es folgen die Abschnitte über Datenaufbereitung (Kapitel 4.4.) und Datenanalyse (Kapitel 4.5.). Zum Schluss werden die Gütekriterien thematisiert (Kapitel 4.6.); hierbei werden Objektivität, Reliabilität und Validität sowie weitere ethische Überlegungen behandelt.

4.1. Aktionsforschung

Die Fragestellung dieser Masterarbeit soll im Rahmen von Aktionsforschung beantwortet werden. Die Aktionsforschung hat verschiedene andere Bezeichnungen: *action research*, Handlungs- oder Lehrerforschung (Feldmeier 2014, S. 255) bzw. *collaborative research*, *practitioner research*, *teacher research* (Mackey und Gass 2005, S. 217). Aktionsforschung kann wie folgt definiert werden:

Aktionsforschung ist die systematische Untersuchung beruflicher Situationen, die von Lehrerinnen und Lehrern selbst durchgeführt wird, in der Absicht, diese zu verbessern (Elliott 1981, S. 1, zit. n. Altrichter und Posch 1998, S. 13, Übersetzung von Altrichter und Posch).

Die Idee zur Forschung stammt folglich von den Lehrenden, die eine Fragestellung oder Schwierigkeit in ihrem beruflichen Alltag ausmachen konnten. Durch die Beforschung des eigenen Unterrichts mit wissenschaftlichen Methoden können sie neues Wissen generieren und so ihre Kompetenzen erweitern (Altrichter und Posch 1998, 13f.). Dadurch ist es möglich, Veränderungen bzw. Verbesserungen im eigenen Unterricht durchzuführen, wodurch dieser an Qualität gewinnt (Burns 2010, S. 2).

Im Vergleich zu Studien, die unter Laborbedingungen durchgeführt werden, ist die Aktionsforschung viel praxisnäher und richtet ihren Fokus damit auf folgenden Schwerpunkt: „how to implement effective ways of improving learners‘ second language skills“ (Mackey und Gass 2005, S. 186). Die Aktionsforschung ist für die vorliegende Studie eine passende Herangehensweise, weil sie sich dadurch auszeichnet, dass sie Lehrenden die Möglichkeit gibt, Antworten auf ihre individuellen Fragestellungen zu

finden und somit genau auf ihren Unterricht abgestimmt ist (Mackey und Gass 2005, S. 216). In der vorliegenden Forschungsfrage (siehe Kapitel 1.3.) zeigt sich aufgrund der heterogenen Zielgruppe, die aus keinen vergleichbaren Einzelfällen besteht, diese Individualität besonders deutlich. Durch ebendiese individuellen Unterschiede ist eine Beantwortung der Forschungsfragen durch die Literatur nicht möglich.

Bevor die Methode der Wahl – Beobachtungsbögen (siehe Kapitel 4.2.) – vorgestellt wird, wird die Aktionsforschung per se näher beleuchtet, da diese Art der Forschung nicht so weit verbreitet scheint. Altrichter und Posch (1998, S. 15–21) nennen zehn Merkmale, die die Aktionsforschung im Allgemeinen charakterisieren:

(1) Die Forschenden:

Die Fragestellung geht von den Lehrenden aus. Diese sollten andere Personenkreise (etwa SchülerInnen, Schulverwaltung, etc.) für ihr Projekt begeistern, wodurch alle zur Verbesserung der Situation durch die gewonnenen Erkenntnisse beitragen können.

(2) Forschungsfragen mit Praxisbezug:

Im beruflichen Alltag ergeben sich Fragestellungen, die häufig interdisziplinär und stark kontextgebunden sind. Die Forschenden haben Interesse an der Untersuchung ihrer spezifischen Situation, weniger an der Verallgemeinerung dieser Situation.

(3) Zusammenspiel von Aktion und Reflexion:

Aktion, also ein bestimmtes Handeln, wird mit der Reflexion selbiger eng verknüpft. Durch die Reflexion des Handelns ergeben sich neue Ideen und durch das Ausprobieren der Ideen im Handeln können diese in der nächsten Reflexion überprüft werden.

(4) Zyklischer Prozess der Forschung:

Aus dem Zusammenspiel von Handeln und Reflexion ergibt sich ein zyklischer, längerfristiger Prozess, der einige Male wiederholt wird. Auf eine Aktion folgt die Beobachtung, aus der sich eine „praktische Theorie“ ergibt, die in Aktionsideen resultiert. Diese werden in der nächsten Aktion ausprobiert, wodurch der Kreislauf erneut beginnt.

(5) Mehrere Perspektiven:

In die Aktionsforschung werden unterschiedliche Perspektiven, etwa von dem/der Forschenden und von den SchülerInnen, eingebracht. Diese werden kontrastiert und gemeinsam reflektiert.

(6) Austausch mit der professionellen Gemeinschaft:

Forschende KollegInnen oder auch WissenschaftlerInnen werden zu Rate gezogen und können im Forschungsprozess beratend zur Seite stehen.

(7) Forschungsethik:

Die Aktionsforschung arbeitet mit gewissen ethischen Regeln, etwa der Vertraulichkeit von gesammelten Daten oder klaren Rollenverteilungen von allen beteiligten Gruppen.

(8) Publikation der Erkenntnisse:

Die gewonnenen Erkenntnisse werden anderen zugänglich gemacht. So können sie überprüft und weiterentwickelt werden und andere können von dem Wissenszuwachs profitieren.

(9) Werte in der pädagogischen Arbeit:

Hinter jeder pädagogischen Handlung verbergen sich Wertvorstellungen. Diese können bei der Planung von Handlungsschritten maßgebend sein oder es kann im Nachhinein analysiert werden, durch welche Handlungen welche Werte gefördert wurden.

(10) Ziele der Aktionsforschung:

Ziele der Aktionsforschung sind Erkenntnis und Entwicklung. Beide entstehen durch den Forschungsprozess: Durch das Handeln bzw. die Aktion entsteht die Entwicklung; durch die Reflexion die Erkenntnis. Auf diesem Weg wird die Praxis weiterentwickelt, aber ebenso auch die Metaebene, das Wissen über die Praxis, bedient (Altrichter und Posch 1998, S. 15–21).

Aus den oben genannten Charakteristika ergibt sich für die Forschung der folgende Ablauf: Planung – Aktion/Unterricht – Beobachtung – Reflexion – Beginn eines neuen Zyklus (vgl. Abbildung 5).

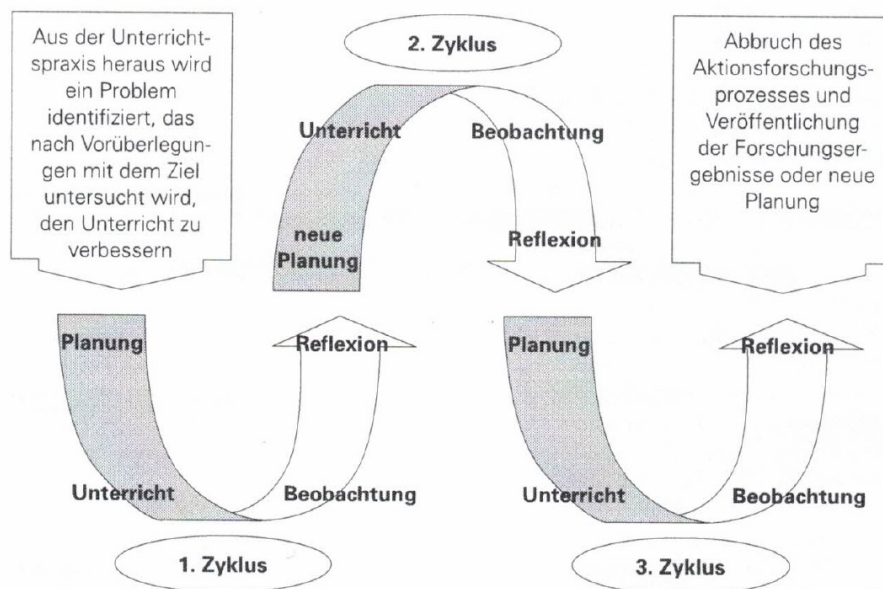


Abbildung 5: Phasen der Aktionsforschung (Feldmeier 2014, S. 258, in Anlehnung an Burns 2010, S. 9)

Nach dem Festlegen der Fragestellung erfolgt die Planung der gewünschten Aktionen. „*Aktion* bedeutet [...] das Unterrichten unter dem Einfluss der vorgenommenen Veränderungen“ (Feldmeier 2014, S. 261, Hervorhebungen im Original). Dadurch kann die Datensammlung im Unterricht stattfinden. Die Art der Datensammlung ist in der Aktionsforschung nicht festgelegt und kann sowohl quantitativ als auch qualitativ erfolgen, etwa durch Interviews oder Beobachtungen. Wichtig ist dabei zu betonen, dass die Forschung den Unterricht für die Lernenden nicht verschlechtern darf, etwa durch zu häufige bzw. zu lange Tests, die wertvolle Unterrichtszeit in Anspruch nehmen, aber den Lernenden wenig Nutzen bringen. Die Erfahrungen aus dem Unterricht werden analysiert und interpretiert und tragen somit durch die Reflexion zu ersten Ergebnissen bei. Darauf aufbauend werden weitere Handlungsschritte geplant und im Unterricht durchgeführt. Alternativ kann auch die Forschungsfrage angepasst werden. Damit beginnt der Kreislauf von neuem (vgl. Abbildung 5). Abschließend wird das gewonnene Wissen der Gemeinschaft durch eine Publikation, einen Vortrag oder ähnliches zugänglich gemacht (Altrichter und Posch 1998, S. 23; Burns 2010, S. 8; Feldmeier 2014, S. 256–258; Mackey und Gass 2005, S. 210).

4.2. Forschungsdesign

Die hier vorliegende Studie ist der qualitativen Forschung zuzurechnen. Diese wird von Evans (2017b, S. 204) im Rahmen der Bildungsforschung als „in-depth probing of phenomena such as people’s beliefs, assumptions, understandings, opinions, actions, interactions or other potential sources of evidence of the process of learning or teaching“

definiert. Ein wichtiger Aspekt der qualitativen Forschung ist, dass komplexe Phänomene mit multiplen Faktoren, die auf die Interpretation durch die Forschenden angewiesen sind, untersucht werden (Evans 2017b, S. 204). Die hier vorliegende Untersuchung kann der „observational research“ zugeordnet werden; Evans (2017b, 204f.) grenzt diese von der „introspective research“, die auf die Introspektionen der StudienteilnehmerInnen abzielt, ab. Die Forschung auf der Grundlage von Beobachtungen passiert in natürlichen Settings (Evans 2017b, S. 204).

Auch die Aktionsforschung greift im Allgemeinen eher auf qualitative Methoden zurück, was auch in dieser Studie der Fall ist. Im Rahmen der vorliegenden Studie wird ein Zyklus durchgeführt (entspricht „1. Zyklus“ in Abbildung 5). Die Arbeit entspricht daher einem qualitativ explorativen Design und dient dazu, die in Kapitel 1.3. gestellte Forschungsfrage zu beantworten.

Der Unterricht umfasst hier fünf Unterrichtseinheiten im Einzelsetting mit vier StudienteilnehmerInnen. Die vier StudienteilnehmerInnen wurden aus den Tagesstätten und Wohngemeinschaften der Caritas der Erzdiözese Wien/Bereich Menschen mit Behinderung rekrutiert und haben alle eine intellektuelle Beeinträchtigung unterschiedlichen Grades. Zwei sind Deutsch als Zweitsprache-Sprecher, zwei Deutsch als Muttersprache-Sprecherinnen.

Beim ersten Kennenlernen fand ein ausführliches Gespräch mit Schwerpunkt auf den aktuellen Stand des Schriftspracherwerbs statt. Weiters wurde der Einstufungstest des „Hamburger ABCs“ (Wäbs o. J.) gemacht; dessen Auswertung zeigt, mit welchem Material des „Hamburger ABCs“ gearbeitet werden soll. Der nachfolgende Unterricht wurde mittels zwei Beobachtungsbögen beobachtet. Einer der Beobachtungsbögen wurde während der Einheit von der Studienleiterin ausgefüllt, der andere im Anschluss an die Einheit. Nach Abschluss aller fünf Einheiten wurde der Unterricht mithilfe der Beobachtungsbögen reflektiert und Schlussfolgerungen wurden gezogen. Aufgrund der Heterogenität der Teilnehmenden und der kurzen Unterrichtsdauer scheint es nicht sinnvoll, im Rahmen dieser Studie mehrere Zyklen durchzuführen. Da die Aktionsforschung im Allgemeinen als hypothesengenerierendes Verfahren gilt, kann in der vorliegenden Studie ein Zyklus als erster Schritt zur Generierung einer Hypothese dienen.

4.3. Datenerhebung

4.3.1. Die StudienteilnehmerInnen

Die Zielgruppe der vorliegenden Studie sind Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung. Diese wurden aus den KlientInnen der Caritas der Erzdiözese Wien rekrutiert. Die Rekrutierung erfolgte zunächst durch eine Aussendung per Email mit Erklärung des Vorhabens und der Bitte, dass sich interessierte Personen bzw. deren BetreuerInnen und Leitungskräfte bei der Studienleiterin melden sollten. Eine Erklärung des Vorhabens, verfasst in Leichter Sprache, war beigelegt (siehe Anhang A). Es kam keine einzige Rückmeldung.

Die Samplingstrategie wurde daher geändert: MitarbeiterInnen in Leitungspositionen wurden von der Studienleiterin konkret darauf angesprochen, ob in ihrer Einrichtung KlientInnen sind, die für die Studie infrage kommen. Dies zeigte mehr Erfolg und einige Namen wurden genannt. Danach wurden die KlientInnen von der Studienleiterin persönlich angesprochen, es wurden ihnen die Inhalte erklärt und sie bekamen Bedenkzeit, bevor sie nochmals nach der Teilnahme an der Studie gefragt wurden. Zwei Klienten (beide Deutsch als Zweitsprache), die gefragt wurden, lehnten ab. Die vier KlientInnen, die schlussendlich an der Studie teilnahmen, sagten zu; danach wurde nicht weiter nach TeilnehmerInnen gesucht.

Es nahmen insgesamt vier Personen an der Studie teil; je zwei KlientInnen mit Deutsch als Zweitsprache (Person 1 und 4) und mit Deutsch als Erstsprache (Person 2 und 3). Die Art der Kommunikation – Lautsprache und/oder Unterstützte Kommunikation – war dabei kein Entscheidungskriterium zur Teilnahme an der Studie; darauf wurde in der Rekrutierungsphase hingewiesen. Eine heterogene Gruppe hinsichtlich unterschiedlicher Merkmale – wie etwa der Grad der intellektuellen Beeinträchtigung, weitere vorhandene Beeinträchtigungen, Kommunikationssystem, Alter, Geschlecht, etc. – war zu erwarten; wie sich diese Merkmale verteilen, ist in Tabelle 1 zu sehen. Alle Personen sind von intellektueller Beeinträchtigung betroffen, allerdings ist es schwer zu klassifizieren, wie stark die Beeinträchtigung ist. Es wurden keine medizinischen Nachforschungen für die Studie betrieben; auch in Kursen für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung würde man aller Voraussicht nach keine genaueren Diagnosen kennen. Außerdem sind die individuellen Unterschiede so groß, dass nur eine individuelle Abstimmung von Unterrichtsmaterial und -tempo erfolgen kann, dabei sind Diagnosen kaum hilfreich.

In der folgenden Tabelle 1 wird eine Übersicht über die StudienteilnehmerInnen dargestellt:

Tabelle 1: Übersicht über die StudienteilnehmerInnen

	Person 1	Person 2	Person 3	Person 4
Alter	20	37	25	20
Geschlecht	männlich	weiblich	weiblich	männlich
Erstsprache	Kroatisch	Deutsch	Deutsch	Bosnisch
Zweitsprache	Deutsch	-	-	Deutsch
Kommunikationsform	Lautsprache	Lautsprache	Lautsprache	wenige lautsprachliche Wörter, Gestik, aktuell Anbahnung einer symbolbasierten Kommunikationsapp am iPad

Es wurden nur Personen zu der Studie herangezogen, deren erster Schrifterwerb in Deutsch stattgefunden hat. Zweitschrifterwerb ist in der vorliegenden Arbeit somit kein Thema.

4.3.2. Das Alphabetisierungsmaterial „Hamburger ABC“

Das „Hamburger ABC“ (Wäbs und Schimkat 2016) ist eine Materialsammlung zur Alphabetisierung. Die Sammlung bietet ein Grundgerüst, das zur Alphabetisierung wie ein roter Faden verfolgt werden soll: „Grundkurs I neu“ (Wäbs 2017d). Daneben gibt es jedoch auch eine Vielzahl an weiteren Materialien, die individuell mit den Lernenden verwendet werden können, abgestimmt auf deren Bedürfnisse (u.a. Wäbs 2017a, 2017b, 2018b).

Zielgruppe des Lehrmaterials „Hamburger ABC“ sind MigrantInnen, die keine Schulerfahrung haben und keine andere Schrift beherrschen. Weiters ist das Material auch für „funktionale Analphabeten, in Klassen mit multinationalen Schülern, in der Sonderpädagogik sowie im Bereich Deutsch als Fremdsprache“ (Wäbs und Schimkat 2016, S. 1) einsetzbar. Gemeinsam ist diesen Menschen, dass sie Schrift als Kulturtechnik

im Alltag benötigen und ihre Zukunft in einem deutschsprachigen Land verbringen werden (Wäbs und Schimkat 2016, S. 1).

Lernziele sind die Teilnahme „am gesellschaftlichen Leben durch eigene Orientierungs- und Informationsmöglichkeiten sowie mittels schriftlicher Kommunikation“ (Wäbs und Schimkat 2016, S. 2). Da das Lehrmaterial „Hamburger ABC“ auch die Deutschkompetenz fördert, werden auch Grundwortschatz, mündliche Interaktion und soziale Integration gefördert. Für die lernungsgewohnten Lernenden kommen weitere Bereiche hinzu: die Förderung sozialer Interaktion, die Förderung der Konzentrationsfähigkeit, die Entwicklung von Lernstrategien sowie der Aufbau von Verfahrenswissen (Wäbs und Schimkat 2016, S. 2–4).

Zu Beginn des Gebrauchs des „Hamburger ABCs“ steht der Einstufungstest (Wäbs o. J.). Dieser bietet auf neun Seiten Übungen, die in ähnlicher Form auch in der Materialsammlung vorkommen. Der Bogen reicht vom Benennen einzelner Buchstaben bis hin zu einer Bildbeschreibung. Es soll ausgewertet werden, ob wenige, mäßig viele oder viele Fehler gemacht wurden bzw. ob die Lösung der Aufgabe nicht zu verstehen war. Je nach Ergebnis wird ein gewisses Material empfohlen; dies ist jeweils bei der Übung vermerkt, vgl. Abbildung 6 und Abbildung 7.

HH-ABC Niveau Teil I Grundkurs
Buchstaben benennen:

A	F	G	I	Ü	Q	V	K	X	P
D	B	N	C	W	J	E	M	H	Ö
R	Y	L	Ä	O	S	ß	T	Z	U

Abbildung 6: Ausschnitt aus dem Einstufungstest (Wäbs o. J., S. 1). Wenn diese Übung noch nicht gut beherrscht wird, soll auf das Material des "Teil I Grundkurs" (Wäbs 2018a) zurückgegriffen werden.

HH-ABC Niveau Teil XI Themenmix 3
Bitte die Fragen mit Ja oder Nein beantworten:

Frage	ja	nein
1. Badet Herr Müller im Schwimmbad?		
2. Badet Herr Müller in der Badewanne?		
3. Hängt der Spiegelschrank über der Badewanne?		
4. Ist die Badewanne gefliest?		
5. Hat die Dusche einen Duschvorhang?		

Abbildung 7: Ausschnitt aus dem Einstufungstest (Wäbs o. J., S. 7). Wenn diese Übung noch nicht gut beherrscht wird, soll auf das Material des "Teil XI Themenmix 3" (Wäbs 2017e) zurückgegriffen werden.

Das „Hamburger ABC“ (Wäbs und Schimkat 2016) verwendet zur Alphabetisierung die Lautiermethode, vgl. Kapitel 2.6.2. Nach dem Erwerb einzelner Buchstaben ist der Alphabetisierungsprozess wie folgt angelegt: In der Anfangsphase werden Wörter mit der Struktur CVCV erlernt, d.h. Konsonanten und Vokale kommen im Wort abwechselnd vor, wie z.B. beim Wort <Foto>. Doppelkonsonanten befinden sich nur in der Mitte des Wortes, z.B. <Teller> (Wäbs und Schimkat 2016, S. 4). Ein nicht uninteressanter Aspekt ist auch die Progression der Buchstaben. In jedem Alphabetisierungslehrwerk wird ein wenig anders vorgegangen. Die „Hamburger ABC“-Materialien legen die folgende Reihenfolge fest: <A, T, R, I, O, N, E, S, St, L, W, U, M, Au, F, D, Ei, H, B, P, Pf, Sp, K, G, J, C, ch, Sch, ck, Ä, Ö, Ü, Eu, Äu, ß, V, Qu, X, Y, Z> (Wäbs 2017a).

4.3.3. Der Unterricht

Mit den TeilnehmerInnen wurden jeweils fünf Unterrichtsstunden im Einzelsetting durchgeführt. Es war geplant, dass eine Einheit etwa 45-60 Minuten dauern sollte, je nach Konzentration des/der Teilnehmenden. Abweichungen davon werden im Ergebnisteil besprochen. Es wurde versucht, die einzelnen Unterrichtsstunden in relativ kurzem Abstand (etwa einer Woche) hintereinander zu machen, damit diese Förderung als Gesamtpaket wahrgenommen wird und damit nicht das bereits erworbene Wissen aufgrund von zu langen Pausen zwischen den Einheiten wieder verloren geht.

In der ersten Einheit ging es vorwiegend um das Kennenlernen der StudienteilnehmerInnen sowie um eine Einschätzung ihrer Schriftsprachkompetenzen. Dazu wurde

zum einen der Einstufungstest des „Hamburger ABCs“ (Wäbs o. J.) verwendet, zum anderen ein eigens konzipierter Kennenlernbogen zur Einschätzung der schriftsprachlichen Kompetenzen.

In den weiteren Einheiten, nach Fertigstellung des Einstufungstests, wurde ausschließlich das Lehrmaterial des „Hamburger ABC“ (Wäbs und Schimkat 2016) genutzt. Eine Zusammenstellung aus allen Materialien, je nach Niveau, wurde verwendet. Das Material wurde individuell für den/die jeweilige Lernende ausgewählt. Als Basis wurden die erste Einschätzung des Lernstandniveaus aus der ersten Einheit sowie die Ergebnisse des Einstufungstests des „Hamburger ABCs“ (Wäbs o. J.) herangezogen. Die Arbeitsblätter, von denen angenommen werden kann, dass sie dem Niveau am besten entsprechen, wurden ausgewählt. Dabei war wünschenswert, dass die Arbeitsblätter inhaltlich aufeinander aufbauen.

4.3.4. Die Beobachtungsbögen

Als Methode zur Gewinnung der Daten wurden Beobachtungsbögen gewählt. Diese wurden speziell für die vorliegende Studie konzipiert, wie es auch von Altrichter und Posch (1998, S. 121) empfohlen wird. Als Basis dafür dient die einschlägige, in den Kapiteln 2 und 3 dargestellte Literatur sowie die Fragestellungen, die sich aus dem zur Alphabetisierung verwendeten Material ergeben. So wird sichergestellt, dass die Beobachtungsbögen dem Ziel der Forschung, nämlich der Beantwortung der Forschungsfrage (Mackey und Gass 2005, S. 190), dienen. Durch die Beobachtungsbögen, die „Schemata mit vorformulierten Kategorien“ (Altrichter und Posch 1998, S. 120) enthalten, ist eine strukturierte Beobachtung, die bei jeder Unterrichtsstunde gleich ist, möglich. Wie Wilson (2017a, S. 185) beschreibt, ist bei verschriftlichten Beobachtungen von Vorteil, dass diese gleich nach der Situation verfügbar sind (im Gegensatz zu Audio- oder Videoaufnahmen, die erst transkribiert werden müssen). Nachteilig ist jedoch, dass der/die Beobachtende in der Situation selektieren muss, welche Informationen festgehalten werden, da ein erneutes Abspielen durch die fehlende Aufnahme nicht möglich ist.

Für die erste Einheit wurde neben dem Einstufungstest des „Hamburger ABCs“ (Wäbs o. J.) ein eigens konzipierter Bogen zur Einschätzung der schriftsprachlichen Kompetenzen verwendet. Für die restlichen vier Unterrichtseinheiten werden zwei Beobachtungsbögen verwendet: Einer wird während des Unterrichts ausgefüllt, der andere nach dem Unterricht. Beobachtungsbögen sollen nach Altrichter und Posch (1998, S. 120) grundsätzlich drei Merkmale erfüllen: „Kategorien, die einander ausschließen [...]; ein Schema, auf dem die Beobachtungen so festgehalten werden können, daß [sic] sie

nachher verwertbar sind; Regeln für das Festhalten der Beobachtungen“. Mackey und Gass (2005, S. 191) sprechen weiters von zwei Typen von Kategorien, die beobachtet werden: „low-inference categories“ und „high-inference categories“. Erstere bezeichnen relativ einfach auszufüllende Kategorien, die verlässlich immer gleich notiert werden, da die Entscheidung eindeutig getroffen werden kann. Dem entgegen gesetzt sind die sogenannten „high-inference categories“, welche eine Bewertung der Situation verlangen. Hier muss eine komplexere Entscheidung getroffen werden, beispielsweise eine Einschätzung auf einer fünfteiligen Skala. Diese Art von Beobachtung wird erst im Nachhinein festgehalten, da die Ressourcen während des Unterrichts dafür fehlen.

4.3.4.1. Der Kennenlernbogen zur Einschätzung der schriftsprachlichen Kompetenzen

Der Kennenlernbogen zur Einschätzung der schriftsprachlichen Kompetenzen umfasst zunächst die einige Eckdaten: BeobachterIn, Datum, anonymisiertes Personenkürzel, weitere anwesende Personen, Setting, Beginn und Ende der Einheit. Diese Daten können teilweise bereits vor der Einheit ausgefüllt werden. Dann folgt das Herzstück des Beobachtungsbogens mit den zu beobachtenden Kategorien und einer Möglichkeit zum Eintragen. Zum Schluss des Bogens bleibt Platz für Anmerkungen und Ergänzungen.

Zu Beginn des Kernstücks des Beobachtungsbogens werden einige allgemeine Informationen wie Alter, Geschlecht, Kommunikationsform bzw. etwaige alternative oder ergänzende Kommunikationsformen sowie relevante medizinische Diagnosen wie Einschränkungen der Seh- bzw. Hörfähigkeit oder weitere relevante Diagnosen abgefragt. Es ist darauf hinzuweisen, dass alle Angaben freiwillig durch den/die TeilnehmerIn erfolgen. Demographische Angaben wie Alter und Geschlecht werden in wissenschaftlichen Studien üblicherweise erfragt, vgl. u.a. Albert et al. 2015, S. 89. Die medizinischen Aspekte sind in vorliegender Studie interessant, weil sie etwaige Unterschiede zwischen den StudienteilnehmerInnen zeigen könnten. Die Frage bzw. Beobachtung von alternativen oder ergänzenden Kommunikationsformen ergibt sich aus dem Berufsfeld der Studienleiterin, die Menschen, die unterstützt kommunizieren, von der Studie nicht ausschließen wollte und daher diesen Punkt in den Beobachtungsbogen aufgenommen hat.

Wie Yaşaner (2008, S. 173) angibt, ist es von größter Bedeutung, dass die Lernenden ihren Kenntnissen entsprechend eingestuft werden. Daher muss zu Beginn ein individuelles Beratungsgespräch durchgeführt werden, bei dem u.a. die folgenden Punkte geklärt werden: Ziel der Alphabetisierung, Dauer eines Schulbesuchs, Sprachgebrauch der Erstsprache(n) (welche Sprache(n), in welchem Umfeld), ersprachliche Schrift-

kenntnisse (Lesen und Schreiben), mündliche Deutschkompetenz, Deutschgebrauch im privaten Umfeld (Yaşaner 2008, 173f.).

Es erfolgt eine grobe Einschätzung der mündlichen Deutschkompetenz hinsichtlich Sprachproduktion und Sprachverständnis. Außerdem werden der Erstsprachgebrauch im Umfeld (Wohnen, Arbeiten, Familie) sowie Erfahrungen mit Schriftspracherwerb außerhalb der Schule erfragt. Letzteres kann Hinweise darauf geben, ob der/die Lernende in den letzten Jahren nach Ende der Schulbildung Förderung in der Schriftsprache genossen hat. All diese Informationen ergeben sich aus dem Gespräch mit dem/der StudienteilnehmerIn. Bei Bedarf und auf Wunsch des/der StudienteilnehmerIn kann eine weitere Person, etwa ein/e BetreuerIn, anwesend sein und Auskunft geben.

Anschließend wird der Einstufungstest des „Hamburger ABCs“ (Wäbs o. J.) durchgeführt. Dabei wird beobachtet, ob die Feinmotorik es zulässt, einen Stift zu halten und zu führen; dies ist besonders bei SchreibanfängerInnen interessant.

Auf der Basis der so gewonnenen Erfahrungen wird der/die StudienteilnehmerIn in den in Kapitel 2 und 3 erwähnten Modellen eingeschätzt. Dies betrifft das theoretische Modell des Schriftspracherwerbs nach Günther (1995) bzw. Frith (1985) sowie die erweiterten Lese- bzw. Schreibbegriffe (Günthner 2008) und das Modell der Leseentwicklung nach Niedermann und Sassenroth (2002). Anhand dieser umfassenden Einschätzung, die durch die verschiedenen Modelle alle möglichen Kompetenzstufen der StudienteilnehmerInnen abdecken sollten, kann das zu verwendende Unterrichtsmaterial ausgewählt werden.

4.3.4.2. Beobachtungsbogen 1

Der erste Beobachtungsbogen, der während der Einheit ausgefüllt wird, erhebt den Anspruch, so gestaltet zu sein, dass es in der Unterrichtssituation, in der nicht viel Zeit und Konzentration auf das Ausfüllen eines Bogens verwendet werden kann, möglichst einfach auszufüllen ist. Dieser Bogen soll daher viele Kategorien zum Ankreuzen enthalten; alternativ können einfache Strichlisten geführt werden. Strichlisten sind besonders beim Beobachten von Verhalten beliebt; so kann einfach notiert werden, welches Verhalten wie häufig auftritt (Mackey und Gass 2005, 191f.). In diesem Bogen werden die oben erwähnten „low-inference categories“ (Mackey und Gass 2005, S. 191) abgefragt.

Der Aufbau der Beobachtungsbögen ist wie folgt: Zu Beginn werden wie beim Kennenlernbogen erneut einige Eckdaten ausgefüllt; diese können teilweise bereits vor

der Einheit eingetragen werden (BeobachterIn, Datum, anonymisiertes Personenkürzel, weitere anwesende Personen, Ort und Setting, Nummer der Einheit, Beginn und Ende der Einheit).

Darauf folgt ein Feld, wo die bearbeiteten Aufgaben in der durchgeführten Reihenfolge eingetragen werden sollen. Die Nummerierung der Aufgaben kann als Referenz bei den einzelnen Kategorien verwendet werden, sodass beispielsweise bei Kategorie „Lernende/r kann der Erklärung des Arbeitsblattes folgen“ bei „ja“ nur „1“ eingetragen werden muss und damit klar ist, dass Arbeitsblatt 1 gemeint ist. Dies stellte sich in der Praxis als sehr hilfreich heraus, da es viel Zeit spart und der oben erwähnten Methode des Ankreuzens gleich kommt.

Dann folgt das Kernstück des Beobachtungsbogens, in dem verschiedenen Kategorien abgefragt werden. Es gibt für jede Kategorie eine Möglichkeit zum Ankreuzen mit „ja“, „teilweise“ und „nein“ sowie ein Kommentarfeld. Die einzelnen Kategorien sind zu zusammenpassenden Themenfeldern zusammengefasst. Diese lauten wie folgt:

- Bearbeitung der Arbeitsblätter
- Umgang mit der Gestaltung des Materials
- Umgang mit Literalitätskonventionen
- Allgemeines zum Setting

Die Auswahl dieser Themen ergab sich aus der Forschungsfrage. Die einzelnen Kategorien ergaben sich ebenso aus der Forschungsfrage, teilweise werden sie auch in der Literatur so formuliert.

Hinter der ersten Kategorie „Bearbeitung der Arbeitsblätter“ steht die Frage, ob die Bearbeitung der Arbeitsblätter des „Hamburger ABCs“ (Wäbs und Schimkat 2016) für die untersuchte Gruppe möglich ist. Dies beginnt bei der Aufgabenstellung („Der/die Lernende kann der Erklärung des Arbeitsblattes folgen“), deren Umsetzung („Der/die Lernende bearbeitet das Arbeitsblatt so, wie es gedacht ist“) und dem Verständnis für die Übung („Die Übungsform erscheint für den/die Lernende passend, d.h. er/sie weiß, was er/sie tun soll“). Ist die Übung zu schwierig, kann dies vermerkt werden („Der/die Lernende benötigt weitere Erklärungen oder Vereinfachungen zur Bearbeitung des Arbeitsblattes“); im Beobachtungsbogen 2 ist dann eine äquivalente Frage, bei der näher auf etwaige Änderungen eingegangen werden kann. Weiters wird nach Hilfsmittel gefragt („Der/die Lernende benötigt Hilfsmittel zur Bearbeitung des Arbeitsblattes“); dabei sind sowohl Hilfsmittel zur Kommunikation (z.B. iPad, vgl. Kapitel 3.9.1) als auch etwaige

zusätzliche Unterrichtsmaterialien wie beispielsweise Kärtchen oder ähnliches, gemeint. Den Abschluss dieser Kategorie bilden Fragen nach dem Niveau sowie dem Interesse an der Übung („Die Aufgabe wirkt dem Niveau des Schriftspracherwerbs angepasst“; „Interesse an der Aufgabe – a) grundsätzliches Interesse und b) Interesse am Inhalt“).

Den nächsten Themenblock bilden die Fragen zum Umgang mit der Gestaltung des Materials. Hier geht es zunächst um die Feinmotorik, die eine wichtige Voraussetzung für den Schriftspracherwerb ist (vgl. Wildemann 2015, 18, 20 in Kapitel 2.3; „Das Material ist groß genug gestaltet“). Die beiden weiteren Fragen handeln vom Symbolverständnis der Lernenden („Der/die Lernende erkennt die Bilder auf den Arbeitsblättern.“; „Der/die Lernende benennt die Bilder auf den Arbeitsblättern richtig“). Diese Fragen sind relevant, da sie als Vorläuferfähigkeiten eingestuft werden können, vgl. der erweiterte Lesebegriff nach Günthner (2008, S. 13) in Kapitel 3.5.

Einen weiteren Themenblock bildet der Umgang mit Literalitätskonventionen. Hier werden exemplarisch drei Punkte abgefragt: die Frage nach der Leserichtung, die zeigt, ob auch SchreibanfängerInnen bereits schnell erkennen, wie das Arbeitsblatt richtig vor ihnen liegt („Dem/der Lernenden ist klar, wie das Arbeitsblatt richtig liegt (Leserichtung)“). Weiters wird nach dem Gebrauch der Seitennummerierung gefragt („Der/die Lernende erkennt den Nutzen der Nummerierung der Seiten“) sowie nach ersten Regeln der Orthographie („Der/die Lernende erkennt, warum etwas groß oder klein, mit oder ohne Beistrich geschrieben wird“).

Im Themenfeld „Allgemeines zum Setting“ sind die drei Punkte „Konzentration“, „Lärmpegel“ und „Unterbrechungen“ angeführt. Walker und Adelman (1975, S. 22f., zit. n. Altrichter und Posch 1998, 126f.) nennen „Konzentrationsniveau“ und „Lärmniveau“ als zwei von mehreren Punkten, die in ihrem Beobachtungsbogen vorkommen. „Unterbrechungen“ wurde aufgrund der Erfahrung der Studienleiterin, dass es häufig zu Unterbrechungen kommt, ergänzt. Diese Unterbrechungen können entweder durch den/die TeilnehmerIn herbeigeführt werden, oder Unterbrechungen von außen, beispielsweise durch BetreuerInnen oder andere KlientInnen, sein. Zum Schluss des Bogens bleibt Platz für Anmerkungen und Ergänzungen.

4.3.4.3. Beobachtungsbogen 2

Der zweite Beobachtungsbogen soll möglichst bald nach der abgehaltenen Einheit ausgefüllt werden. Hier besteht die Möglichkeit zur freien Antwort; es kommen keine weiteren Fragen mit Antwortmöglichkeiten zum Ankreuzen vor.

Der Aufbau orientiert sich am Aufbau der Beobachtungsbogens 1: Zunächst werden wieder einige Eckdaten eingetragen, um den Bogen eindeutig zuordnen zu können. Diese Daten sind ident zum Beobachtungsbogen 1 (BeobachterIn, Datum, anonymisiertes Personenkürzel, weitere anwesende Personen, Ort und Setting, Nummer der Einheit, Beginn und Ende der Einheit).

Anschließend werden offene Fragen zu verschiedenen Kategorien gestellt. Die Kategorien lauten wie folgt:

- Dauer und Umfang
- Lernstrategien und Methoden
- Kommunikation
- Allgemeines zum Setting
- Spezifisches zu verschiedenen Aufgaben

Zu jeder Frage ist ausreichend Platz für Notizen vorhanden. Hier können Beobachtungen eingetragen werden, wobei auch bei jeder Beobachtung strukturiert dieselben Punkte abgefragt werden, wie Altrichter et al. (1998, S. 125) vorschlagen. Einige Punkte aus dem Beobachtungsbogen 1 wiederholen sich im Beobachtungsbogen 2, bieten hier jedoch Platz für eine detaillierte Antwort, da im Beobachtungsbogen 1 nur die Möglichkeit zur Antwort mit „ja“, „teilweise“ oder „nein“ gegeben ist.

Zunächst wird näher auf die Dauer und den Umfang der Unterrichtseinheit eingegangen. Es wird danach gefragt, ob der geplante Lernstoff durchgenommen werden konnte oder ob es etwaige Abweichungen inhaltlicher oder zeitlicher Natur gab („Konnte der vorgesehene Lernstoff vollständig behandelt werden, oder gab es inhaltliche oder zeitliche Abweichungen?“, Albert et al. 2015, S. 92). Weiters wird nach methodischen Abweichungen gefragt („Wurden alle methodischen Unterrichtsschritte wie geplant durchgeführt? Falls nicht, warum kam es zu Abweichungen, und wie gestalteten sich diese?“, Albert et al. 2015, S. 92). Auch die Dauer der Einheit sowie die Aufmerksamkeit können hier näher beschrieben werden („War die Dauer der Einheit für den/die Lernende/n adäquat? Wenn nicht, warum nicht?“, „Wie war die Aufmerksamkeit?“).

Der nächste Themenblock fragt nach Lernstrategien und Methoden, und zwar aufseiten des/der Lernenden, aber auch aufseiten der Lehrkraft. Lernstrategien sind ein interessanter Hinweis auf die Selbständigkeit des/der Lernenden bzw. darum, ob er/sie sich Hilfe holen kann („Hat der/die Lernende im Unterricht Lernstrategien oder Methoden selbständig verwendet oder von der Lehrperson eingefordert, die aus zuvor erprobten

Methoden stammen?“, Albert et al. 2015, S. 92). Ebenso ist Platz für Schwierigkeiten in der methodischen Umsetzung aufseiten der Lehrkraft („Sind bei der Lehrperson konkrete Fragen oder Probleme bei der Umsetzung der Methode aufgetreten?“, Albert et al. 2015, S. 92).

Das Thema „Kommunikation“ bezieht sich auf die lautsprachliche Kommunikation auf Deutsch bzw. in der Erstsprache des/der Lernenden sowie auf weitere mögliche Kommunikationsformen der Unterstützten Kommunikation. Daher wird nach der Kommunikationsform gefragt („In welcher Kommunikationsform wurden Äußerungen getätigt?“, vgl. Kapitel 3.9.1.), nach dem Sprachverständnis auf Deutsch („Versteht der/die Lernende die Anweisungen und verwendeten Worte auf Deutsch?“, vgl. Kapitel 2.3.) sowie ob eine etwaige andere Sprache verwendet wurde („Verwendet der/die Lernende eine andere Sprache als Deutsch während der Einheit?“).

Beim Punkt „Allgemeines zum Setting“ können Ergänzungen aus dem Beobachtungsbogen 1 gemacht werden, etwa wodurch die Unterbrechungen stattfanden („Wodurch wurde der Unterricht von außen unterbrochen?“).

Der letzte Punkt „Spezifisches zu verschiedenen Aufgaben“ ist dafür gedacht, die Lernziele jeder Übung zu reflektieren und mit den Ergebnissen des/der Lernenden zu vergleichen. So kann festgestellt werden, ob die Person die Lernziele erreicht hat oder wo sich Schwierigkeiten zeigten.

Zum Schluss des Bogens bleibt Platz für Anmerkungen und Ergänzungen.

4.4. Datenaufbereitung

Nach Abschluss der Unterrichtsphase wurden die gewonnenen Daten aufbereitet. Die Datensammlung sollte aus insgesamt 32 Beobachtungsbögen (n=4), neben dem Kennenlernbogen und dem Einstufungstest, bestehen. So sollte pro Person (n=4) die folgende Datensammlung entstehen, vgl. Tabelle 2: Übersicht über die Datensammlung.

Tabelle 2: Übersicht über die Datensammlung

1. Einheit	Kennenlernbogen Einstufungstest des „Hamburger ABCs“
2. Einheit	Beobachtungsbogen 1 Beobachtungsbogen 2
3. Einheit	Beobachtungsbogen 1 Beobachtungsbogen 2

4. Einheit	Beobachtungsbogen 1 Beobachtungsbogen 2
5. Einheit	Beobachtungsbogen 1 Beobachtungsbogen 2

Da zwei Personen nur vier Einheiten absolvierten, sind von diesen beiden Personen der Kennenlernbogen, der Einstufungstest des „Hamburger ABCs“ sowie insgesamt sechs Beobachtungsbögen (zwei Bögen zu jeder der drei Einheiten) vorhanden. Von den beiden anderen TeilnehmerInnen sind alle zu erwarteten Beobachtungsbögen vorhanden. Insgesamt liegen somit 28 Beobachtungsbögen (n=4) vor.

Die handschriftlich verfassten Beobachtungsbögen wurden in eine Excel-Tabelle übertragen, was einem besseren Vergleich und Überblick über die gewonnenen Daten zuträglich ist. Pro StudienteilnehmerIn wurden alle Daten, die bei den Unterrichtseinheiten mit dieser Person gesammelt wurden, in einer Tabelle dargestellt. Im Anhang sind beispielhafte Auszüge aus dieser Excel-Tabelle zu finden (Anhang D).

4.5. Datenanalyse

Bei der Analyse der Daten findet in der Aktionsforschung erneut ein Prozess statt: Nach dem Lesen der Daten werden selbige reduziert und graphisch oder sprachlich dargestellt, wobei die Forschungsfrage im Zentrum der Auswertung steht (Altrichter und Posch 1998, S. 117). Da die Kategorien bereits vor der Analyse weitgehend festgelegt sind, kann von einer deduktiven Analyse gesprochen werden (Evans 2017a, S. 265). Wilson (2017b, S. 242) gibt noch detaillierter vier Schritte an: Datenreduktion, Datenanalyse, Datensynthese und Darstellung der Daten.

Die Kategorisierung und damit Reduktion der Daten bietet sich schon in den Beobachtungsbögen an. Da die unterschiedlichen Fragen der Beobachtungsbögen bereits thematisch sortiert sind, kann diese Kategorisierung auch zur Auswertung herangezogen werden:

- Der Einstufungstest des „Hamburger ABCs“
- Einschätzung der schriftsprachlichen Kompetenzen
- Allgemeines zur Unterrichtssituation
- Bearbeitung der Arbeitsblätter
- Umgang mit der Gestaltung des Materials
- Umgang mit Literalitätskonventionen und Bildern
- Lernstrategien und Methoden

Jeweils eine Kategorie wird über alle Beobachtungsbögen hinweg verglichen und interpretiert. Dabei werden, wie oben (siehe Kapitel 4.4.) erwähnt, die beiden Perspektiven berücksichtigt: die Perspektive auf die individuellen Lernenden und die über alle Lernenden hinweg.

4.6. Gütekriterien

4.6.1. Objektivität, Reliabilität und Validität

Üblicherweise werden in der Forschung die Gütekriterien der Objektivität, der Validität und der Reliabilität angestrebt. Objektivität bedeutet, dass ein/e andere/r ForscherIn zu denselben Ergebnissen wie der/die ursprüngliche ForscherIn kommen würde (Altrichter und Posch 1998, S. 104), d.h. dass der/die ForscherIn selbst keinen persönlichen Einfluss auf die Forschung nimmt. Validität meint, dass tatsächlich das erforscht wird, was man erforschen möchte (Evans 2017b, S. 206). Bei der Reliabilität unterscheidet Evans (2017b, 206f.) zwischen externer und interner Reliabilität: externe Reliabilität meint, dass ein/e andere/r ForscherIn bei einer Replikationsstudie in demselben oder einem anderen Kontext zu demselben Ergebnis kommen würde; interne Reliabilität bedeutet, dass ein/e andere/r ForscherIn bei einer Analyse derselben Daten zu denselben Ergebnissen kommen würde.

Dahinter steckt die Idee der Wiederholbarkeit der Forschung. Diese Kriterien sind in der Aktionsforschung zwar grundsätzlich ebenfalls erstrebenswert, aber de facto aus praktischen und prinzipiellen Überlegungen heraus nicht vollständig umsetzbar. Die Objektivität kann etwa nicht immer eingehalten werden, da ein/e zweite/r ForscherIn bereits die Situation beeinflussen könnte oder eine spätere Wiederholung der Forschung aus dem Grund schwierig wäre, weil die Aktionsforschung die gewohnten Abläufe verändern möchte (Altrichter und Posch 1998, 104f.). Daher wird das Kriterium der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit angesetzt. Dies kann durch „die durchgängige Dokumentation des Forschungsprozesses“ (Schmelter 2014, S. 42) erreicht werden.

Altrichter und Posch (1998, 105f.) machen einen weiteren Vorschlag: Als Alternative zu den oben genannten Gütekriterien kann das Kriterium „Hinzuziehung alternativer Perspektiven“ verwendet werden. Dadurch dass nicht nur eine Perspektive – die des/der Forschenden – Eingang in die Forschung findet, gewinnt die Forschung an Qualität. Verschiedene alternative Perspektiven sind denkbar: Es können Perspektiven anderer Personen hinzugezogen werden; dies können externe beobachtende oder an der Situation beteiligte Personen (SchülerInnen, Eltern, etc.) sein. Eine weitere Möglichkeit

ist zwei Forschungsmethoden einzusetzen. Als dritte Möglichkeit gibt es die „Untersuchung anderer, aber ähnlicher Situationen“ (Altrichter und Posch 1998, S. 106), wie etwa ein Vergleich mit Literatur, mit Berichten von KollegInnen oder mit eigenen Erlebnissen aus vergleichbaren Situationen. Durch den Vergleich der Perspektiven können unterschiedliche Ergebnisse zu Tage treten. Diese können einerseits auf „methodische Schwächen und Täuschungen“ (Altrichter und Posch 1998, S. 106) zurückzuführen sein, woraufhin die Methodik verbessert werden sollte oder in unklaren Fällen beide Perspektiven bei der Interpretation berücksichtigt werden sollten. Andererseits können Unterschiede auch mit tatsächlich bestehenden unterschiedlichen Perspektiven begründet werden; hier muss die praktische Theorie erklären, warum die Sichtweisen verschieden sind (Altrichter und Posch 1998, S. 106).

4.6.2. Forschungsethische Überlegungen

Ethische Überlegungen müssen zu jeder wissenschaftlichen Arbeit angestellt werden. In vorliegender Arbeit sind, neben den Regeln guter wissenschaftlicher Praxis wie korrektem Zitieren, d.h. der Verantwortung gegenüber der scientific community, besonders die probandInnenbezogenen Überlegungen wichtig (Legutke und Schramm 2016, S. 109).

Burns (2010, S. 34–38) schlägt vor, drei Fragen zu stellen: wessen Erlaubnis man für die Forschung benötigt, wer von der Forschung betroffen ist und wer vom Abschluss der Forschungsarbeiten informiert werden soll:

Zur Erlaubnis zählt das Einverständnis der StudienteilnehmerIn. Dazu gibt es eine in Leichter Sprache formulierte Einverständniserklärung, die über Ziel der Studie, Studienleiterin, Rahmenbedingungen, Freiwilligkeit der Teilnahme sowie Anonymisierung der Daten informiert. Der Titel der Studie ist in Leichter Sprache verfasst und daher zum Titel der Masterarbeit verschieden: „Lesen und Schreiben Lernen für Klientinnen und Klienten“ (siehe Anhang B).

Neben den StudienteilnehmerInnen wird auch die jeweilige Leitung der Einrichtung der Caritas, in der die Person lebt bzw. arbeitet, je nachdem, in welchem Kontext der Unterricht stattfindet, informiert. Je nach Situation werden auch die Eltern informiert. Weiters stimmten die beiden Vorgesetzten der Studienleiterin zu, dass die Forschung in Einrichtungen der Caritas durchgeführt werden darf.

Die in die Forschung involvierten Personen sind in erster Linie die StudienteilnehmerInnen; diese dürfen durch die Studie keinen Stress oder Druck erfahren. Dies ist

in vorliegender Studie ohnehin nicht besonders wahrscheinlich, da hier kein klassisches LehrerInnen-SchülerInnen-Verhältnis vorliegt, wie es in den meisten Studien zur Aktionsforschung der Fall ist. Die Rolle als Lehrperson ist fernab von jeglichem schulischen Setting zu verstehen; es gibt keine Verpflichtung zu irgendeiner Art von Teilnahme am Unterricht. Dies ist dadurch zu begründen, dass die Studienleiterin in einer eher beratenden Funktion von extern (i.e. nicht aus der jeweiligen Einrichtung, sondern von der Zentrale bzw. dem Regionalbüro) kommt; es ist also eher ein pädagogisch-therapeutisches als ein schulisches Setting. Weitere möglicherweise involvierte Personen sind BetreuerInnen und/oder Leitungen; diese könnten in organisatorische Belange eingebunden sein.

Zu guter Letzt werden die StudienteilnehmerInnen und die Leitungen der Einrichtung von den Ergebnissen der Studie informiert. Ebenso werden meine beiden Vorgesetzten in Kenntnis gesetzt. Im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit werden die Ergebnisse festgehalten und veröffentlicht.

Altrichter und Posch (1998, S. 108) nennen die Aushandlung und die Vertraulichkeit als zentrale ethische Prinzipien. Die Aushandlung meint, dass alle Teilnehmenden über das Forschungsvorhaben informiert sind und freiwillig daran teilnehmen. Vertraulichkeit umfasst alle personenbezogenen Daten sowie alle Daten, die im Rahmen der Forschung gewonnen wurden.

In der vorliegenden Studie gelten folglich die folgenden Grundsätze:

- Die StudienteilnehmerInnen werden vorab darüber informiert, dass der Alphabetisierungsunterricht im Rahmen einer wissenschaftlichen Arbeit stattfindet.
- Die StudienteilnehmerInnen nehmen freiwillig am Unterricht teil und dürfen jederzeit abbrechen, ohne Angabe von Gründen und ohne Konsequenzen zu fürchten.
- Die StudienteilnehmerInnen werden zu Beginn des Unterrichts über den Ablauf informiert. Sie werden über die Rahmenbedingungen aufgeklärt.
- Personenbezogene Daten sind streng vertraulich. In der wissenschaftlichen Arbeit werden diese nicht verwendet; alle TeilnehmerInnen bleiben anonym.
- Während der Auswertungsphase werden die personenbezogenen Daten pseudonymisiert.
- Die gesammelten Daten werden unter Wahrung der Anonymität in einer Masterarbeit zusammengefasst und veröffentlicht.

- Die Dauer des Unterrichts ist zeitlich begrenzt.

Wie Legutke und Schramm (2016, S. 110) anmerken, „bedarf die Fachsprache der Wissenschaft [...] der angemessenen Übersetzung in die Alltagssprache.“ Es ist somit darauf zu achten, dass die TeilnehmerInnen die oben angeführten Informationen verstehen (Legutke und Schramm 2016, S. 111), d.h. die Information muss in Leichter Sprache und im jeweiligen Kommunikationssystem der/des TeilnehmerIn übermittelt werden. Dazu ist vorab eine gründliche Vorbereitung notwendig. Die Erklärung wird in schriftlicher Form verfasst und den TeilnehmerInnen zusätzlich mündlich erklärt. Eine Unterschrift, die auch in Form von eindeutiger mündlicher (bzw. im alternativen Kommunikationssystem geäußerten) Zustimmung gegeben werden kann, ist auf der Einverständniserklärung notwendig. Wenn der/die TeilnehmerIn nicht unterschreiben kann, wird auf der Einverständniserklärung vermerkt, dass die Zustimmung auf anderem Weg eindeutig gegeben wurde.

Der Punkt des zeitlich begrenzten Unterrichts könnte für die Teilnehmenden problematisch werden. „Dieser Feldrückzug muss bewusst als Beendigung einer Beziehung gestaltet und den Teilnehmenden erklärt werden“ (Legutke und Schramm 2016, S. 110). Daher ist es wichtig, die Dauer der Einheiten von vornherein klar zu machen. Es ist vorstellbar – und natürlich auch zu hoffen –, dass sie nach den wenigen Einheiten noch weiter Interesse am Schriftspracherwerb haben. Eine Fortführung der Einheiten durch die Studienleiterin wird aus zeitlichen Gründen nicht machbar sein. Wenn sich das Material allerdings als geeignet herausstellt und die Teilnehmenden Freude am Lernen haben, wäre es denkbar, dass die BetreuerInnen der Einrichtungen den Schriftspracherwerb mit den interessierten Teilnehmenden weiter fortsetzen. Dies ist auch das langfristige Ziel der Untersuchung.

5. Auswertung und Ergebnisse

Die Auswertung der Beobachtungen erfolgt in mehreren Schritten, in denen der Fokus jeweils auf unterschiedliche Aspekte gelegt wird. Um ein gutes Gesamtbild von den einzelnen StudienteilnehmerInnen zu bekommen, werden zunächst die Beobachtungen von jeder einzelnen Person hinsichtlich verschiedener Themen ausgewertet und zum Schluss bezugnehmend auf die Forschungsfrage zusammengefasst. So steht das Individuum im Vordergrund (Kapitel 5.1.). Anschließend werden Ähnlichkeiten der StudienteilnehmerInnen festgestellt, womit ein Überblick über Gemeinsames bei allen bzw. mehreren StudienteilnehmerInnen gegeben wird (Kapitel 5.2.). Anschließend wird auf etwaige Unterschiede zwischen den TeilnehmerInnen eingegangen, insbesondere auch auf Unterschiede zwischen DaM- und DaZ-TeilnehmerInnen, um die Forschungsfrage zu beantworten (Kapitel 5.3.). Den Abschluss bilden die Besonderheiten des Unterrichts für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung (Kapitel 5.4.) sowie Implikationen für den Unterricht mit den Materialien des „Hamburger ABCs“ (Wäbs und Schimkat 2016) (Kapitel 5.5.). Beide Aspekte können als Handlungsempfehlungen für die Praxis verstanden werden können. Alle Arbeitsblätter, die von den StudienteilnehmerInnen bearbeitet wurden, befinden sich im Anhang (Anhang C).

5.1. Auswertung der Beobachtungen nach TeilnehmerIn

5.1.1. Person 1

5.1.1.1. Vorstellung der Person und Übersicht über den Unterricht

Person 1 (P1) ist ein 20-jähriger Mann mit Deutsch als Zweitsprache. Nach seinen eigenen Angaben ist seine Erstsprache Kroatisch, welches er mit seiner Familie spricht. Er gibt an, in Österreich aufgewachsen und hier in die Schule gegangen zu sein. Weiters erzählt P1, dass er auf Kroatisch gleich gut lesen und schreiben kann wie Deutsch; dies konnte nicht überprüft werden. P1 verständigt sich lautsprachlich auf Deutsch (in Tagesstätte und Wohngemeinschaft der Caritas) und ist dabei gut zu verstehen, spricht jedoch nicht fehlerfrei. Fehler in der Grammatik sind merkbar, etwa durch unvollständige Sätze oder falsche Verwendung von Präpositionen. Manchmal sind Ansätze von Echolalie, d.h. „Wiederholungen eigener Äußerungen oder der anderer Personen bei Autisten, Schizophrenen, geistig Behinderten, Aphasikern, u.a.“ (Bußmann 2008, 154f.) zu bemerken. P1 bleibt außerdem manchmal bei einem Thema „hängen“, obwohl schon eine andere Frage zu einem anderen Thema gestellt wurde. Im Allgemeinen ist das Sprachverständnis von P1 sehr gut.

P1 wohnte in einer Wohngemeinschaft der Caritas und arbeitete in einer Tagesstätte der Caritas. Er verließ beide Einrichtungen, bevor die Studie vollends abgeschlossen werden konnte, daher konnten nur vier Unterrichtseinheiten stattfinden.

Die Unterrichtseinheiten dauerten zwischen 40 und 45 Minuten und fanden alle am Nachmittag statt. Der Unterricht wurde in einem abgeschiedenen, ruhigen Raum abgehalten. In der ersten Einheit fand ein Kennenlernen statt, bei dem die Studie besprochen und die Einverständniserklärung unterzeichnet wurde und weiters eine Einschätzung der schriftsprachlichen Kompetenzen mithilfe des Beobachtungsbogen und des Einstufungstests des „Hamburger ABCs“ (Wäbs o. J.) durchgeführt wurde. In den weiteren drei Einheiten wurden Arbeitsblätter aus dem Teil „Themenmix 3“ (Wäbs 2017e, S. 56–67) zum Thema „Verkehr“ herangezogen. Die Übungen wirkten dem Schriftsprachniveau von P1 angemessen.

In Tabelle 3 ist neben dem Datum des Unterrichts, der Dauer und des Ortes auch das verwendete Material ersichtlich.

Tabelle 3: Übersicht über die abgehaltenen Unterrichtseinheiten mit Person 1 (WG: Wohngemeinschaft; TS: Tagesstätte)

	Datum	Dauer	Ort	Verwendetes Material
Einheit 1	27.03.19	40 Min.	WG	• Besprechung der Studie und Einverständniserklärung • Bogen "Einschätzung der schriftsprachlichen Kompetenzen" • Einstufungstest „Hamburger ABC“ (Wäbs o. J.)
Einheit 2	01.04.19	40 Min.	WG	• Themenmix 3 (Wäbs 2017e, S. 56–57)
Einheit 3	09.04.19	45 Min.	WG	• Themenmix 3 (Wäbs 2017e, S. 58–62)
Einheit 4	29.04.19	45 Min.	WG	• Themenmix 3 (Wäbs 2017e, S. 64–67)

5.1.1.2. Der Einstufungstest des „Hamburger ABCs“ (Wäbs o. J.)

Bevor mit dem Einstufungstest des „Hamburger ABCs“ (Wäbs o. J.) begonnen wurde, las P1 bereits die Einverständniserklärung vor und schien sie auch zu verstehen. Daher wurden die ersten beiden Seiten des Einstufungstests (Wäbs o. J.) ausgelassen, da davon

auszugehen ist, dass er diese Aufgaben beherrscht. Beim Bilderdiktat (Wäbs o. J., S. 3) benennt P1 selbständig die Bilder und schreibt die Wörter korrekt auf. Nur statt <Vater> schreibt P1 <Vata>, vgl. das silbische Prinzip in Kapitel 2.5. P1 kann einen Stift problemlos halten und führen; er ist Linkshänder. Bei der nächsten Aufgabe (Wäbs o. J., S. 4) geht es darum, Sätze zu lesen und die dazugehörigen W-Fragen zu beantworten. P1 löst die Übung sehr gut. Er nutzt die Wörter aus der Angabe zum Abschreiben und macht kaum Fehler. Er fügt auf Nachfrage <h> in <färt> ein und schreibt einmal <Mit> in der Satzmitte groß. Erwähnenswert ist, dass P1 keine Punkte am Satzende macht. Auch die darauffolgende Grammatikübung meistert P1 einwandfrei (Wäbs o. J., S. 5). Er sagt den Satz vor, lässt sich die Korrektheit bestätigen und schreibt ihn auf. Er beachtet die Großschreibung am Satzanfang teilweise nicht (<das>, <am>), da er die Wörter aus der Angabe, wo sie klein geschrieben sind, abschreibt. Weitere Fehler sind <färt> ohne <h> und <besuch> mit kleinem . Die Übung zum Notieren des eigenen Namens und der Adresse wurde aus Datenschutzgründen ausgelassen.

Bei der nächsten Aufgabe müssen Wörter mit einem Bild verbunden werden (Wäbs o. J., S. 6). P1 kennt alle Wörter bis auf „Fliesen“. Er gibt an, nur Fliesen am Boden zu kennen, in dem Bild sind sie jedoch an der Badewannenwand angebracht, was P1 nicht erkennt. Er liest auch den dazugehörigen kurzen Text einwandfrei vor.

Die Testseite 7 (Wäbs o. J., S. 7) wurde ausgelassen, da aus dem Gespräch über das Bild auf vorhergehenden Seite ersichtlich wurde, dass P1 die Übung beherrscht. Auch das Lesen und Verstehen von ganzen Sätzen wurde bereits erprobt bzw. wird auch in der nachfolgenden Übung benötigt, sodass diese Übung übersprungen werden konnte.

Als nächstes müssen Fragen zum vorherigen Bild in ganzen Sätzen beantwortet werden (Wäbs o. J., S. 8). P1 löst diese Übung gut, allerdings werden hier einige Fehler sichtbar. Wie bereits oben erwähnt, nutzt P1 auch hier gerne die Möglichkeit, einzelne Wörter von der Angabe abzuschreiben. Dabei hinterfragt er die Groß- bzw. Kleinschreibung nicht, sodass alle Verben, die in der Ja-/Nein-Frage am Satzanfang groß geschrieben werden, auch in der Antwort von P1 groß geschrieben werden, z.B.: Angabe: <Badet Herr Müller gern?>, Antwort von P1: <Herr Müller Badet gern>, vgl. Abbildung 8. Ebenso schreibt P1 zwei Mal Artikel am Satzanfang klein, da diese in der Satzmitte in der Angabe klein geschrieben sind. Als P1 bei einer Antwort selbständig ein Nomen mit Artikel am Satzanfang schreiben muss, schreibt er den Artikel korrekterweise groß (<Ein Kassten hängt über dem Waschbecken>). Hier ist anzumerken, dass er einen Rechtschreibfehler (<Kassten>) macht. Auch hier verwendet P1 keinen Punkt am Satzende und schreibt

Zahlwörter nicht aus. Ein Fall von Grammatikfehler tritt auf: <1 Zahnbürsten sind im Glas>. Möglicherweise kann dies jedoch erneut auf das Abschreiben von der Angabe zurückgeführt werden, da diese lautet: <Wie viele Zahnbürsten sind im Glas?>. P1 hat hier die grammatikalische Form nicht angepasst. Interessant ist auch, dass P1 einen Namen im Satz trennt: <Müller duscht Anton in der Badewanne>, vgl. Abbildung 8. Ob dieser Name P1 nicht vertraut ist und er ihn daher nicht als zusammengehörig erkennt oder ob dies seinen grammatikalischen Schwierigkeiten, die er manchmal auch in der Lautsprache äußert, zuzuschreiben ist, bleibt offen.

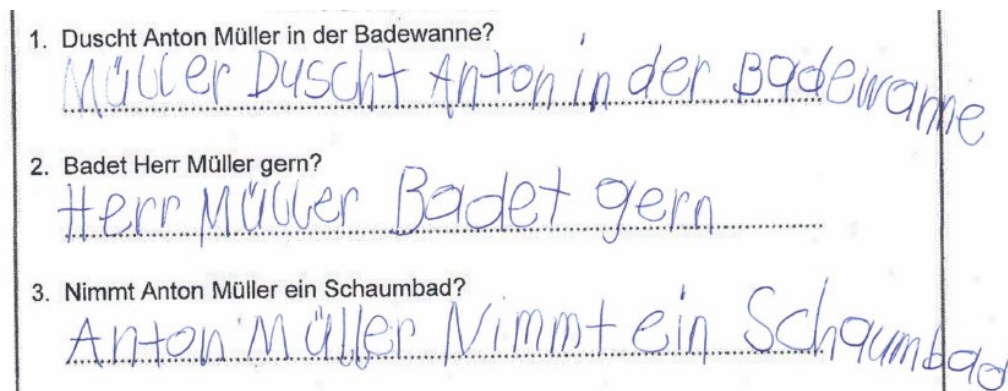


Abbildung 8: Ausschnitt aus dem Einstufungstest. P1 beantwortet die Fragen in ganzen Sätzen, wofür jedoch zu wenig Platz in der Zeile ist. P1 schreibt die Wörter aus der Frage ab, ohne die Großschreibung der Verben zu ändern (Wäbs o. J., S: 8)

Auf der Basis dieses Einstufungstest (Wäbs o. J.) wurde entschieden, für P1 Arbeitsblätter aus dem Buch „Themenmix 3“ (Wäbs 2017e) zu wählen. Hier wurde ein Kapitel ausgesucht, das den Interessen von P1 entspricht, nämlich das Kapitel „Verkehr“.

5.1.1.3. Einschätzung der schriftsprachlichen Kompetenzen von P1 nach theoretischen Modellen des Schriftspracherwerbs

Zusätzlich zum Einstufungstest des „Hamburger ABCs“ (Wäbs o. J.) werden die Kompetenzen von P1 hinsichtlich der theoretischen Modelle betrachtet. Nach dem Modell von Günther (1995) bzw. Frith (1985) befindet sich P1 in der orthographischen Phase. P1 liest sehr gut und flüssig vor und dürfte auch sehr viel des Vorgelesenen verstehen. Ab und zu fügt er Wörter beim Vorlesen dazu, z.B. liest er „Wo ist die Anna?“ statt „Wo ist Anna?“ (Wäbs 2017e, S. 66). Dies dürfte auf eine gewisse Automatisierung des Leseprozesses mit Erfassung ganzer Phrasen hindeuten. Auch die Rechtschreibung entspricht meistens der Norm.

Betrachtet man die beiden Modelle der erweiterten Lese- und Schreibbegriffe (Günthner 2008), die differenzierte Einteilungen vornehmen, so erreicht P1 auch hier die

höchsten Stufen. P1 steht auf der Stufe des „Schrift lesen“, wozu die Analyse, Synthese und Sinnentnahme zählen. Nach Niedermann und Sassenroth (2002), die zwischen der Phase des „Fortgeschrittenen Erlesens“ und des „Flüssigen Lesens“ noch genauer unterscheiden, kann P1 wohl zwischen den beiden Phasen eingeordnet werden, da P1 zwar flüssig und automatisiert liest und das Leseverständnis zwar schon vorhanden ist, aber hier besteht noch Verbesserungspotenzial. In Hinblick auf den erweiterten Schreibbegriff nach Günthner (2008) befindet sich P1 auf der höchsten Stufe, die „Lautschrift“, da P1 die Phonem-Graphem-Korrespondenz beherrscht und Wörter lautgetreu, teilweise auch mit korrekter Rechtschreibung, schreibt.

5.1.1.4. Allgemeines zur Unterrichtssituation

P1 interessiert sich grundsätzlich für den Unterricht und ist motiviert. P1 benötigt manchmal Motivation, um mit dem nächsten Satz/Beispiel weiterzumachen (z.B. Wäbs 2017e, S. 56). Dabei ist es wichtig, eine konkrete Anweisung zu geben, wie etwa „Lies den nächsten Satz“ statt eine offene Frage, wie z.B. „Wie geht es weiter?“ zu stellen. Seine Motivation für den Unterricht zeigt sich auch darin, dass er die Studienleiterin fragt, wann wieder eine Einheit stattfinden wird, wenn er sie abseits des Unterrichts sieht. P1 kann sich im Allgemeinen gut konzentrieren. Manchmal, etwa bei der vierten Einheit, ist zum Schluss hin merkbar, dass die Konzentration von P1 nachlässt. P1 kündigt selbst an, wann er genug hat. Dann ist es meist möglich, ihn dazu zu motivieren, das aktuelle Arbeitsblatt fertig zu machen bzw. noch eines mehr zu machen. Alle Einheiten dauerten zwischen 40 und 45 Minuten, was in etwa dem gesetzten Ziel der Einheiten (45-60 Minuten) entspricht.

P1 wechselt während der Einheit maximal zwei Mal das Thema. Dann benötigt es eine Rückführung zum Thema durch die Studienleiterin, was problemlos möglich ist. Der Raum, in dem die Einheit stattfindet, ist abgeschieden und es traten keine Unterbrechungen von außen auf. Von leichtem Lärm, der zu hören ist, lässt sich P1 nicht ablenken.

Der geplante Stoff konnte bei den Einheiten in etwa durchgeführt werden. Von der Studienleiterin wurde allerdings erwartet, dass der Einstufungstest des „Hamburger ABCs“ (Wäbs o. J.) bei der ersten Einheit vollständig durchgeführt werden kann. Es stellt sich jedoch heraus, dass dies für eine Einheit zu viel ist. Somit wurde die Hälfte der zweiten Einheit (etwa 20 Min.) für den Einstufungstest verwendet, danach wurde mit den Arbeitsblättern begonnen. Zwei Arbeitsblätter konnten in dieser Einheit noch gemacht werden. Die Studienleiterin plante, etwa vier Arbeitsblätter pro Einheit zu machen. Dies

traf auf den absolvierten Stoff in den Einheiten 3 und 4 zu (Einheit 3: fünf Arbeitsblätter, Einheit 4: vier Arbeitsblätter).

P1 spricht während der Einheiten ausschließlich Deutsch und scheint alle Erklärungen auf Deutsch zu verstehen. Bei manchen Arbeitsblättern treten einzelne Wörter auf, die P1 nicht kennt, z.B. „Bedeutung kennen“, „Vorfahrt“ (Wäbs 2017e, S. 59), „Fähre“ (Wäbs 2017e, S. 65), „ergänzen“ (Wäbs 2017e, S. 66). Er benötigt teilweise Erklärungen zu Grammatikübungen, etwa die Erklärung von „Sprechsilben“ (Wäbs 2017e, S. 56), da er diesen Begriff nicht kennt; er kennt jedoch das Prinzip des Silbenklatschens und klatscht größtenteils richtig.

Wenn Fehler auftreten, zeigt sich P1 meist uneinsichtig und möchte diese nicht korrigieren, was er mit Aussagen wie "Passt schon so" zu verstehen gibt. Wenn er die Möglichkeit bekommt, den Fehler selbständig zu suchen – etwa mit Aufforderungen wie „Schau dir das noch einmal an“ – ist er eher zur Korrektur bereit, als wenn er direkt darauf hingewiesen wird, dass etwas nicht stimmt. Manche Korrekturhinweise kann P1 sehr gut annehmen, etwa den Hinweis auf den fehlenden Punkt am Satzende (Wäbs 2017e, S. 65); er setzt alle Punkte auf diesem Arbeitsblatt danach korrekt (Wäbs 2017e, S. 65). Manche Fehler korrigiert er nicht, z.B. die Silbentrennung „F-a-h-r-r-a-d“, wo eine Trennung in Sprechsilben erforderlich wäre (Wäbs 2017e, S. 56). Manchmal zeigt P1 seine Unsicherheiten bei einer Übung und fragt nach, ob die von ihm vorgeschlagene Lösung stimmt. Dies war etwa bei der Grammatikübung (Wäbs 2017e, S. 64) zu den W-Fragen „wohin“ und „womit“ der Fall, wo er fragt, ob „mit der Stadt“ korrekt ist.

P1 fragt meistens nicht nach, wenn er etwas nicht versteht – hier ist die Studienleiterin gefordert, zu hinterfragen, ob er alle Wörter kennt und versteht, z.B. bei „Fähre“ (Wäbs 2017e, S. 65). Wenn er Antworten nicht weiß, ist er schnell frustriert. Neben diesen kleineren Erklärungen benötigt P1 jedoch keine Vereinfachungen der Arbeitsblätter. Außerdem benötigt er auch keine Hilfsmittel zur Bearbeitung der Arbeitsblätter.

5.1.1.5. Bearbeitung der Arbeitsblätter

P1 kommt mit den Arbeitsblättern im Großen und Ganzen gut zurecht. Er weiß, wo die Angabe steht, liest diese auf Aufforderung vor und versteht sie. P1 lernt über die Zeit, die Angabe selbständig – ohne Aufforderung – vorzulesen. Er kommt im Allgemeinen mit den Übungen sehr gut zurecht. Ab und zu kommen einzelne Fehler vor. Einzig bei einer Grammatikübung, bei der die korrekte Form des Verbs „fahren“ in einen Lückentext eingesetzt werden soll (Themenmix S. 67), ist P1 nicht klar, wie die Übung zu machen

ist. Er benötigt hier Unterstützung, versteht jedoch im Laufe der Übung besser, worum es geht.

Der Aufbau mancher Arbeitsblätter ist für P1 nicht so gut. Bei zwei Arbeitsblättern (Wäbs 2017e, S. 64–65) geht es etwa um die Beantwortung von W-Fragen mithilfe eines Textes, der am Arbeitsblatt ganz oben steht. Es ist also notwendig, die Frage weiter unten am Arbeitsblatt zu lesen, die Antwort oben im Text zu suchen, und dann wieder weiter unten die Antwort aufzuschreiben, vgl. Abbildung 9. Dieser Aufbau ist für P1 unübersichtlich. Das anschließende Arbeitsblatt hat einen eindeutigeren, klaren Aufbau, da hier der Aussagesatz und die Frage unmittelbar nacheinander stehen (Wäbs 2017e, S. 66). Dieser Aufbau ist für P1 deutlich besser.

3. Verkehr
3.3. Grammatik, W-Fragen: Wer? Womit? Wohin?
Bitte die Fragen beantworten:

1. Hans fährt mit der Eisenbahn nach Berlin.
2. Rita fährt mit der U-Bahn in die Stadt.
3. Otto fährt mit dem Bus zur Schule.

1. Wer fährt mit der Bahn nach Berlin? Hans

Womit fährt Hans?
Hans fährt mit der Bahn.

Wohin fährt Hans?
Hans fährt nach Berlin.

2. Wer fährt mit der U-Bahn in die Stadt? Rita

Womit fährt Rita?
Rita fährt mit der U-Bahn.

Wohin fährt Rita?
Rita fährt in die Stadt.

3. Wer fährt mit dem Bus zur Schule? Otto

Womit fährt Otto?
Otto fährt mit dem Bus.

Wohin fährt Otto?
Otto fährt zur Schule.

Abbildung 9: Beispiel für einen unübersichtlichen Aufbau eines Arbeitsblattes (Wäbs 2017e, S. 64)

Das Thema der Arbeitsblätter dürfte P1 nur bedingt relevant und ihm vertraut sein. Einige der Straßenschilder, die hauptsächlich für Autos gelten, dürfte P1 nicht kennen; ebenso ist ihm die angesprochenen Regel für Radfahrer in Einbahnstraßen nicht geläufig (Wäbs 2017e, S. 62). P1 zeigt dennoch Interesse am Thema, auch wenn es in seiner Lebenswelt nicht so häufig aktiv vorkommt.

5.1.1.6. Umgang mit der Gestaltung des Materials

P1 hat eine sehr große Schrift, sowohl in Druck- als auch in Schreibschrift. Manche Arbeitsblätter sind daher für P1 zu klein gestaltet. Dies ist etwa bei einer Übung der Fall, wo die Zeile zu kurz ist, um alle Wörter zwei Mal (einmal mit Gliederung in Sprechsilben, einmal ohne) zu schreiben (Wäbs 2017e, S. 56). P1 schreibt die Wörter daher nur einmal oder lässt den Artikel beim zweiten Wort aus. In Einheit 4 schreibt P1 in Schreibschrift; er braucht dafür etwa gleich viel Platz wie für Druckschrift. Er begründet seine Wahl damit, dass er schön schreiben möchte. Wenn ihm die Verbindung der Buchstaben nicht auf Anhieb gut gelingt, fährt er die Buchstaben nochmal nach, bis er zufrieden ist. Bei den Arbeitsblättern, die P1 in Schreibschrift bearbeitet, schreibt P1 über die vorgedruckte Zeile hinaus, da zu wenig Platz vorhanden ist (Wäbs 2017e, S. 65-66), vgl. Abbildung 10.

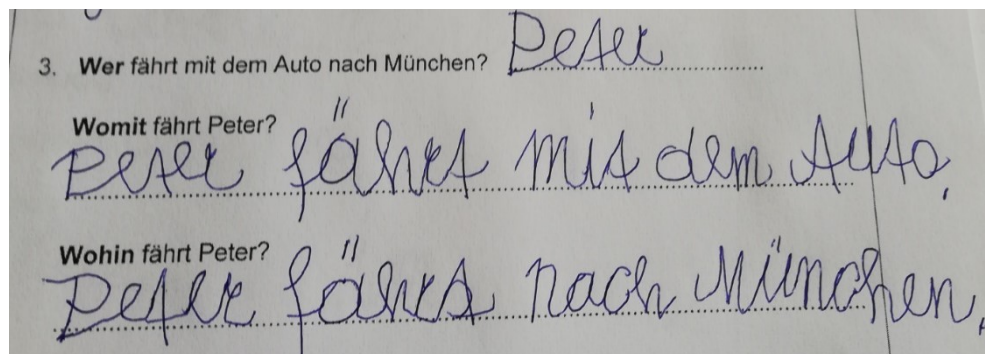


Abbildung 10: Abbildung Ausschnitt aus einem Arbeitsblatt: die Zeilen sind zu kurz (Wäbs 2017e, S. 65)

Bei den Arbeitsblättern, bei denen Verkehrsschilder angemalt werden sollen (Wäbs 2017e, S. 59–62) weiß P1, wie dies zu machen ist. Die Anleitung zu Beginn der Übungen ist offenbar ausreichend (Wäbs 2017e, S. 59). Einzig beim „Einfahrt verboten“-Schild malt er den weißen Teil blau an. Er wird von der Studienleiterin korrigiert und merkt sich diese Korrektur, sodass er bei der folgenden Übung den Streifen weiß lässt und sich durch die Rückfrage „Weiß, oder?“ die Bestätigung dafür holt (Wäbs 2017e, S. 62).

5.1.1.7. Umgang mit Literalitätskonventionen und Bildern

P1 ist im Allgemeinen gut mit den Literalitätskonventionen vertraut und befolgt sie. Einige Punkte sind dennoch erwähnenswert: Bei einem Arbeitsblatt müssen verschiedene Bilder zum Thema Verkehr beschriftet werden (Wäbs 2017e, S. 58). P1 nimmt die Beschriftung nicht von oben nach unten vor, sondern willkürlich. Dies dürfte nicht damit zusammenhängen, dass er manche Wörter nicht kennt, da er schlussendlich alle Bilder korrekt beschriftet.

P1 versteht Hinweise wie „Lies nochmal in Zeile 3 nach“ (Wäbs 2017e, S. 60–61) und kommt dieser Aufforderung nach. P1 ist außerdem klar, wie das Arbeitsblatt in Lese- richtung liegen muss. Er kennt auch den Nutzen der Seitennummerierung und ordnet am Schluss der Einheit 3 alle Blätter der Reihe nach korrekt in einen Schnellhefter ein. Dabei liest er die Seitenzahlen (58-62) korrekt vor. Er dürfte Zahlen mindestens im Zahlenraum 100 kennen.

P1 dürfte eine gewisse Kenntnis über Groß- und Kleinschreibung haben, diese ist aber nicht vollkommen verinnerlicht. Er schreibt häufig Wörter von der Angabe ab und berücksichtigt dabei meist die korrekte Groß- bzw. Kleinschreibung, z.B. Wäbs 2017e, S. 56–57. Schwieriger fällt es P1, wenn die Groß- bzw. Kleinschreibung anpassen muss, da eine andere Schreibung in seiner Antwort als in der Angabe notwendig ist. Dies ist beispielsweise bei einer Einsetzübung der Fall (Wäbs 2017e, S. 67). In der Angabe wird das Verb <fahren> konjugiert, welches in der korrekten Form in einem Lückentext eingesetzt werden soll. Als <Fahren> nun am Anfang einer Frage groß geschrieben werden soll, denkt P1 nicht selbständig an die Großschreibung, sondern bessert den Fehler erst auf Nachfrage aus.

Beim freien Schreiben einzelner Wörter schreibt er <gehweg> und <fahrrad> klein, bessert jedoch zumindest <Fahrrad> auf Nachfrage aus (Wäbs 2017e, S. 58), vgl. Abbildung 11. Bei allen anderen Wörtern, Nomen wie Verben, berücksichtigt P1 die korrekte Schreibung.

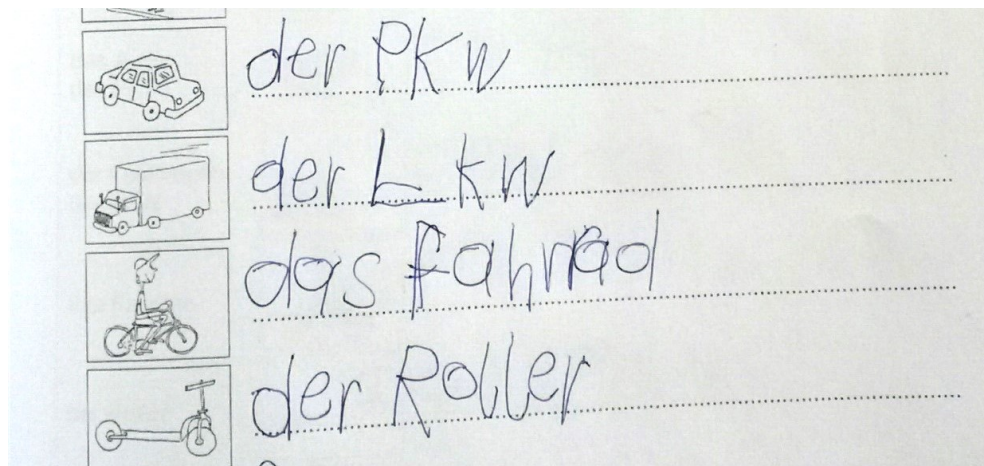


Abbildung 11: Ausschnitt aus einem Arbeitsblatt: Korrektur des Wortes <Fahrrad> (Wäbs 2017e, S. 58)

P1 kennt die Funktion eines Bindestrichs für die Silbentrennung (Wäbs 2017e, S. 56) und setzt ihn meistens korrekt ein. Schwierigkeiten treten bei den Wörtern <der Bus> auf, wo P1 <der – Bus> schreibt, sowie bei <das Fahr-rad>, wo P1 zwischen jeden Buchstaben einen Bindestrich setzt (<das F-a-h-r-r-a-d>). Weiters macht P1 bei <die Hal-te-stel-le> zunächst nur einen Bindestrich (<die Hal-te-stelle>), bessert auf Nachfrage zu <die Ha-l-te-stell-e> aus und möchte das Wort nicht weiter korrigieren.

P1 erkennt alle Bilder, die auf den Arbeitsblättern vorkommen, und benennt diese korrekt.

5.1.1.8. Lernstrategien und Methoden

P1 nutzt gewisse Lernstrategien, wie das bereits erwähnte Abschreiben von der Angabe. Ebenso lernt P1 mit der Zeit, zuerst die Angabe des Arbeitsblattes zu lesen (siehe Kapitel 0).

P1 versteht des Weiteren die Strategie, noch einmal im Text nachzulesen, um Verständnisfragen, die die Studienleiterin ihm stellt, zu beantworten. Bei einem Arbeitsblatt werden die verschiedenen Verkehrszeichen beschrieben. Kann P1 die Verständnisfragen der Studienleiterin nicht auf Anhieb beantworten, verweist die Studienleiterin zu Beginn etwa immer auf eine konkrete Zeile, in der P1 noch einmal nachlesen soll, um die Frage zu beantworten (Wäbs 2017e, S. 60). Nach einigen Wiederholungen dieser Strategie fragt P1 bereits selbst „Zeile 3, oder?“. In seiner Frage stimmt die Zeilennummer nicht unbedingt, da er die Ziffer nur rät; er weiß allerdings, dass er im Text noch einmal nachlesen muss.

Ebenso merkt sich P1 Informationen von vorhergehenden Arbeitsblätter und greift selbständig auf diese zurück. Dies war beispielsweise bei einem Arbeitsblatt der Fall, bei

dem Verkehrsschilder in den richtigen Farben angemalt werden sollten (Wäbs 2017e, S. 62). Beim einigen Schildern wusste P1, wie sie anzumalen sind, bei anderen schaute er selbständig und ohne Hinweis der Studienleiterin bei der ersten Übung zu diesem Thema (Wäbs 2017e, S. 59) nach.

Es gab keine methodischen Abweichungen, da P1 mit allen Arten von Aufgaben vertraut war und es somit nicht notwendig war, einzelne Aufgaben für P1 zu adaptieren. Dennoch zeigten sich ein paar Schwierigkeiten aufseiten der Lehrperson. So war etwa die Erklärung der Fragewörter „womit“ und „wohin“ (Themenmix S. 64) schwierig und hauptsächlich anhand von Beispielen möglich. Ähnlich war es bei einer Grammatikübung, bei der die Konjugation des Verbs „fahren“ behandelt wird (Wäbs 2017e, S. 67). P1 dürfte wenig explizite Grammatikkenntnisse haben, wodurch sich die Erklärung der Konjugation schwierig gestaltete. Auch hier war eine Erklärung anhand von Beispielen am besten.

5.1.1.9. Fazit

P1 ist ein relativ weit fortgeschrittener Lerner, der im Allgemeinen mit den angebotenen Arbeitsblättern gut zurechtkommt. Es waren keine methodischen Abweichungen notwendig, da er die Art der Übung und deren Sinn stets verstanden hat. Weiters kennt P1 eine Vielzahl von Literalitätskonventionen, die er im Unterricht anwenden kann, z.B. die Seitennummerierung oder die Beschriftung von Zeilen bei längeren Texten; P1 hat auch keine Schwierigkeiten mit den Zeichnungen. Außerdem nutzt er Lernstrategien wie beispielsweise selbständiges Zurückblättern zu zuvor bearbeiteten Arbeitsblättern, um Informationen nachzuschauen.

Die größte Schwierigkeit für P1 dürfte die Größe des verwendeten Materials sein. Bei Schreibübungen ist dieses meist zu klein gestaltet; da P1 eine sehr große Schrift hat, reicht der Platz oft nicht oder kaum aus. Manchmal war auch der Aufbau eines Arbeitsblattes schwierig, da die zur Bearbeitung benötigten Informationen nicht schlüssig am Blatt platziert waren. Hier wäre es wichtig, darauf zu achten, dass das, was zusammen gehört (z.B. Frage und Antwort) auch beisammen steht, da sonst unklar ist, wo die notwendigen Informationen zu finden sind. P1 zeigt leichte Unsicherheiten im Textverständnis, was für diese Zielgruppe durchaus nicht unüblich ist, vgl. Kapitel 3.1.

5.1.2. Person 2

5.1.2.1. Vorstellung der Person und Übersicht über den Unterricht

Person 2 (P2) ist eine 37-jährige Frau mit Deutsch als Muttersprache. P2 verständigt sich ausschließlich lautsprachlich, und dies fehlerfrei, und ist auch auf keine Hilfsmittel zur Bearbeitung der Arbeitsblätter angewiesen. In den Unterrichtseinheiten wurde keine andere Sprache als Deutsch verwendet. P2 scheint alles zu verstehen, einzig die Ausführungen zur Grammatik dürften für sie schwer verständlich sein (siehe Kapitel 0).

P2 lebt in einer Wohngemeinschaft (WG) der Caritas der Erzdiözese Wien und arbeitet in einer Tagesstätte (TS) der Caritas der Erzdiözese Wien. Die Unterrichtseinheiten fanden sowohl in der Tagesstätte während der Arbeitszeit am Vormittag als auch am Nachmittag in der Wohngemeinschaft statt und dauerten jeweils 25 bis 55 Minuten.

Die Einstufung mithilfe des Einstufungstests (Wäbs o. J.) zog sich bis in Einheit 3. Danach wurden einige Arbeitsblätter aus dem „Teil XI – Themenmix 3“ (Wäbs 2017e) und „Teil VI – Gesundheit“ (Wäbs 2017c) sowie der Linienspiegel (Wäbs 2018a, S. VIII) herangezogen. Die Übungen waren im Großen und Ganzen dem schriftsprachlichen Niveau von P2 angepasst. Lediglich die Grammatikübungen waren für P2 teilweise etwas schwierig, weil sie offenbar wenig Bewusstsein über Satzstrukturen hat (siehe Kapitel 0). P2 ist Rechtshänderin.

In Tabelle 4 ist neben dem Datum des Unterrichts, der Dauer und des Ortes auch das verwendete Material ersichtlich.

Tabelle 4: Übersicht über die abgehaltenen Unterrichtseinheiten mit Person 2 (WG: Wohngemeinschaft; TS: Tagesstätte)

	Datum	Dauer	Ort	Verwendetes Material
Einheit 1	14.05.19	40 Min.	WG	• Besprechung der Studie und Einverständniserklärung • Bogen "Einschätzung der schriftsprachlichen Kompetenzen" • Einstufungstest „Hamburger ABC“ (Wäbs o. J., S. 1-5)
Einheit 2	20.05.19	40 Min.	TS	• Einstufungstest „Hamburger ABC“ (Wäbs o. J., S. 5-8)

Einheit 3	22.05.19	25 Min.	WG	• Einstufungstest „Hamburger ABC“ (Wäbs o. J., S. 8) • Themenmix 3 (Wäbs 2017e, S. 92) • Linienspiegel (Wäbs 2018a, S. VIII)
Einheit 4	07.06.19	30 Min.	WG	• Themenmix 3 (Wäbs 2017e, S. 94) • Linienspiegel (Wäbs 2018a, S. VIII) • Teil VI – Deutschkurs zum Thema Gesundheit (Wäbs 2017c, S. 4-5)
Einheit 5	18.06.19	55 Min.	TS	• Teil VI – Deutschkurs zum Thema Gesundheit (Wäbs 2017c, S. 7-9)

5.1.2.2. Der Einstufungstest des „Hamburger ABCs“ (Wäbs o. J.)

Es wurden die Seiten 1 – 8 des Einstufungstests des „Hamburger ABCs“ (Wäbs o. J.) verwendet. Die vier Übungen auf S. 1 wurden kurz gehalten, da es sich rasch abzeichnete, dass P2 dies beherrscht (Buchstaben benennen, Buchstaben schreiben, Zahlen benennen und Zahlen schreiben). Lediglich bei selteneren Buchstaben wie <Ö, Ü> hatte P2 Schwierigkeiten beim Lesen sowie bei <J> beim Schreiben.

Die Zuordnung der Wörter zu Bildern beherrscht P2 sehr gut (Wäbs o. J., S. 2). Sie kennt lediglich das Wort <Tüte> nicht. Bei der nächsten Übung möchte P2 die Wörter nicht diktieren bekommen, sondern schreibt selbständig alle Wörter (Wäbs o. J., S. 3). Die Wörter <Sessel> und <Sackerl> schreibt sie <Sesl> und <Sackel>, da sie keine Möglichkeit hat, die Wörter abzuschreiben, vgl. Abbildung 12. Bereits hier fällt auf, dass P2 eine sehr kleine Schrift hat. Viele Wörter sind ohne Kontext nicht erkennbar. P2 kann ihre eigene Schrift häufig nicht lesen – sie merkt sich die Wörter, wenn man sie unmittelbar nach dem Schreiben danach fragt. Liegt das Schreiben der Wörter jedoch schon ein wenig zurück, kann sie ihre eigene Schrift nicht mehr entziffern. Eine größere, deutlichere Schrift stellte somit eines der Lernziele dar. Einige von P2 geschriebene Wörter sind in Abbildung 12 zu sehen.

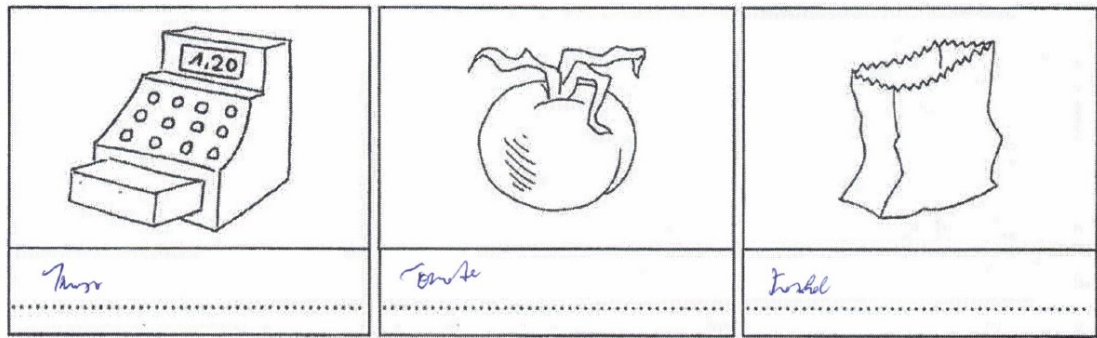


Abbildung 12: Ausschnitt aus dem Einstufungstest: <Kassa>, <Tomate>, <Sackel> (Wäbs o. J., S. 3)

P2 hat Schwierigkeiten mit der nächsten Übung, da dies eine Grammatikübung ist (Wäbs o. J., S. 4). Es ist erforderlich, mit einer Phrase oder einem ganzen Satz auf Fragen zu antworten. P2 antwortet teilweise jedoch unvollständig, z.B. Auf die Frage „Womit fährt Otto?“ schreibt P2 die Antwort <Fahrrad>. Ebenso unvollständig ist die Antwort auf die Frage „Wohin fährt Rita?“: <fährt nach Hause>; sie lässt folglich das Subjekt weg.

Ebenso schwer fällt P2 die nächste Grammatikübung (Wäbs o. J., S. 5). Hier dürfte ihr nicht klar sein, worum es geht. Sie sagt die Sätze teilweise korrekt vor, schreibt dann aber etwas anderes, als sie gesagt hat. Dies ist damit zu begründen, dass sie von der Angabe abschreibt. Die Übung zum Aufschreiben des eigenen Namens und der eigenen Adresse wurde aus Datenschutzgründen ausgelassen.

Die Zuordnung von Wörtern zu Bildern beherrscht P2 sehr gut (Wäbs o. J., S. 6). Auch der kurze Lesetext ist an sich kein Problem. Erwähnenswert ist, dass P2 beim Lesen immer wieder kurze Wörter (Präpositionen, Artikel, etc.) auslässt. Außerdem erfasst sie einzelne Wortgruppen auf einen Blick, aber offenbar nicht ganz vollständig: Beispielsweise liest sie statt „Waschbecken“ „Schwimmbecken“. Umgekehrt fügt P2 beim Lesen manchmal auch kleine Wörter, die im Text nicht vorkommen, ein. Auch beim Schreiben lässt P2 manchmal kurze Wörter aus, z.B. <Wir fahren dem Bus zur Schule> (Wäbs o. J., S. 5).

Bei der nächsten Aufgabe geht es um die Beantwortung von Ja/Nein-Fragen (Wäbs o. J., S. 7). P2 versteht die Aufgabe auf Anhieb und macht die Übung beinahe selbständig. Nur etwas Motivation ist notwendig.

Auch die nächste Aufgabe, bei der Fragen in ganzen Sätzen beantwortet werden sollen, meistert P2 gut, wobei sie jedoch einzelne Wörter wieder von der Angabe abschreibt und die Groß-/Kleinschreibung dabei nicht beachtet, z.B. <Die Dusche Tropft>

(Wäbs o. J., S. 8). Sie ändert die Antwort teilweise ab, z.B. <Die Badewanne hat fliesen> [sic].

Die letzte Testseite, bei der ein freier Text zu schreiben ist, wird von P2 abgelehnt (Wäbs o. J., S. 9).

Auf der Grundlage des Einstufungstests (Wäbs o. J.) wurden für P2 Arbeitsblätter aus dem Material „Themenmix 3“ (Wäbs 2017e) zum Thema „Im Kaufhaus“ ausgewählt. Da ihr dieses Thema wenig zusagte, wurde in Absprache mit P2 ein anderes Thema gewählt. Dieses ist „Gesundheit“ aus dem Materialheft „Teil VI – Deutschkurs zum Thema Gesundheit“ (Wäbs 2017c). Das Niveau beider Hefte ist ähnlich, für P2 ist grundsätzlich beides als passend anzusehen.

5.1.2.3. Einschätzung der schriftsprachlichen Kompetenzen von P2 nach theoretischen Modellen des Schriftspracherwerbs

Den theoretischen Modellen des Schriftspracherwerbs zufolge ist P2 in ihrer schriftsprachlichen Kompetenz sehr weit vorangeschritten. Nach dem Modell von Günther (1995) bzw. Frith (1985) befindet sich P2 in der letzten Phase, der orthographischen Phase. Dies kann damit begründet werden, dass P2 flüssig liest und auch die Rechtschreibung zu großen Teilen beherrscht.

Auch im Rahmen der erweiterten Lese- und Schreibmodelle können die Kompetenzen von P2 sehr hoch eingestuft werden. Im Modell des erweiterten Lesebegriffs (Günthner 2008) kann P2 auf der höchsten Stufe eingeordnet werden, bei „Schrift lesen“. Die Fähigkeiten der Analyse, Synthese und Sinnentnahme beherrscht P2 bereits gut. Auch nach dem Modell der Leseentwicklung nach Niedermann und Sassenroth (2002) kann P2 in der letzten Phase angesiedelt werden, denn sie liest flüssig und automatisiert und hat ein relativ hohes Leseverständnis.

In Hinblick auf die Schreibkompetenz im Rahmen des erweiterten Schreibbegriffs nach Günthner (2008) befindet sich P2 ebenfalls auf der höchsten von vier Stufen, der „Lautschrift“. Sie kann Wörter lautgetreu und häufig mit korrekter Rechtschreibung schreiben.

5.1.2.4. Allgemeines zur Unterrichtssituation

Für den Unterricht wurde stets ein eigener Raum genutzt, um Unterbrechungen zu vermeiden. Die Konzentration von P2 ist in der Unterrichtssituation mäßig bis gut. Unterbrechungen des Unterrichts von außen kommen nicht vor; Unterbrechungen sind stets auf P2 selbst zurückzuführen, beispielsweise möchte sie manchmal während des Unterrichts

plaudern oder unterbricht den Unterricht für einen Toilettengang. Diese Unterbrechungen kommen pro Einheit bis zu sieben Mal vor.

P2 ist grundsätzlich für den Unterricht motiviert. Die 1:1-Betreuung gefällt ihr besonders gut. Auf dieses besondere 1:1-Setting könnte auch zurückgeführt werden, dass sie beginnt, über andere Themen als unterrichtsrelevante Themen zu plaudern. Bei den Arbeitsblättern ist zu merken, dass P2 lieber Übungen macht, die ihr leichtfallen, und sie bearbeitet lieber Arbeitsblätter, auf denen nicht zu viel Text steht. Arbeitsblätter wie beim Einstufungstest, Seite 8 (Wäbs o. J., S. 8) und „Deutschkurs zum Thema Gesundheit“, Seite 9 (Wäbs 2017c, S. 9) enthalten für P2 schon fast zu viele Informationen. Sie lehnt außerdem einige Blätter zum Thema Gesundheit ab (Wäbs 2017c, S. 95–98), was sie damit begründet, dass diese zu viel Text zum Lesen enthalten. Auch bei der Arbeit mit dem Linienspiegel ist teilweise merkbar, dass die Linien für P2 zu eng beieinander sind, was ihre Motivation schmälert (Wäbs 2018a, S. VIII).

Die Unterrichtseinheiten dauerten zwischen 25 und 55 Minuten, wobei die längeren Einheiten eher am Vormittag in der Tagesstätte stattfanden. Meistens waren ursprünglich mehr Übungen geplant als durchgeführt werden konnten. Die Gründe liegen hierfür entweder in der geringeren Konzentration und Motivation von P2, sodass die Einheit kürzer als geplant ausgefallen ist, oder auch darin, dass P2 gewisse Übungen verwiegerte, wenn diese zu viel Text zum Lesen oder zu viele Aufgaben zum eigenständigen Schreiben enthielten, wie etwa weitere Arbeitsblätter zum Thema „Kaufhaus“ (Wäbs 2017e, S. 95–99).

P2 möchte häufig bald aufhören, meistens kann die Einheit durch die Studienleiterin noch ein bisschen verlängert werden. Bei der letzten Einheit zeigte sich P2 äußerst motiviert und wollte kaum aufhören; dies war mit 55 Minuten die längste Einheit und fand vormittags in der Tagesstätte statt.

5.1.2.5. Bearbeitung der Arbeitsblätter

Bei P2 ist zu unterscheiden zwischen Übungen, die den Fokus auf den Inhalt legen und Grammatikübungen. Bei allen Übungen mit Schwerpunkt auf dem Inhalt schneidet P2 sehr gut ab. Sie kann beispielsweise verschiedene Lebensmittel verschiedenen Kategorien (Obst und Gemüse, Getreideprodukte, Milchprodukte, etc.) sehr gut zuordnen (Wäbs 2017c, S. 7).

Bei Grammatikübungen schneidet P2 eher schlecht ab: Es ist ihr offenbar häufig nicht klar, worum es in der vorliegenden Übung geht und warum sie die Übung machen

soll (Wäbs 2017c, S.4, 9). Es wirkt, als hätte sie wenig Bewusstsein für die Wortstellung im Satz. Sie sagt beispielsweise Sätze korrekt – wie es die Angabe verlangt – vor, schreibt sie dann jedoch anders nieder, vgl. Abbildung 13. Dies kann teilweise damit begründet werden, dass sie von der Angabe abschreibt und dort die Wortstellung eine andere ist, als die Lösung der Übung verlangt (Wäbs o. J., 5, 8; Wäbs 2017c, S. 9). Des Weiteren braucht P2 häufig Aufforderungen, um einen ganzen Satz zu schreiben, wenn dies in der Angabe verlangt wird (Wäbs o. J., S. 8).

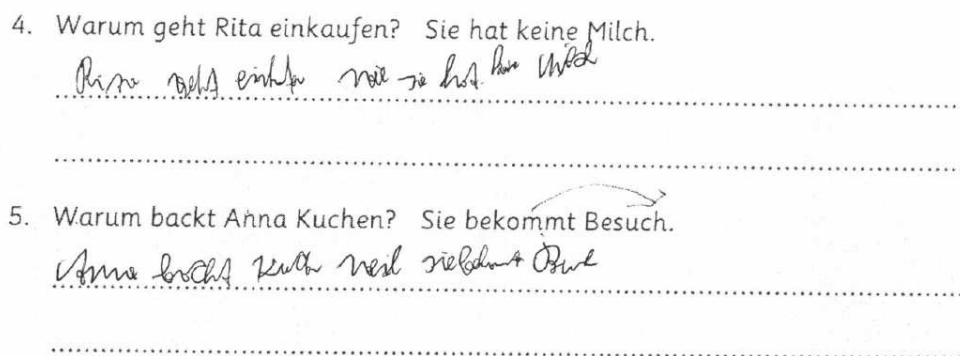


Abbildung 13: Ausschnitt aus einem Arbeitsblatt. Grammatikübungen fallen P2 schwer (Wäbs 2017c, S. 9).

Bei Grammatikübungen kann es auch vorkommen, dass P2 das Arbeitsblatt anders bearbeitet, als es vorgesehen ist. Sie ist dann auch mit viel Motivation nicht in die richtige Richtung zu lenken. P2 notiert beispielsweise die Anzahl der Silben eines Wortes, anstatt wie verlangt die Wörter mit Gliederung in Sprechsilben nochmal aufzuschreiben. Vielleicht sind ihr der Bindestrich und seine Funktion hier unklar (Wäbs 2017e, S. 92). Bei einer Aufgabe (Wäbs 2017c, S. 5) schreibt sie auf, was sie gerne macht, anstatt den eigenen Tagesablauf aufzuschreiben. Erneute Erklärungen der Aufgaben nimmt P2 nicht an.

Ebenso zeigt sich P2 manchmal nicht fehlereinsichtig. Bei manchen Fehlern, die sie macht, ist es durch einfaches Nachfragen und Hinterfragen ihrer Antwort möglich, sie zur richtigen Antwort zu bringen (z.B. Wäbs 2017c, S. 7–8). In anderen Situationen zeigt sich P2 nicht fehlereinsichtig und beharrt auf ihrer Antwort (Wäbs 2017c, S. 8, Frage 4).

Bei manchen Übungen, insbesondere bei den Grammatikübungen, wäre es hilfreich, zusätzliches Material zur Hand zu haben, um die Bearbeitung des Arbeitsblatts einfacher zu machen, etwa durch visuellen oder haptischen Input. Dies wäre z.B. bei der Grammatikübung praktisch (Wäbs 2017c, S. 9): In dieser Übung geht es um „weil“-Sätze als Nebensätze, z.B. Angabe: „Warum isst Toni Brot? Er hat Hunger“, Lösung: <Toni isst Brot, weil er Hunger hat>. Im Vergleich zur Angabe ändert sich folglich die Wort-

stellung. Als Hilfestellung könnte man Kärtchen, auf denen die einzelnen Wörter stehen, nehmen. So könnte der Satz zuerst mithilfe der Kärtchen gelegt werden, dann kann der Satz von den Kärtchen abgeschrieben werden. Damit wird verhindert, dass die Angabe eins zu eins abgeschrieben wird; vgl. die Beschreibung dieser Idee auch in Kapitel 3.5.

5.1.2.6. Umgang mit der Gestaltung des Materials

Im Allgemeinen ist das Material für P2 ausreichend groß gestaltet. Bei einzelnen Arbeitsblättern zeigen sich jedoch Schwierigkeiten, da zu viel Information auf einem Blatt zu finden ist oder das Material zu klein gestaltet ist.

Dies ist etwa beim Linienspiegel der Fall: Der Linienspiegel ist generell zu gedruckt. Dies kann auch objektiv gesehen behauptet werden, da es schwer ist, auf einen Blick zu erkennen, welche der Zeilen zusammengehören und wo die nächste Zeile beginnt. Der Abstand zwischen den einzelnen Zeilen müsste größer sein und ev. müsste es auch Zeilen ohne Unterlänge geben, um die Buchstaben ohne Unterlänge zu üben, ohne abgelenkt zu werden. P2 schreibt auf dem Linienspiegel teilweise zu groß, teilweise zu klein, vgl. Abbildung 14. Die Arbeit mit dem Linienspiegel ist für P2 folglich schwierig.

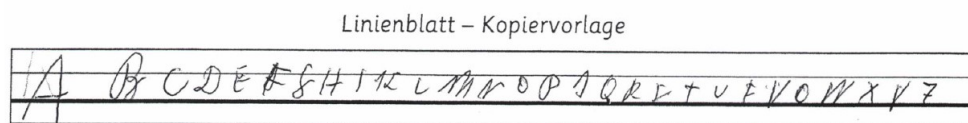


Abbildung 14: Ausschnitt aus der Arbeit mit dem Linienspiegel. P2 schreibt zunächst einen Buchstaben zu groß, danach zu klein und mit der Zeit schreibt sie zunehmend kleiner (Wäbs 2018a, S. VIII).

Auch beim Einstufungstest auf Seite 7 (Wäbs o. J., S. 7) wäre wünschenswert, dass das Material „lockerer“ gestaltet ist. Hier könnte mehr Abstand zwischen den einzelnen Zeilen sein. Es ist davon auszugehen, dass P2 bei der Übung dann mehr Motivation hätte und die Zeile besser halten könnte. Teilweise ist eindeutig zu viel Text auf dem Arbeitsblatt, vgl. Abbildung 15 (Wäbs 2017c, S. 8). P2 tut sich schwer, die Zeile beim Lesen zu halten. Die Unterstützung durch Hilfen wie Anlegen eines Stifts oder Führen mit dem Zeigefinger bringt Verbesserung. Hier wäre eine lockerere Anordnung des Textes notwendig; die Fragen könnten beispielsweise auf einem eigenen Blatt angeführt werden.

2.2. Ernährungsregeln
Bitte lesen und diskutieren,
Fragen zum Text mit 'Ja' oder 'Nein' beantworten:

Ernährungsregeln

- * Täglich frisches Obst und Gemüse essen.
- * Ausreichend Getreide- und Milchprodukte essen.
- * Wenig Zucker und weißes Mehl verwenden.
- * Gut kauen, langsam und viel trinken.
- * Joghurt essen für eine gesunde Verdauung.
- * Wenig Fleisch, Fisch und Eier essen.
- * Wenig Salz verwenden, mit Kräutern würzen,
z. B. mit Schnittlauch, Petersilie, Dill, Thymian oder Oregano.
- * Abends nicht zu spät und nur wenig essen,
da der Körper keine Zeit mehr hat zu verdauen.

Rauchen ist ungesund

Zigarettenrauch ist schlecht für die Atemwege.
Es bildet sich vermehrt Schleim. Der Raucher oder die
Raucherin muss husten, wir nennen das Raucherhusten.
Der Kreislauf wird langsamer, dadurch werden die Organe
schlechter mit Sauerstoff versorgt.
Jeder vernünftige Mensch kennt da nur eine Heilung:
Keine Zigaretten rauchen!

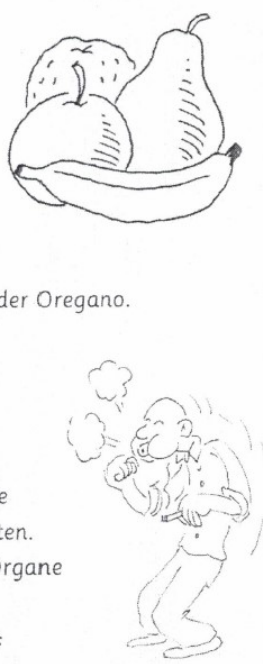


Abbildung 15: Manche Arbeitsblätter enthalten zu viel Text (Wäbs 2017c, S. 8).

5.1.2.7. Umgang mit Literalitätskonventionen und Bildern

P2 weist zwar ein vergleichsweise hohes Schriftsprachniveau auf, zeigt jedoch einige Unsicherheiten mit Literalitätskonventionen. Beispielsweise schreibt sie nicht immer auf der Zeile, wie dies üblich wäre, sondern schreibt die Antwort neben die Frage. Sie interpretiert die gepunktete Linie hier offenbar als Trennlinie zwischen den Fragen und nicht als Zeile, die zum Schreiben gedacht ist, vgl. Frage 2 und 3 in Abbildung 16. Dies ist jedoch nicht immer der Fall, manchmal schreibt sie auch wie vorgesehen auf der gepunkteten Linie, vgl. Frage 1 in Abbildung 16.

1. Duscht Anton Müller in der Badewanne? X
Ja Anton Müller duscht in der Badewanne
2. Badet Herr Müller gern? Ja Müller badet in der Badewanne
3. Nimmt Anton Müller ein Schaumbad? Ja Anton Müller nimmt ein Schaumbad

Abbildung 16: Ausschnitt aus dem Einstufungstest: P2 schreibt nicht immer auf der Zeile (Wäbs o. J., S. 8)

Des Weiteren schreibt sie Ziffern nicht aus, obwohl dies üblich wäre: Sie antwortet beispielsweise bei einer Frage „Wie viele Zahnbürsten sind im Glas?“ mit „1“ als Ziffer statt Wort (Wäbs o. J., S. 8).

P2 weiß, wie das Arbeitsblatt richtig vor ihr liegt. Sie dreht es richtig, wenn es falsch vor ihr liegt. Es ist unklar, ob sie die Nummerierung der Seiten nutzen kann. Einmal wurde sie gebeten, mehrere Arbeitsblätter zu ordnen, was sie nicht tat. Allerdings war der Zeitpunkt ungünstig gewählt, da die Einheit eigentlich schon beendet und P2 bereits sehr unkonzentriert und müde war.

P2 erkennt und benennt alle Bilder auf den Arbeitsblättern korrekt. Bei einer Zeichnung fragt sie, was der gezeichnete Mann (Mann, der Raucherhusten hat) macht, bevor sie den Text gelesen hat (Wäbs 2017c, S. 8). In diesem Text wird der Raucherhusten erklärt; sie versteht daraufhin auch die Zeichnung, vgl. Abbildung 15.

Es ist nicht klar, ob P2 die Regeln der Rechtschreibung vollständig beherrscht. Zur genauen Bestimmung des Kenntnisstandes der Rechtschreibung wären mehr freie Schreibaufgaben notwendig gewesen. Bei den bearbeiteten Arbeitsblättern waren die benötigten Wörter meistens schon in der Angabe enthalten, wodurch P2 diese Wörter meist abschrieb. Dadurch passierten hin und wieder Fehler in der Klein- bzw. Großschreibung, etwa wenn sie ein Wort abschrieb, das in der Frage am Satzanfang groß geschrieben wird, in der Antwort jedoch in der Satzmitte steht und somit klein geschrieben werden muss. Sie korrigierte diese Fehler nicht selbständig.

Auch mit gewissen Satzzeichen dürfte P2 nicht vertraut sein. Einmal soll beispielsweise der Bindestrich verwendet werden, um ein Wort in Sprechsilben zu gliedern, z.B.: „Stockwerk“ in „Stock-werk“ (Wäbs 2017e, S. 92). Dies macht P2 trotz Erklärung nicht.

Ebenso gibt sie an, den Beistrich nicht zu kennen (Wäbs 2017c, S. 7). Hier würde er für die Auflistung mehrerer Wörter nacheinander gebraucht werden. Sie schreibt die Liste trotz Erklärung ohne Beistrich, vgl. Abbildung 17.

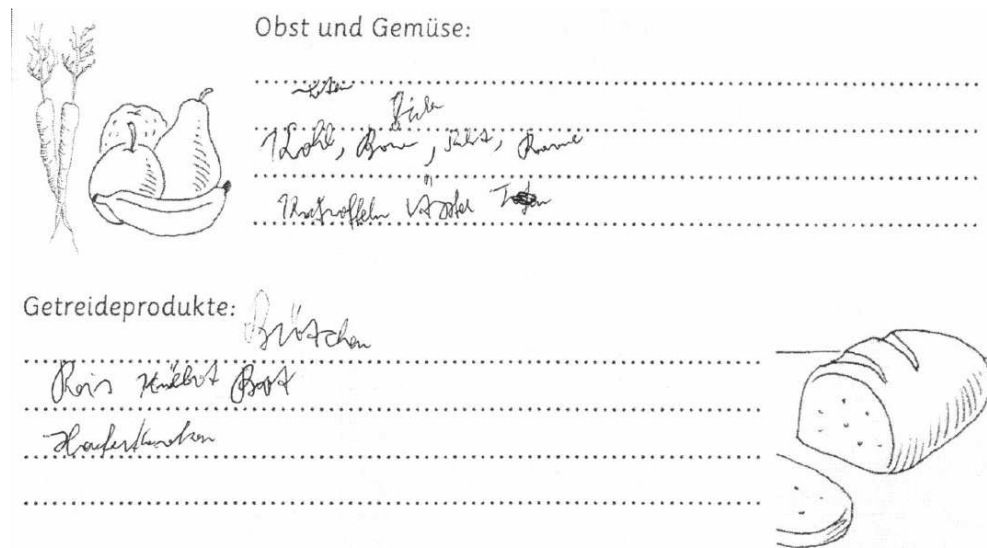


Abbildung 17: Ausschnitt aus einem Arbeitsblatt. P2 verwendet keine Beistriche bei Auflistungen. Die Beistriche in der zweiten Zeile bei „Obst und Gemüse“ wurden zur Erklärung des Beistrichs von der Studienleiterin gesetzt (Wäbs 2017c, S. 7).

5.1.2.8. Lernstrategien und Methoden

P2 hat ihre eigenen Lernstrategien und weiß, wie sie sich Hilfe holen kann. Sie schreibt häufig Wörter aus der Angabe ab, wenn diese in der Angabe vorkommen. Damit geht einher, dass die Wörter dann manchmal nicht der korrekten Groß- bzw. Kleinschreibung entsprechen; dies korrigiert sie nicht selbst.

P2 fragt nach der Rechtschreibung von Wörtern, von denen sie weiß, dass sie sie nicht selbstständig korrekt schreiben kann (z.B. <Hometrainer>, Wäbs 2017c, S. 5).

Bei längeren Texten äußert P2, dass sie das nicht kann und bittet um Hilfe. Legt man einen Kuli oder ähnliches als Hilfestellung zum Halten der Zeile hin, hilft dies P2 sehr. Auch die Erinnerung, langsam und genau zu lesen, hilft P2 kleine Schritte nacheinander zu machen, anstatt vom großen Ganzen überfordert zu werden (Wäbs 2017c, S. 8).

Die methodische Umsetzung funktionierte im Großen und Ganzen gut. Einzig bei den Grammatikübungen gestaltete sich die geplante Umsetzung teilweise schwierig. Bei zwei Übungen änderte P2 die Aufgabe für sich selbst ab und lässt sich nicht dazu motivieren, die geplante Aufgabe durchzuführen (siehe Kapitel 5.1.2.5., Wäbs 2017c, S. 5; Wäbs 2017e, S. 92).

In diesem Zusammenhang zeigten sich auch Schwierigkeiten aufseiten der Lehrperson: Es ist manchmal eine Herausforderung, die Grammatikübungen P2 so zu erklären, dass sie sie gut versteht. Anhand von Beispielen scheint P2 es nicht so gut zu verstehen, da ihr vermutlich der Fokus auf die Form fehlt und sie sich immer sehr stark

am Inhalt orientiert. Weiters ist es schwierig, P2 zu motivieren, wenn diese nicht mehr weiter machen möchte; oft konnte dann ein Kompromiss gefunden werden, etwa dass das aktuelle Arbeitsblatt noch fertig gemacht wird, bevor die Einheit beendet wird.

5.1.2.9. Fazit

P2 ist eine relativ weit fortgeschrittene Lernerin, die mit den inhaltlichen Übungen sehr gut zurechtkommt. P2 schreibt in einer sehr kleinen Schreibschrift, die schwer zu lesen ist. Wenn sie sich bei einer Übung nicht auskennt, fragt sie selbständig nach und bittet um Hilfe. Sie hat keinerlei Schwierigkeiten, die Zeichnungen zu erkennen. P2 nutzt Lernstrategien wie beispielsweise das Abschreiben von der Angabe.

P2 hat einige Schwierigkeiten bei den Grammatikübungen. Es wirkt, als hätte sie wenig Bewusstsein für Grammatik. Da sie außerdem meist von der Angabe abschreibt, sind ihre Antworten bei Grammatikübungen, bei denen z.B. ein Satz in die richtige Wortstellung gebracht werden soll, häufig falsch, da sie von der Angabe abschreibt, ohne Änderungen zu beachten. Hier wäre zusätzliches Material notwendig, um mehr Unterstützung zu bieten. Auf manchen Arbeitsblättern ist zu viel Text für P2, was sie teilweise selbst sagt, teilweise ist es daran zu merken, dass sie die Zeile beim Lesen nicht halten kann. Auch der Linienspiegel ist für P2 zu eng gestaltet, da sie offenbar manchmal Schwierigkeiten hat, die einzelnen Zeilen des Linienspiegels zu unterscheiden. P2 möchte ab und zu die Übungen nicht wie vorgesehen machen, sondern bringt ihren eigenen Vorschlag zur Absolvierung der Übung ein, welchen sie dann auch umsetzt.

5.1.3. Person 3

5.1.3.1. Vorstellung der Person und Übersicht über den Unterricht

P3 ist eine 25-jährige Frau mit Deutsch als Erstsprache. In der ersten Einheit gab P3 an, in Österreich geboren und aufgewachsen zu sein. Sie spricht fließend Deutsch in vollständigen Sätzen. P3 stellt sehr häufig Fragen, teils privater Natur, teils ihren Tagesablauf betreffend. Sie zeigt manchmal Anzeichen von Echolalie. Ihr Sprachverständnis ist sehr gut. P3 merkt sich Informationen, die man ihr gibt (beispielsweise als Antwort auf ihre Fragen), sehr gut und über einen längeren Zeitraum hinweg. Deutsch ist die einzige Sprache in ihrem Umfeld. P3 hört und sieht nach eigenen Angaben gut. Als Ziel für die Teilnahme an der Studie gibt sie an, „schreiben und lesen“ zu wollen. P3 ist Rechtshänderin; sie kann einen Stift problemlos halten und führen.

P3 wohnt in einer Wohngemeinschaft (WG) und arbeitet in einer Tagesstätte (TS) der Caritas der Erzdiözese Wien. Der Unterricht fand sowohl nachmittags in der WG als auch am frühen Nachmittag in der Tagesstätte statt. Die Einheiten dauerten zwischen 15 und 30 Minuten. Es wurde stets ein eigener, ruhiger Raum für den Unterricht genutzt.

In der ersten Einheit wurden neben der Besprechung der Studie und der Einverständniserklärung der Bogen zur Einschätzung der schriftsprachlichen Kompetenzen sowie der Einstufungstest des „Hamburger ABCs“ (Wäbs o. J.) behandelt. In den folgenden drei Einheiten wurden die Seiten 1-5 des Grundkurses (Wäbs 2017d, S. 1–5) bearbeitet. Die letzte Einheit möchte P3 nicht wahrnehmen. Sie wurde insgesamt an fünf verschiedenen Tagen gefragt, verweigerte aber die Teilnahme und sagte, dass man sie zu einem anderen Zeitpunkt noch einmal fragen sollte. Beim letzten Termin gab sie an, nicht mehr an der Studie teilnehmen zu wollen. Daher fanden mit P3 nur vier Unterrichtseinheiten statt.

Tabelle 5 stellt neben dem Datum des Unterrichts, der Dauer und dem Ort auch das verwendete Material dar.

Tabelle 5: Übersicht über die abgehaltenen Unterrichtseinheiten mit Person 3 (WG: Wohngemeinschaft; TS: Tagesstätte)

	Datum	Dauer	Ort	Verwendetes Material
Einheit 1	15.05.2019	30 Min. (davon ca. 10 Min. für Einverständniserklärung)	WG	• Besprechung der Studie und Einverständniserklärung • Bogen "Einschätzung der schriftsprachlichen Kompetenzen" • Einstufungstest „Hamburger ABC“ (Wäbs o. J., S. 1)
Einheit 2	20.7.2019	25 Min.	TS	• Grundkurs S. 1 (Wäbs 2017d, S. 1)
Einheit 3	22.5.2019	25 Min.	WG	• Grundkurs S. 2, 3 (nur Übung 2.3) (Wäbs 2017d, S. 2–3)
Einheit 4	7.6.2019	15 Min.	WG	• Grundkurs S. 4, 5 (nur Übung 3.3) (Wäbs 2017d, S. 4–5)
Einheit 5	18.6.2019, 3.7.2019, 8.7.2019, 10.7.2019, 29.7.2019	-	-	Verweigerung des Unterrichts. Am 29.7.2019 gibt P3 bekannt, dass sie nicht mehr an der Studie teilnehmen möchte.

5.1.3.2. Der Einstufungstest des „Hamburger ABCs“ (Wäbs o. J.)

Zur Einstufung von P3 wurden die ersten beiden Seiten des Einstufungstests des „Hamburger ABCs“ (Wäbs o. J., S. 1–2) herangezogen. Bei der ersten Aufgabe sind Buchstaben zu benennen. Dies meistert P3 sehr gut; alle gängigen Buchstaben liest P3 korrekt. Schwierigkeiten zeigen sich bei den selteneren Buchstaben <Q>, <X>, <Y> <Ä>, <Ü>, <ß> und interessanterweise auch bei und <O>. Dieser Test ist wie jeder Test nur eine Momentaufnahme, daher kann es sein, dass P3 die Buchstaben und <O> an einem anderen Tag problemlos beherrscht. Dies ist anzunehmen, da sie zumindest das bei der Unterschrift der Einverständniserklärung verwendet hat. Hier zeigt sich bereits, dass P3 mit den häufigeren Buchstaben besser zu Recht kommt als mit den selteneren.

Dies setzt sich in der folgenden Übung, bei der einzelne Buchstaben diktieren werden, fort. Einzelne Buchstaben kann P3 sofort, ohne in der obigen Tabelle nachzuschauen, schreiben; so etwa <S> und <K>. Bei den meisten Buchstaben geht P3 wie folgt vor: Sie sucht den Buchstaben in der Tabelle, versichert sich bei der Studienleiterin, dass ihre Antwort stimmt, und schreibt dann den Buchstaben auf. Dies ist etwa bei , <E>, <F>, <H>, <I>, <J>, <M>, <O>, <P>, <R>, <V>, <W>, <X> und <Ö> der Fall. Einige, teils seltenere Buchstaben findet P3 nicht, beispielsweise <Z> oder <C> (dieses verwechselt sie mit Z), aber auch <G>, <L>, <T> und <U>. Sie schreibt die Buchstaben relativ genau in das Feld; kleinere Übertretungen der einzelnen Felder treten auf. Die Buchstaben sind im Großen und Ganzen gut lesbar, teilweise wirken sie etwas „schlampig“ geschrieben. Lediglich das <X> ist etwas schief und ähnelt somit eher einem großen Kreuz, alle anderen Buchstaben sind gut erkennbar, vgl. Abbildung 18.

Buchstaben benennen:

A	F	G	I	Ü	Q	V	K	X	P
D	B	N	C	W	J	E	M	H	Ö
R	Y	L	Ä	O	S	ß	T	Z	U

Buchstaben schreiben (bitte Laute diktieren):

B	S	E	K	T	J	F	Ö	A	I
M	R	W	U	H	Z	P	O	L	V

Abbildung 18: Ausschnitt aus dem Einstufungstest. P3 schreibt einige Buchstaben laut Diktat. Dabei sucht sie meist zuerst den Buchstaben in der oberen Tabelle und schreibt ihn dann auf (Wäbs o. J., S. 1).

Bei der dritten Aufgabe sind Zahlen im Zahlenraum 20 vorzulesen. P3 macht dies bis zehn sehr gut, es wirkt aber automatisiert. Im Zahlenraum von elf bis 20 braucht P3 immer wieder ein bisschen Unterstützung.

Bei der vierten Aufgabe werden Zahlen diktiert. P3 erledigt diese Aufgabe sehr gut. Auch hier nimmt sie die obere Tabelle zur Hilfe. Sie hat das System verstanden, dass die Zahlen von 1-10 in der ersten, die von 11-20 in der zweiten Zeile stehen, sodass jede um zehn höhere Zahl unterhalb steht. Die meisten Zahlen sind leserlich geschrieben, nur die Unterscheidung zwischen <4> und <9> ist nicht immer eindeutig, vgl. Abbildung 19.

Zahlen benennen:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20

Zahlen schreiben (bitte Zahlen diktieren):

1	5	8	15	3	20	7	12	10	2
9	19	16	4	11	17	18	19	13	

Abbildung 19: Ausschnitt aus dem Einstufungstest. P3 sucht meist die Zahlen in der oberen Tabelle und schreibt sie dann in die untere Tabelle (Wäbs o. J., S. 1).

Auf der zweiten Seite des Einstufungstests sollen Wörter gelesen und unter die Bilder geschrieben werden (Wäbs o. J., S. 2). P3 liest die Wörter nicht, sondern schreibt als erstes selbständig ohne Hilfe und ohne auf die vorgegebenen Wörter zu schauen <Mamma>. Das Wort ist leserlich geschrieben, allerdings nicht ganz exakt auf der Zeile positioniert, sondern etwas zu weit unterhalb, vgl. Abbildung 20.

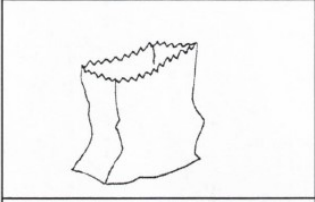
		
Mamma	Oma	

Abbildung 20: Ausschnitt aus dem Einstufungstest. P3 schreibt <Mamma> selbständig, <Oma> schreibt sie aus der Angabe ab (Wäbs o. J., S. 2).

Beim nächsten Bild – das Bild von einer Oma – ist es schon schwieriger für P3. Als sie das Wort nicht selbständig in der Liste findet, wird sie aufgefordert, das Wort mit <O> am Anfang zu suchen. Sie findet es und schreibt das Wort ab, vgl. Abbildung 20. Sie liest auch die einzelnen Buchstaben, kann die Buchstaben aber nicht zusammenlauten. Da sich hier bereits herausstellte, dass P3 Buchstaben nicht zusammenlauten kann, wird die Einstufung an diesem Punkt abgebrochen. Es wird der Entschluss gefasst, noch einmal von Anfang an mit den Materialien des Grundkurses (Wäbs 2017d) zu beginnen, da in der Progression des Materials sehr bald auch Übungen zum Zusammenlauten vorkommen.

5.1.3.3. Einschätzung der schriftsprachlichen Kompetenzen von P3 nach theoretischen Modellen des Schriftspracherwerbs

Bei der Einschätzung der schriftsprachlichen Kompetenzen von P3 wird zunächst das theoretische Modell des Schriftspracherwerbs nach Günther (1995) bzw. Frith (1985) betrachtet. P3 kann in diesem aus drei Phasen bestehenden Modell der ersten Phase zugeordnet werden, die logographische Phase. Dies kann damit begründet werden, dass sie ihren Vornamen auf einen Blick erkennt und ihn lesen kann; dies kann als Ganzwortlesen eingeschätzt werden. Sie erkennt außerdem einige markantere, häufig vorkommende Buchstaben. Zudem kann sie ihren eignen Vornamen selbständig, korrekt und leserlich schreiben. Zumindest ein weiteres, offenbar für sie wichtiges Wort kann sie ebenfalls schreiben, <Mamma> [sic]. Andere Wörter, die von ihr verlangt wurden, kann sie jedoch nicht schreiben und auch das Zusammenlauten beherrscht P3 noch nicht.

Hinsichtlich der erweiterten Lese- und Schreibbegriffe kann P3 aufgrund der eben erfolgten Beschreibung in die Stufe des „Ganzwörter Lesens“ eingeordnet werden. Auch nach dem Modell der Leseentwicklung nach Niedermann und Sassenroth (2002) dürfte sich P3 auf der Stufe des „Logographemischen Lesens“, wo bereits Ganzwörter anhand von visuellen Auffälligkeiten erkannt werden, befinden. Im Bereich der Schreibkompetenz kann P3 im Rahmen des erweiterten Schreibbegriffs nach Günthner (2008) der Stufe der „ersten Buchstabenschrift“ zugeordnet werden, da P3 bereits einige Buchstaben kennt und schreibt, ohne bereits die Phonem-Graphem-Korrespondenz zu beherrschen. Sie kennt außerdem die Mitteilungsfunktion von Schrift.

5.1.3.4. Allgemeines zur Unterrichtssituation

P3 war zu Beginn der Studie sehr motiviert und interessiert und freute sich auf die kommenden Einheiten. Dieses Interesse ließ nach der vierten Einheit ohne ersichtlichen Grund nach. P3 wurde insgesamt fünf Mal gefragt, ob sie die letzte Einheit noch abhalten

möchte, sie verweigerte dies jedoch jedes Mal. Schlussendlich sagte sie, dass sie an der Studie nicht mehr teilnehmen möchte. Dies wurde respektiert.

P3 hat Interesse an den Aufgaben. Es ist jedoch merkbar, dass ihr Interesse und ihre Motivation größer sind, wenn sie weiß, wie die Aufgabe zu erledigen ist und ihr dies leicht fällt. Bei Aufgaben, die ihr schwerer fallen, ist ihr Interesse niedriger; dies ist etwa bei den Übungen zur Lautdifferenzierung (Wäbs 2017d, S. 1; Übung 1.2; S. 2, Übung 2.2; S. 4, Übung 3.2) oder bei den Syntheseübungen (Wäbs 2017d, S. 3; Übung 2.3; S.5, Übung 3.3) der Fall.

P3 braucht während der Einheiten viel positives Feedback und Lob, das sie selbst einfordert, etwa durch Fragen wie „Habe ich das gut gemacht?“ oder „Bist du stolz auf mich?“. Diese Versicherungen sind für P3 sehr wichtig.

P3s Konzentration ist meist gut bis durchschnittlich. In Einheit 4 ist es auffallend, dass ihre Konzentration sehr schlecht ist. Damit gehen auch viele Unterbrechungen des Unterrichts einher, etwa um Wasser zu trinken oder zahlreiche Rückfragen zu ihrem Tagesablauf; zusätzlich war es an diesem Tag extrem heiß, sowohl draußen als auch in dem Raum, in dem der Unterricht stattfand. P3 wirkt an diesem Tag auch sehr müde. Auch in Einheit 3 treten viele Unterbrechungen auf, etwa auch durch Themenwechsel durch P3. In der ersten und zweiten Einheit traten auch Unterbrechungen auf, jedoch seltener. In Einheit 3 und 4 unterbrach jeweils eine andere Person, die in den Raum kam, den Unterricht kurz; dies störte P3 jedoch nicht und sie konnte schnell zum Thema zurück geführt werden.

Die Unterrichtseinheiten mit P3 dauerten zwischen 15 und 30 Minuten. Wenn P3s Konzentration nachlässt, ist sie häufig nicht mehr dazu zu motivieren, das restliche Arbeitsblatt fertig zu stellen. Sie gibt an, aufhören zu wollen. Dies konnte in Einheit 2 und 3 noch um etwa fünf Minuten hinausgezögert werden, sodass noch ein kurzes Weiterarbeiten möglich war. Dann war P3 tatsächlich müde und die Einheit wurde beendet. Es wäre für alle Einheiten geplant gewesen, etwas mehr Übungen durchzuführen, als tatsächlich durchgeführt werden konnten.

5.1.3.5. Bearbeitung der Arbeitsblätter

Die Bearbeitung der ausgewählten Arbeitsblätter fällt P3 unterschiedlich schwer. Es ist offensichtlich, dass P3 manche Übungen sehr gut versteht – möglicherweise kennt sie diese Übungen aus der Schulzeit. Dies ist etwa bei den Übungen zum Nachziehen von vorgedruckten Buchstaben (Wäbs 2017d, S.1, Übung 1; S. 2, Übung 2; S. 4, Übung 3),

vgl. Abbildung 21, oder bei den Schreibübungen von einzelnen Buchstaben (Wäbs 2017d, S. 1, Übung 1.1; S. 2, Übung 2.1; S. 4, Übung 3.1), vgl. Abbildung 21, der Fall. Diese Übungen absolviert P3 selbständig ohne viel Erklärung oder Motivation.

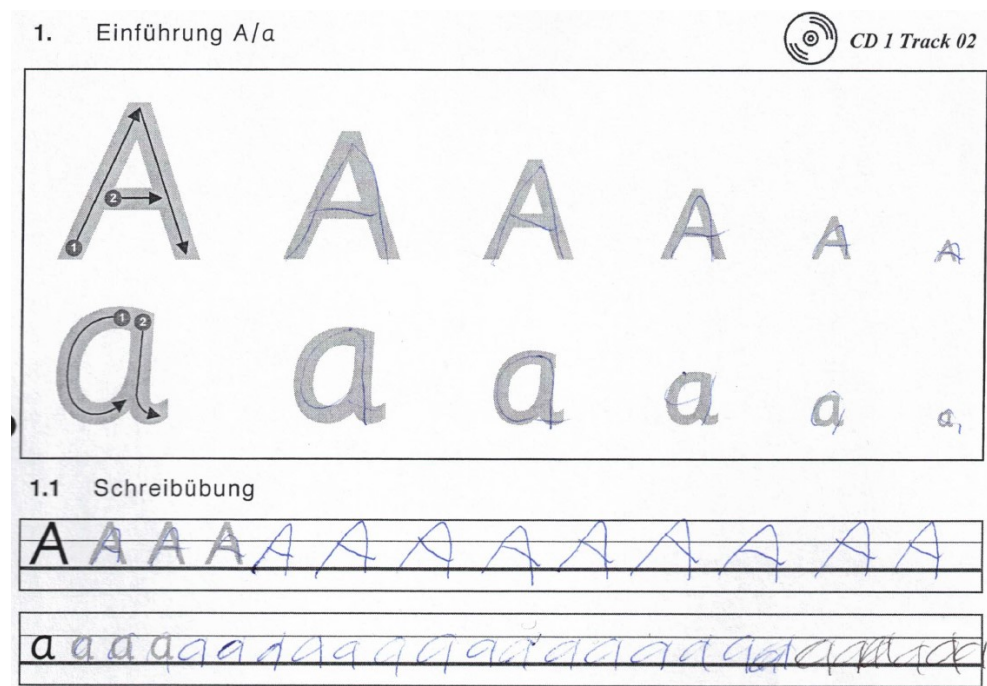


Abbildung 21: Ausschnitt aus einem Arbeitsblatt. P3 beherrscht einfache Schreibübungen sehr gut und führt diese selbständig durch (Wäbs 2018a, S. 1).

Die Übungen zur Lautdifferenzierung (Wäbs 2017d, S. 1, Übung 1.2; S. 2, Übung 2.2; S. 4, Übung 3.2) fallen P3 sehr schwer. Hier soll ein Laut in einem Wort gehört werden und es muss entschieden werden, ob dieser am Wortanfang, in der Wortmitte oder am Wortende zu hören ist. Dies soll in drei Kästchen, symbolisch für Wortanfang, -mitte und -ende, eingetragen werden, vgl. Abbildung 22. Beim ersten Durchführen dieser Übung (Wäbs 2017d, S. 1; Übung 1.2) wurde die CD verwendet; bei der Hörübung werden die einzelnen Bilder benannt. Es stellte sich jedoch heraus, dass die Wörter für P3 viel zu schnell vorgelesen werden. Außerdem ist der Abstand zwischen den einzelnen Wörtern zu gering. Somit wurde die CD nach jedem Wort gestoppt, um das Beispiel zu besprechen. P3 wiederholte die Wörter häufig, kann jedoch aus dem gesprochenen Wort den Laut nicht heraushören. Die Übung wurde somit abgewandelt, indem das Wort aufgeschrieben wurde und P3 den Buchstaben im Wort suchen musste. Dies beherrscht P3. Sie kann jedoch die Information nicht in die drei vorgefertigten Kästchen „Wortanfang“ – „Wortmitte“ – „Wortende“ umsetzen; sie weiß jedoch, dass sie eines der Kästchen ankreuzen soll. Ihre Wahl diesbezüglich wirkt zufällig, sie versichert sich jedoch immer bei der Studienleiterin, ob ihr Vorschlag stimmt. Da dies nicht immer der Fall ist, wird sie öfters

von der Studienleiterin unterstützt und die richtige Antwort wird ihr erklärt. Auch bei der Wiederholung der Übung mit anderen Buchstaben (Wäbs 2017d, S. 2, Übung 2.2; S. 4, Übung 3.2) zeigten sich keine Unterschiede. Hier wurde keine CD verwendet, sondern die Studienleiterin sprach die Wörter langsam und deutlich sowie mehrmals hintereinander vor. Die Wörter wurden ebenfalls aufgeschrieben und teilweise wurden Wortanfang und Wortende markiert, da dies für P3 auch nicht klar ist. Ihr phonologisches Bewusstsein dürfte folglich noch nicht vollständig entwickelt sein.

2.2 Übung zur Lautdifferenzierung

Wo befindet sich das Tt?

am Wortanfang: ☒ ☐ ☐

in der Wortmitte: ☐ ☒ ☐

am Wortende: ☐ ☐ ☒

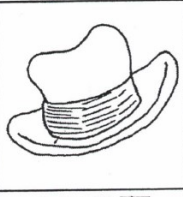
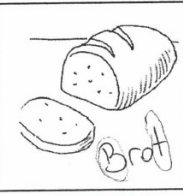
Hut				
				
☐ ☐ ☐	☐ ☒ ☐	☐ ☐ ☒	☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☒
Tisch				
				
☐ ☐ ☒	☒ ☐ ☐	☐ ☐ ☐	☐ ☒ ☐	☒ ☐ ☐
Mantel				
Taxi				

Abbildung 22: Ausschnitt aus einem Arbeitsblatt. P3 benötigt Unterstützung bei den Übungen zur Lautdifferenzierung (Wäbs 2018a, S. 2).

Noch schwieriger als die Übungen zur Lautdifferenzierung fielen P3 die Syntheseübungen (Wäbs 2017d, S. 3, Übung 2.3; S. 5, Übung 3.3). Hier ist die Schwierigkeit, dass P3 den Unterschied zwischen dem Lesen einzelner Buchstaben und dem Zusammenlauten mehrerer Buchstaben noch nicht verstanden hat. Sie liest folglich ausschließlich einzelne Buchstaben vor, tatsächlich als Buchstabennamen. Die Studienleiterin spricht die Silbe vor, P3 wiederholt sie. Es wirkt jedoch so, als könnte sie keinen Zusammenhang zwischen der geschriebenen Silbe, besteht aus 2- 3 Buchstaben, und der gesprochenen Silbe herstellen. Selbst wenn das nächste Beispiel aus denselben Buchstaben besteht (nur Veränderung bei Groß-/Kleinschreibung), benennt P3 wieder die einzelnen Buchstaben und sagt nicht die gerade zuvor genannt Silbe. Visuelle Hilfen wie ein kleiner Bogen zur Verbindung der beiden Buchstaben helfen ihr ebenso wenig wie verbale Erklärungen.

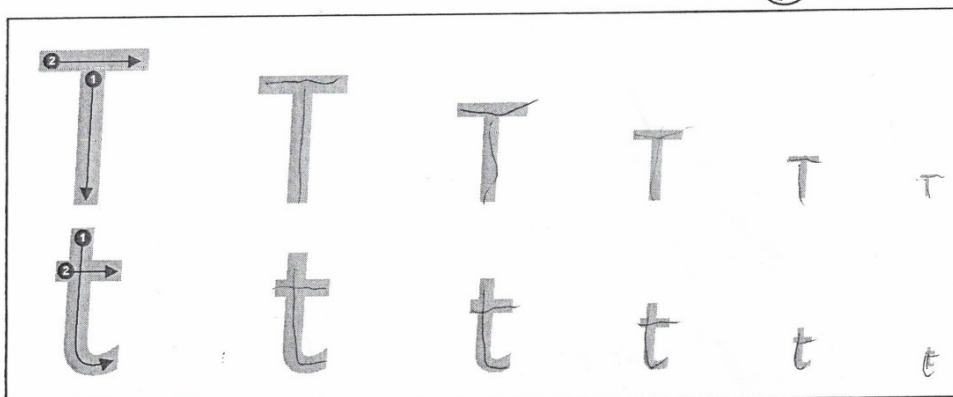
5.1.3.6. Umgang mit der Gestaltung des Materials

Das Material ist für P3 adäquat gestaltet. Alle von ihr bearbeiteten Arbeitsblätter sind ausreichend groß gestaltet. Einzig die vorgedruckten Buchstaben bei den einführenden Übungen zu den Buchstaben <A> und <T> (Wäbs 2017d, S. 1, Übung 1; S. 2, Übung 2.) sind näher zu betrachten. Die kleinsten Buchstaben sind für P3 etwas zu klein; hier schreibt sie die Buchstaben größer, als der Vordruck vorgibt, vgl. Abbildung 23. Beim Buchstaben <T> hilft P3 die Beschriftung der Reihenfolge, wie man den Buchstaben schreibt (1. Senkrechter Strich, 2. Querstrich), offensichtlich nicht, da sie teilweise zuerst den Querstrich, danach den senkrechten Strich schreibt. Hier ist sie folglich auf ergänzende verbale Erklärungen angewiesen. Auch bei der Schreibübung setzt P3 den Buchstaben nicht immer korrekt auf die vorgedruckte Linie, vgl. Abbildung 23. Es ist auffallend, dass dies vor allem in der ersten Zeile passiert. Hier wäre vermutlich ein größerer Abstand zwischen den beiden Zeilen hilfreich, um die beiden Zeilen visuell besser voneinander unterscheiden zu können. In der zweiten Zeile, wo darunter mehr Abstand bis zur nächsten Angabe ist, fällt es P3 offensichtlich leichter, die Buchstaben korrekt auf die Zeile zu schreiben.

2. Einführung T/t



CD 1 Track 03



2.1 Schreibübung

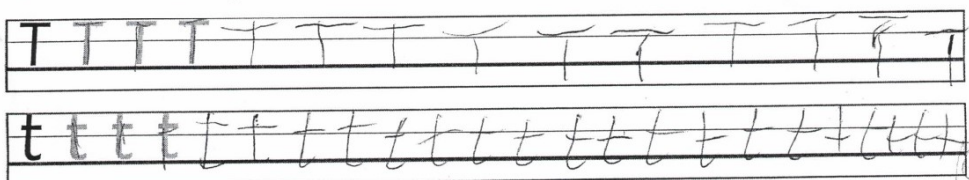


Abbildung 23: Ausschnitt aus einem Arbeitsblatt. Für P3 sind die kleinsten vorgedruckten Buchstaben in Übung 2 zu klein. Zudem setzt sie die Buchstaben in Übung 2.1 nicht immer korrekt auf die Zeile, vor allem bei <T>.

5.1.3.7. Umgang mit Literalitätskonventionen und Bildern

P3 beherrscht vermutlich einige Literalitätskonventionen: Sie weiß etwa, wie die Arbeitsblätter richtig herum vor ihr liegen müssen. Sie weiß, dass gewisse Felder zum Schreiben gedacht sind, etwa die Kästchen beim Einstufungstest (Wäbs o. J., S. 1, vgl. Abbildung 18, Abbildung 19). Andere Literalitätskonventionen wie der Umgang mit der Seitennummerierung oder der Umgang mit Groß- und Kleinschreibung sowie Satzzeichen konnten im Rahmen der absolvierten Unterrichtseinheiten nicht beobachtet werden.

Die im Material vorkommenden Bilder stellten für P3 keine Herausforderung dar. Sie benennt die meisten Bilder korrekt bzw. passen ihre Antworten zumindest zum Themenfeld. So sagt sie beispielsweise „Haube“ und „Kapperl“ statt „Hut“ (Wäbs 2017d, S. 2, Übung 2.2). Beim Bild „Taxi“ sagt sie zunächst „Auto“ und auf Nachfrage der Studienleiterin, dass dies ein besonderes Auto, wo etwas darauf steht, sei, sagt sie „Polizei“ (Wäbs 2017d, S. 2, Übung 2.2). Zur „Rakete“ sagt sie „Flug“ (Wäbs 2017d, S. 4, Übung 3.2). Einzig das Apothekenzeichen kennt sie nicht (Wäbs 2017d, S. 1, Übung 1.2).

5.1.3.8. Lernstrategien und Methoden

P3 hat wenig offensichtliche Lernstrategien, sie ist sehr viel auf Anweisungen, Unterstützung sowie Motivation angewiesen. Bei den Übungen zur Lautdifferenzierung (Wäbs 2017d, S. 1, Übung 1.2; S. 2, Übung 2.2; S. 4, Übung 3.2) schreibt die Studienleiterin das Wort einmal auf, um eine visuelle Hilfestellung zu geben, vgl. Abbildung 22. Nachdem sie dies einmal getan hatte, forderte P3 es bei jedem weiteren Wort ein. Bei der identen Übungsform zu einem anderen Buchstaben in einer anderen Einheit fordert sie diese Hilfestellung jedoch nicht von selbst wieder ein. Als die Studienleiterin jedoch einmal erneut ein Wort aufschreibt, fordert sie es ebenso wieder ein.

Die methodische Umsetzung der einzelnen Übungen funktionierte unterschiedlich gut. Bei den Übungen, mit denen P3 gut zurecht kommt, kann die Methodik wie geplant durchgeführt werden. Bei den anderen Übungen, bei denen sich bei P3 Schwierigkeiten zeigen, mussten Anpassungen gemacht werden, um P3 dennoch ein Erfolgserlebnis zu ermöglichen. So wurden die Übungen zur Lautdifferenzierung mit geschriebenen Wörtern unterstützt, wie oben bereits beschrieben; außerdem wurde keine CD verwendet, da auf der Aufnahme die Wörter zu schnell vorgelesen werden (Wäbs 2017d, S. 1, Übung 1.2; S. 2, Übung 2.2; S. 4, Übung 3.2). Des Weiteren wurde bei den Syntheseübungen die Silbe von der Studienleiterin vorgelesen und von P3 nachgesprochen, wie ebenfalls oben bereits erwähnt (Wäbs 2017d, S. 3, Übung 2.3; S. 5, Übung 3.3).

Bei den Übungen, die P3 schwerfielen, wurden etwas abstraktere Anforderungen gestellt, als bei den Übungen, die sie gut beherrscht. Somit war auch die Erklärung der Übungen schwieriger. Der Studienleiterin fiel es nicht leicht, die abstrakteren Begriffe wie „Anlaut“ oder „Zusammenlauten“ zu erklären. Die auf den Arbeitsblättern angeführten Beispiele waren nicht ausreichend dafür, dass P3 die Inhalte versteht. Die Studienleiterin versuchte anhand von Beispielen Hilfestellungen zu bieten, etwa beim Zusammenlauten den ersten Buchstaben so lange zu sagen, bis man den zweiten Buchstaben sagt. Dies funktioniert natürlich auch nur bei bestimmten Beispielen, etwa bei <at>, jedoch nicht bei <ta>.

5.1.3.9. Fazit

P3 ist eine Lernerin, die einzelne Buchstaben lesen und schreiben kann und damit am Anfang des Erwerbs der Phonem-Graphem-Korrespondenz steht. Sie kommt mit den einfacheren angebotenen Übungen gut zurecht und weiß bei Nachspur- und Schreibübungen, was zu tun ist. Sie kennt auch einige Literalitätskonventionen wie beispielsweise die, dass man bei manchen Übungen in ein Kästchen einen Buchstaben schreiben soll. P3 erkennt und benennt die meisten Zeichnungen, die im angebotenen Material vorkommen, korrekt.

P3 hatte mit den Übungen zum phonologischen Bewusstsein große Schwierigkeiten; diese Art der Übung ist ihr nicht vertraut. Auch die Übungen zum Zusammenlauten fallen P3 sehr schwer. Bei beiden Übungen mussten Anpassungen des Lernziels und der Umsetzung vorgenommen werden, um P3 ein Erfolgserlebnis zu ermöglichen. In diesem Bereich wäre es notwendig, mehr Übungen und mehr Zusatzmaterialien zu haben, um die Progression zu verlangsamen und damit langsameren LernerInnen noch mehr Beschäftigung mit den Inhalten zu ermöglichen. Das Material ist für P3 im Großen und Ganzen gut gestaltet, allerdings wäre bei den Schreibübungen ein größerer Abstand zwischen den einzelnen Zeilen hilfreich, um diese visuell besser voneinander abgrenzen zu können.

5.1.4. Person 4

5.1.4.1. Vorstellung der Person und Übersicht über den Unterricht

Person 4 (P4) ist ein 20-jähriger Mann mit Deutsch als Zweitsprache. Im Gegensatz zu den drei anderen Versuchspersonen gab P4 keine Auskünfte zu persönlichen Angaben wie Biographie. Er antwortete auf Fragen entweder nicht oder durch Echolalie. Die folgenden Angaben belaufen sich daher auf Beobachtungen und Informationen von den BetreuerInnen. P4s Erstsprache ist Bosnisch; es ist unbekannt, ob er mit seiner Familie auf Deutsch oder Bosnisch kommuniziert. P4 spricht einige Worte Deutsch, versteht auch einfache Sätze auf Deutsch und neigt zu Echolalie. Er spricht teilweise in Phrasen, die er offenbar als Chunks abgespeichert hat, z.B. „Ich sage jetzt Tschüss“. Sein Wortschatz ist in beiden Sprachen (Bosnisch nach Angaben einer bosnisch-sprachigen Betreuerin) stark eingeschränkt. Er scheint immer wieder Wörter bewusst zu wiederholen und so dazuzulernen. Sein Sprachverständnis ist schwer einzuschätzen; vermutlich versteht er einiges – dies ist etwa daran zu merken, dass er Aufforderungen verschiedener Art nachkommt –, aber es dürfte auch Grenzen seines Sprachverständnisses geben, insbesondere wenn es um abstraktere Themen geht. In der Tagesstätte und in der WG spricht P4 ausschließlich Deutsch. Er äußert jedoch manchmal Phrasen, die nicht verständlich sind; diese Äußerungen dürften aber nicht Bosnisch sein.

P4 nutzt seit einigen Monaten immer wieder ein iPad mit der Kommunikationssoftware „MetatalkDE“⁸ zur Erweiterung seiner lautsprachlichen Fähigkeiten. Diese piktogrammbasierte App arbeitet mit einer synthetischen Sprachausgabe. Durch Drücken auf einzelne Piktogramme werden diese vom iPad wiedergegeben; so kann sich P4 mitteilen. Die Nutzung des iPads im Unterricht hat zwei Aspekte, die im Folgenden kurz dargestellt werden sollen:

Die Verwendung des iPads ist für P4 zum einen sehr wichtig, da er sich mithilfe des iPads besser ausdrücken kann als rein über die Lautsprache. Der Umgang mit dem iPad ist ihm bereits vertraut, allerdings kennt er noch nicht alle Piktogramme und nutzt somit einen Großteil der Zeit zum Explorieren von neuen Piktogrammen, d.h. er drückt nacheinander viele Piktogramme, die dann jeweils vom iPad mit synthetischer Stimme wiedergegeben werden; so lernt P4 neue Piktogramme und Wörter kennen. Manchmal spricht er einzelne Wörter nach. Außerdem findet P4 das iPad per se sehr interessant, da er technische Geräte gerne mag. In der Unterrichtssituation ist das iPad gewissermaßen

⁸ <https://apps.apple.com/de/app/metatalkde/id471644249>, abgerufen am 07.11.2019

Fluch und Segen gleichzeitig: Einerseits kann P4 mehr äußern – auch Dinge, die für den Unterricht relevant sind (vgl. Bilder benennen mittels iPad, siehe Kapitel 0) –, andererseits gibt es zwischendurch immer wieder Phasen, in denen sich P4 stark vom iPad ablenken lässt. Dann ist es schwer, ihn wieder zum Arbeitsblatt zurückzuführen. Dennoch steht außer Frage, dass das iPad im Unterricht eingesetzt werden muss. Diese Ablenkungen stehen in jedem Fall dafür, schließlich kann P4 auch viele relevante Dinge im Unterricht mithilfe des iPads ausdrücken. Die zusätzlichen Zeiten müssen daher in Kauf genommen werden. In den Einheiten 2-5 wurde das iPad daher stets nebenbei verwendet.

P4 lebt in einer Wohngemeinschaft (WG) und arbeitet in einer Tagesstätte (TS) der Caritas der Erzdiözese Wien. Wo und wie lange P4 eine Schule besuchte, ist unbekannt. Bei P4 sind keine Einschränkungen der Seh- und Hörfähigkeit bekannt.

Die Unterrichtseinheiten fanden alle vormittags in der Tagesstätte statt und dauerten meistens zwischen 20 und 30 Minuten, wobei teilweise nicht die volle Zeit zur Bearbeitung der Arbeitsblätter genutzt wurde, da zwischendurch auch mithilfe der Kommunikationsapp „MetatalkDE“ am iPad über andere Themen kommuniziert wurde. Für den Unterricht wurde stets ein eigener, ruhiger Raum in der Tagesstätte genutzt.

Nach dem Einstufungstest des „Hamburger ABCs“ (Wäbs o. J.) sowie des Einschätzungsbogens zur Bestimmung der schriftsprachlichen Kompetenzen in der ersten Einheit wurden in den folgenden Einheiten das Material des „Grundkurses neu“ (Wäbs 2017d, S. 1–3) sowie des „Grundkurses Vertiefung neu“ (Wäbs 2018b, S. 1) verwendet. Es wurde jeweils ein Arbeitsblatt bearbeitet, insgesamt sind folglich vier Arbeitsblätter bearbeitet worden, vgl. Tabelle 6.

In Tabelle 6 ist neben dem Datum des Unterrichts, der Dauer und des Ortes auch das verwendete Material ersichtlich.

Tabelle 6: Übersicht über die abgehaltenen Unterrichtseinheiten mit Person 4 (WG: Wohngemeinschaft; TS: Tagesstätte)

	Datum	Dauer	Ort	Verwendetes Material
Einheit 1	18.6.2019	20 Min. (davon ca. 10 Min. für Einverständniserklärung)	TS	• Besprechung der Studie und Einverständniserklärung • Bogen "Einschätzung der schriftsprachlichen Kompetenzen"

				Einstufungstest „Hamburger ABC“ (Wäbs o. J., S. 1)
Einheit 2	1.7.2019	20 Min.	TS	Grundkurs (Wäbs 2017d, S. 1)
Einheit 3	12.7.2019	30 Min.	TS	Grundkurs (Wäbs 2017d, S. 2)
Einheit 4	19.7.2019	30 Min.	TS	Grundkurs Vertiefung (Wäbs 2018b, S. 1)
Einheit 5	24.7.2019	25 Min.	TS	Grundkurs (Wäbs 2017d, S. 3)

5.1.4.2. Der Einstufungstest des „Hamburger ABCs“ (Wäbs o. J.)

Vom Einstufungstest des „Hamburger ABCs“ (Wäbs o. J.) wurde nur die erste Seite herangezogen. Bei der ersten Aufgabe sollten Buchstaben benannt werden. P4 benennt die Buchstaben nicht, sondern malt sie teilweise mit dem Kugelschreiber nach, vgl. Abbildung 24. Dabei schreibt er die einzelnen Teile eines Buchstabens nicht in der üblichen Reihenfolge, sondern teilweise umgekehrt, z.B. bei <K> schreibt P4 zuerst den rechten Teil des Buchstabens, dann den linken Teil.

HH-ABC Niveau Teil I Grundkurs
Buchstaben benennen:

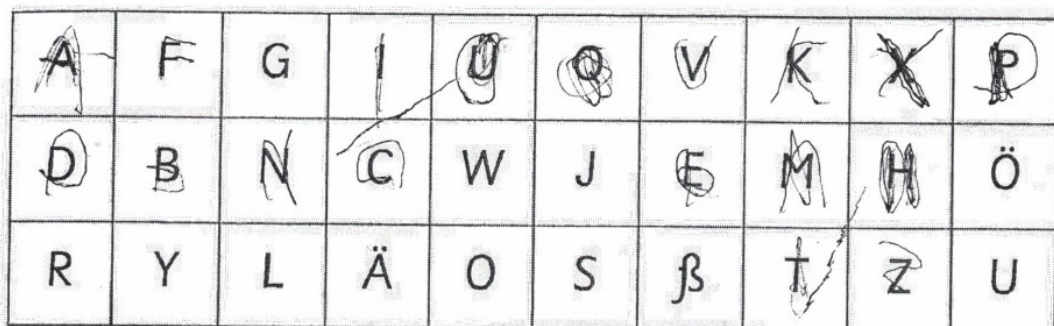


Abbildung 24: Ausschnitt aus dem Einstufungstest. P4 schreibt die Buchstaben teilweise nach, anstatt sie zu benennen (Wäbs o. J., S. 1).

Als Alternative zur lautsprachlichen Benennung der Buchstaben wurde ihm das iPad mit der Kommunikationsapp „MetatalkDE“ angeboten: Hier wurde die Seite mit den Buchstaben hergerichtet und P4 wurde aufgefordert, den betreffenden Buchstaben auf der Seite zu suchen. P4 wusste mit dieser Aufgabe nichts anzufangen, vermutlich hat er eine solche Aufgabe auch noch nicht gestellt bekommen.

Bei der zweiten Aufgabe wurden P4 Buchstaben diktirt, die er schreiben sollte. P4 schreibt einige Buchstaben bzw. Zeichen in die Kästchen; dabei ist zu erwähnen, dass

er korrekterweise jeweils einen Buchstaben in ein Kästchen schreibt und dabei auch annähernd die richtige Größe des Buchstabens einhält, vgl. Abbildung 25. Allerdings stimmt nur einer der Buchstaben mit den angesagten Buchstaben überein; dies ist <D>. Die Kenntnis des Buchstaben <D> lässt sich damit begründen, dass dies der Anfangsbuchstabe seines Namens ist. Bei allen anderen Buchstaben schreibt P4 einen anderen als den angesagten Buchstaben, z.B. er schreibt <A> statt <S> und <N>, <S> statt <I> oder <T> statt <A>. Außerdem macht er mehrmals ein Zeichen, das wie die Ziffer eins mit einem Punkt aussieht. Aus dieser Aufgabe ist ablesbar, dass P4 zwar einige Buchstaben kennt, aber nicht die Zuordnung zu ihren Lautwerten (mit Ausnahme des Buchstaben <D>).

HH-ABC Niveau Teil I Grundkurs
Buchstaben schreiben (bitte Laute diktieren):

D	D	I	N	N	D	A	A	
A	A	A	A	A	S	T	T	

Abbildung 25: Ausschnitt aus dem Einstufungstest. P4 schreibt größtenteils andere Buchstaben, als diktiert wurden (Wäbs o. J., S. 1).

Bei der dritten Aufgabe sollen Zahlen benannt werden. Hier gibt P4 keine Antwort. Bei der vierten Aufgabe sind diktierte Zahlen aufzuschreiben. P4 schreibt, wie bei den Buchstaben Zahlen auf, jedoch andere als die diktierten. Es ist erkennbar, dass er die Zahlen von Aufgabe 3 abschreibt. Einige Zahlen sind gut erkennbar, andere sind nicht ganz eindeutig zu lesen, vgl. Abbildung 26.

HH-ABC Niveau Teil II Aufbaukurs
Zahlen schreiben (bitte Zahlen diktieren):

	2	2	9	5	6	1		

Abbildung 26: Ausschnitt aus dem Einstufungstest. P4 schreibt andere Zahlen auf, als diktiert wurden. Manche Zahlen sind nicht lesbar (Wäbs o. J., S. 1).

Auf der Grundlage dieser Testergebnisse (Wäbs o. J.) ist es notwendig, mit dem Beginn des „Grundkurses neu“ (Wäbs 2018a) mit P4 zu starten, um seine ersten Kenntnisse zu einzelnen Buchstaben und Zahlen gut zu festigen bzw. zu erweitern.

5.1.4.3. Einschätzung der schriftsprachlichen Kompetenzen von P4 nach theoretischen Modellen des Schriftspracherwerbs

Nach dem theoretischen Modell des Schriftspracherwerbs nach Günther (1995) bzw. Frith (1985) befindet sich P4 am Anfang der ersten Phase, der logographischen Phase. Es ist nicht klar, ob er, abgesehen von seinem Namen, Schriftzüge erkennen kann. Er macht erste Versuche zu schreiben, beispielsweise auch seinen eigenen Namen. Dies ist jedoch meist nicht vollständig, einzelne Buchstaben fehlen oder werden spiegelbildlich geschrieben. Auffallend ist, dass er seinen Namen jedes Mal etwas anders schreibt. Somit ist festzuhalten, dass sich P4 erst am Anfang der logographischen Phase befindet.

Es ist schwierig, P4 bezogen auf den erweiterten Lesebegriff (Günthner 2008) einzuschätzen. Da er seinen Namen erkennen kann, könnte er sich bereits auf der Stufe des „Ganzwörter Lesens“ befinden. Allerdings ist nicht bekannt, ob er weitere Wörter oder Signalwörter lesen kann. Die Stufe des „Piktogramme Lesen“ hat er mit Sicherheit bereits erreicht, da er dies sehr gut kann. Mit den gleichen Argumenten ist die Einstufung im Modell der Leseentwicklung (Niedermann und Sassenroth 2002) zu sehen. Hier könnte er sich ebenso in der logographemischen Phase (Ganzwörter anhand von visuellen Charakteristika erkennen) bzw. der logographischen Phase (Ganzwörter anhand des Kontexts erkennen) befinden.

Zu der Schreibkompetenz von P4 ist zu sagen, dass er einen Stift korrekt hält und weiß, wie man einen Kugelschreiber aufdrehen muss, um zu schreiben. Er weiß außerdem, dass man manchmal ein bisschen „kritzeln“ muss, bis der Kugelschreiber zu schreiben beginnt und macht dies, als es einmal vorkommt, selbständig ohne Aufforderung. P4 ist Rechtshänder. Im Rahmen des erweiterten Schreibbegriffs (Günthner 2008) ist P4 vermutlich zwischen der Stufe des „Schemazeichnens“ und der „ersten Buchstabenschrift“ anzusiedeln. Er schreibt erste ikonische Zeichen mit Bedeutung, die sich aus verschiedenen geometrischen Formen zusammensetzen. Allerdings treten auch schon einige Buchstaben auf, vgl. Abbildung 25, ohne dass P4 bereits die Phonem-Graphem-Korrespondenz beherrschen würde.

Auch wenn es auf den ersten Blick so wirken mag, als wäre P4 noch ganz am Anfang seines Schriftspracherwerbs, darf man nicht vergessen, dass er nach der Sichtweise des erweiterten Lesebegriffs (Günthner 2008) schon drei Stufen absolviert hat. Er

ist in der Lage, Piktogramme sehr gut zu verstehen und gezielt einzusetzen. Auch andere Kenntnisse der *literacy*, die am Anfang des Schriftspracherwerbs steht (vgl. Kapitel 2.1. und 2.3.), hat P4 bereits erworben. So weiß er etwa, wofür man Schrift verwenden kann, weiß, was eine Unterschrift ist und unterschreibt selbständig (wenn auch immer ein bisschen anders, wie oben beschrieben), kritzelt geometrische und buchstabenähnliche Formen, hält einen Stift korrekt, blättert in Büchern, füllt kleine Kästchen am Arbeitsblatt aus (vgl. Abbildung 28, Abbildung 30), nutzt größtenteils die Zeilen korrekt für seine Schreibversuche, und vieles mehr.

5.1.4.4. Allgemeines zur Unterrichtssituation

Für den Unterricht wurde stets ein eigener, ruhiger Raum benutzt, um konzentriert arbeiten zu können. Die Konzentration von P4 war in der Mehrzahl der Fälle nicht so gut bis schlecht. Seine Aufmerksamkeitsspanne ist häufig nur kurz. In Einheit 2 war die Konzentration bei den ersten beiden Übungen auffallend gut. P4 lässt sich häufig vom iPad ablenken. Bei den Einheiten 4 und 5 war dies besonders auffällig – hier konnte nur ein Teil der geplanten Unterrichtszeit für die tatsächliche Bearbeitung des Arbeitsblattes herangezogen werden; in Einheit 4 belief sich die Nettoarbeitszeit auf etwa fünf von insgesamt 30 Minuten. Hier verweigert P4 das Arbeitsblatt zunächst, da er sich weiter mit dem iPad beschäftigen möchte. Nach einigen Minuten arbeitet er dann kurz am Arbeitsblatt, bevor er seine Aufmerksamkeit wieder auf das iPad richtet. Hier kann zumindest die Buchstabenseite genutzt werden, sodass er verschiedene Buchstaben anklickt, die vom iPad gesprochen werden. Eine Rückführung zum Arbeitsblatt ist nach etwa zwei bis drei Minuten möglich; aber auch jetzt bleibt die Aufmerksamkeit nur sehr kurz beim Arbeitsblatt. Aus diesen Gründen war diese Einheit de facto extrem kurz.

Es ist deutlich merkbar, dass P4s Interesse umso höher ist, je besser er die Übung absolvieren kann. Aus diesem Grund wurden einige der Übungen, die für P4s schriftsprachliches Niveau nicht passend waren, so abgewandelt, dass P4 dennoch Erfolge erzielen kann und somit motivierter und interessierter bei der Sache ist.

Im Allgemeinen fanden nur wenige Unterbrechungen des Unterrichts, abgesehen von den Ablenkungen durch das iPad, statt. Zwei Mal kamen kurz andere Personen in den Unterrichtsraum, was P4 jedoch nicht weiter störte. In Einheit 3 lenkte P4 häufig vom Thema ab, um über andere Themen wie z.B. das Wetter oder seine Wohngemeinschaft zu sprechen. Er nutzte in dieser Einheit auffallend viele lautsprachliche Wörter.

Alle Einheiten fanden vormittags in der Tagesstätte statt und dauerten zwischen 20 und 30 Minuten. Einmal wurde versucht, eine Einheit (Einheit 4, 18.7.19) am frühen

Abend (ca. 17:30) in der WG durchzuführen; P4 hat zu dieser Zeit nach einem langen Arbeitstag jedoch keine Konzentration mehr. So wurde nach etwa fünf Minuten abgebrochen und diese Einheit wurde nicht in die Auswertung hineingenommen, da keinerlei Daten gesammelt wurden. P4 konnte sich an diesem Tag weder auf die Kommunikation mittels iPad noch auf ein Arbeitsblatt konzentrieren. Somit wurden die restlichen Einheiten nur mehr am Vormittag durchgeführt.

Es ist P4 deutlich anzumerken, wenn die Einheit beendet werden sollte. Er kann sich nicht mehr konzentrieren oder äußert vermehrt „Ich sage jetzt Tschüss“, was auch eine Aufforderung zur Beendigung der Einheit darstellt. Bei Einheit 5 wollte P4 während des Arbeitsblattes bereits aufhören, er konnte jedoch dazu motiviert werden, das Arbeitsblatt noch fertig zu machen.

5.1.4.5. Bearbeitung der Arbeitsblätter

P4 steht ganz am Anfang des Schriftspracherwerbs. Es ist ersichtlich, dass er einzelne Buchstaben früher – vermutlich in der Schule – schon mal gelernt hat. Daher kommt er auch mit den Aufgaben, bei denen einzelne Buchstaben (<A>, <T>) nachzuspüren sind, gut zu Recht (Wäbs 2018a, S. 1, Übung 1; S. 2, Übung 2), vgl. Abbildung 27. Auch das freie Schreiben eines einzelnen Buchstabens auf vorgedruckten Linien bereit ihm nur wenig Probleme (Wäbs 2018a, S. 1, Übung 1.1; S. 2, Übung 1.2), vgl. Abbildung 27.

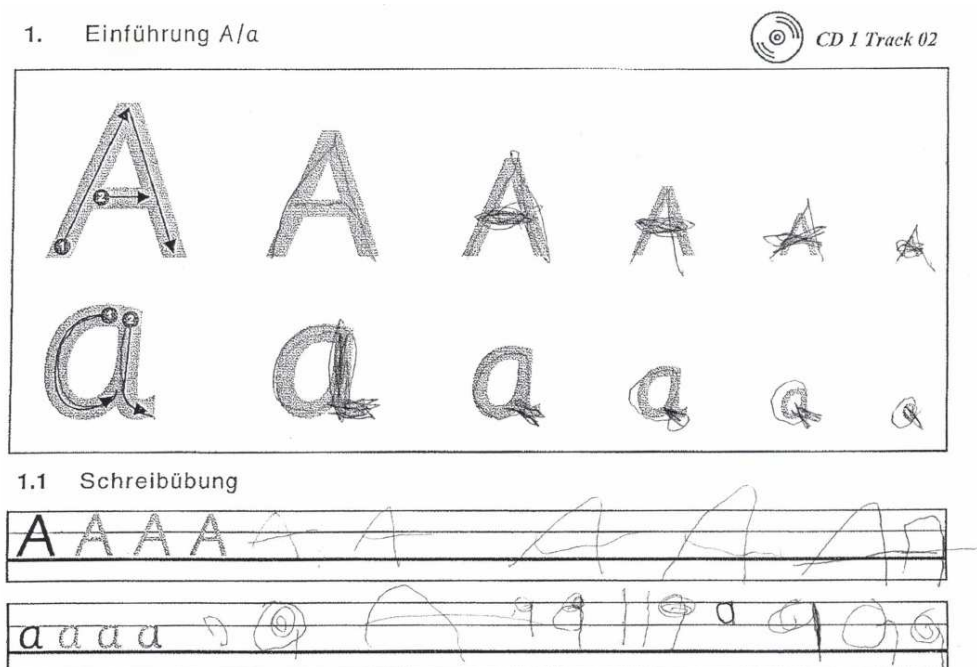


Abbildung 27: Ausschnitt aus einem Arbeitsblatt. P4 kommt mit den Übungen zum Nachspüren und den Schreibübungen relativ gut zurecht (Wäbs 2018a, S. 1).

Es ist ersichtlich, dass er mit diesen Übungsformen vertraut ist. Er bearbeitet die Übungen mehr oder weniger so, wie es gedacht ist. Bei den Übungen zum Nachspüren malt er die

Buchstaben teilweise aus bzw. fährt einzelne Linien öfters nach. Auch bei den Schreibübungen eines einzelnen Buchstabens hält er nicht immer korrekt die Linie bzw. macht auch hier beispielsweise einen dicken, aus mehreren Linien bestehenden Querstrich beim <T>. Großbuchstaben dürften ihm geläufiger sein als Kleinbuchstaben, da er bei letzteren mehr Hilfe benötigt. Das kleine <a> ähnelt in der Schreibweise von P4 häufig dem kleinen <q>, vgl. Abbildung 27. Beim kleinen <t> hilft ihm kurzzeitig die Erklärung, dass <t> wie ein Kreuz aussieht. Er wird teilweise mit Handführung unterstützt, um die Buchstaben richtig zu schreiben.

Abgesehen von diesen beiden Übungsformen kommt P4 mit keiner der ihm angebotenen Übungen zurecht. Er versteht nicht, was er bei den Übungen machen soll. Dies betrifft zunächst die Übungen zur Lautdifferenzierung 1.2 und 2.2 (Wäbs 2017d, S. 1, Übung 1.2; S. 2, Übung 2.2). Hier soll markiert werden, ob sich der betreffende Laut am Wortanfang, in der Wortmitte oder am Wortende befindet. Das erste Beispiel wird mit P4 gemeinsam gemacht; hier zeigt sich bereits, dass diese Übung für ihn nicht passend ist. Beim folgenden Beispiel kreuzt er alle drei Felder (Wortanfang, -mitte, -ende) an und streicht das Bild durch. P4 hat folglich verstanden, dass es hier ums Ankreuzen geht, interpretiert die Übung jedoch anders als geplant. Er kreuzt alle Bilder an, vgl. Abbildung 28.

1.2 Übung zur Lautdifferenzierung
Wo befindet sich das A/a?

am Wortanfang:	☒	☐	☐
in der Wortmitte:	☐	☒	☐
am Wortende:	☐	☐	☒

malen *KAMM*

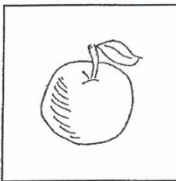
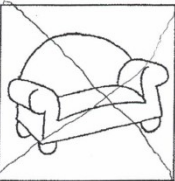
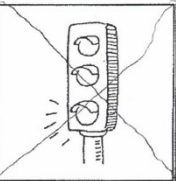
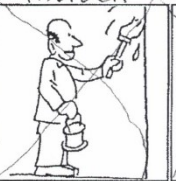
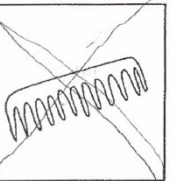
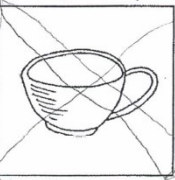
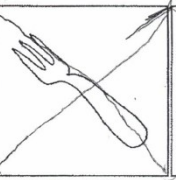
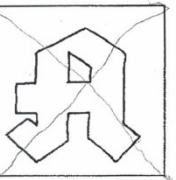
				
☒ ☐ ☐	☒ ☒ ☒	☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐
				
☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐

Abbildung 28: Ausschnitt aus einem Arbeitsblatt. Die Übungen zur Lautdifferenzierung sind für P4 momentan noch nicht geeignet (Wäbs 2018a, S. 1).

Auch als die Übung bereits bekannt ist, beim nächsten Buchstaben <T> (Wäbs 2017d, 2, Übung 2.2), malt P4 die Bilder an. Die Übung wird in zwei Stufen für P4 abgewandelt, siehe Kapitel 0.

Auch die Übung 1 aus dem Material zur Vertiefung (Wäbs 2018b, S. 1), bei der der Buchstabe <A> aus mehreren vorgedruckten Buchstaben identifiziert, eingekreist und nochmal aufgeschrieben werden soll, ist für P4 zu schwierig. Er malt stattdessen große Kreise auf das Arbeitsblatt und fährt den Buchstaben nach, vgl. Abbildung 29. Aufgrund der Konzentration und des mangelnden Verständnisses der Übung wird diese Übung nach der ersten Zeile abgebrochen.

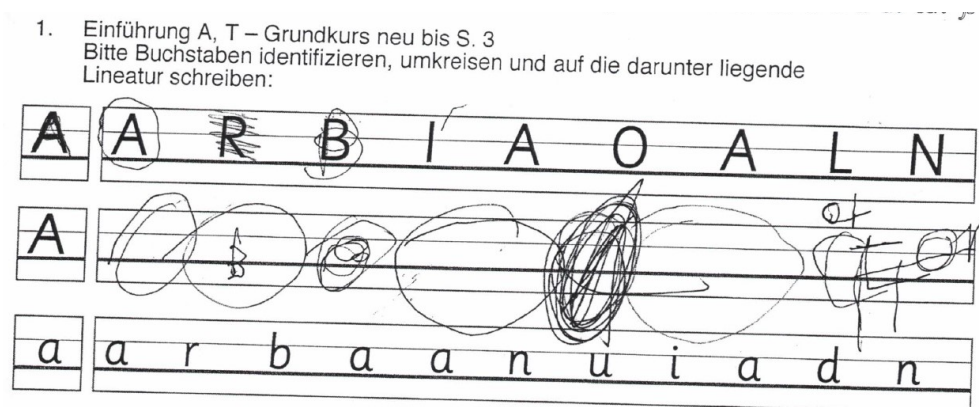


Abbildung 29: Ausschnitt aus einem Arbeitsblatt. P4 macht die Aufgabe nicht, wie es vorgesehen ist (Wäbs 2018b, S. 1).

Die erste Leseübung, eine Syntheseübung von zwei Buchstaben zu einer bzw. zwei Silben, ist für P4 ebenfalls zu schwierig (Wäbs 2017d, S. 3, Übung 2.3). Stattdessen kritzelt P4 und schreibt einzelne Buchstaben wie <A> und <d>. Die Anlautübung ist für P4 ebenso schwierig wie die Übung zur Lautdifferenzierung (Wäbs 2017d, S.3, Übung 2.4). P4 streicht alle Bilder durch und schreibt teilweise etwas in die kleinen Felder oder kreuzt diese an, vgl. Abbildung 30. Er hat folglich verstanden, dass hier etwas zu tun ist (nämlich etwas in die kleinen Felder eintragen), jedoch macht er die Übung nicht wie geplant. Auch diese Übung wird für ihn abgewandelt, siehe Kapitel 0.

2.4 Anlautübung
Bitte den entsprechenden Anlaut eintragen:

CD 1 Track 04

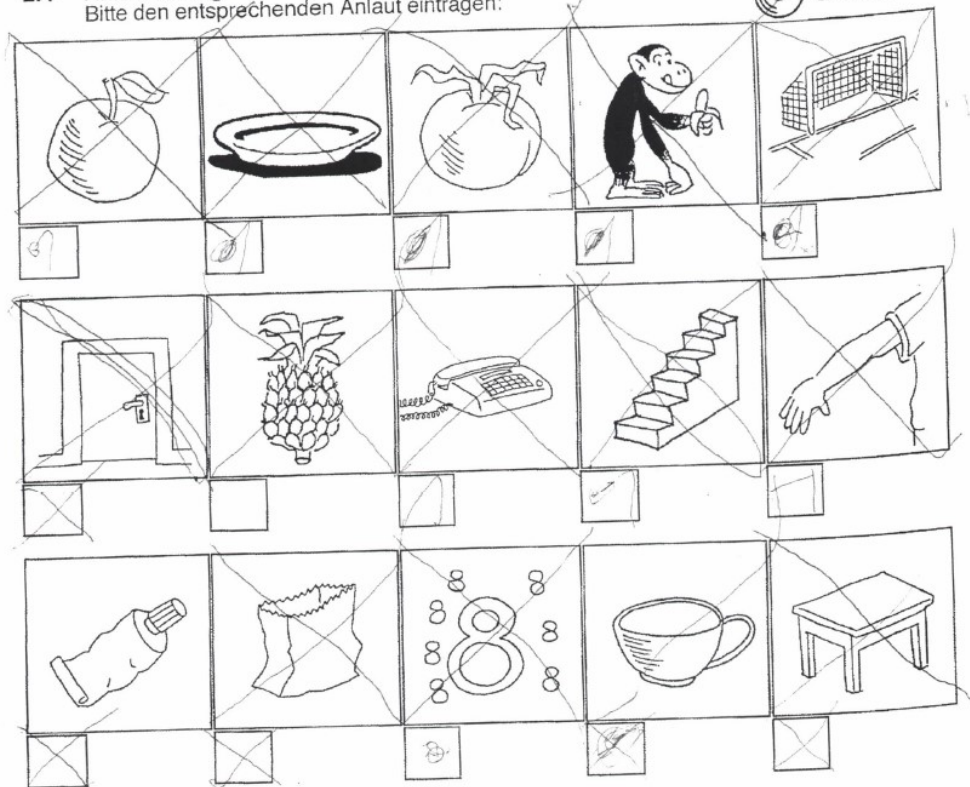


Abbildung 30: Ausschnitt aus einem Arbeitsblatt. P4 kreuzt die Bilder an und schreibt teilweise etwas in die Felder, bearbeitet das Arbeitsblatt jedoch nicht so, wie es vorgesehen ist (Wäbs 2018a, S. 3).

Als Fazit ist zu sagen, dass nur die Nachspur- und Schreibübungen zu den einzelnen Buchstaben <A> und <T> dem schriftsprachlichen Niveau von P4 angepasst waren; alle anderen Übungen überstiegen seine Kompetenzen und wurden daher teilweise abgewandelt, siehe Kapitel 0.

5.1.4.6. Umgang mit der Gestaltung des Materials

P4 kommt mit der Größe des Materials zwar grundsätzlich zurecht, allerdings wäre es für ihn eine deutliche Erleichterung, wenn das Material noch größer gestaltet wäre. Dies ist daran zu erkennen, dass er die Buchstaben <A> und <T> teilweise größer schreibt, als es die Zeile vorgibt (Wäbs 2017d, S. 1–2, Übungen 1.1 und 2.1). Dies betrifft insbesondere auch den Kleinbuchstaben <a>, den er deutlich größer als vorgesehen schreibt (vgl. Abbildung 27). Weiters ist es notwendig den Abstand zwischen den Zeilen zu vergrößern, da die einzelnen Zeilen visuell sehr schwer auseinanderzuhalten sind, vgl. Abbildung 27.

Auch bei den Übungen zum Nachspuren von <A> und <T> sind die beiden letzten, kleinsten Buchstaben zu klein vorgedruckt. Auch hier schreibt er deutlich größer bzw. lässt den letzten Buchstaben bei <T> vollständig aus, vgl. Abbildung 31.

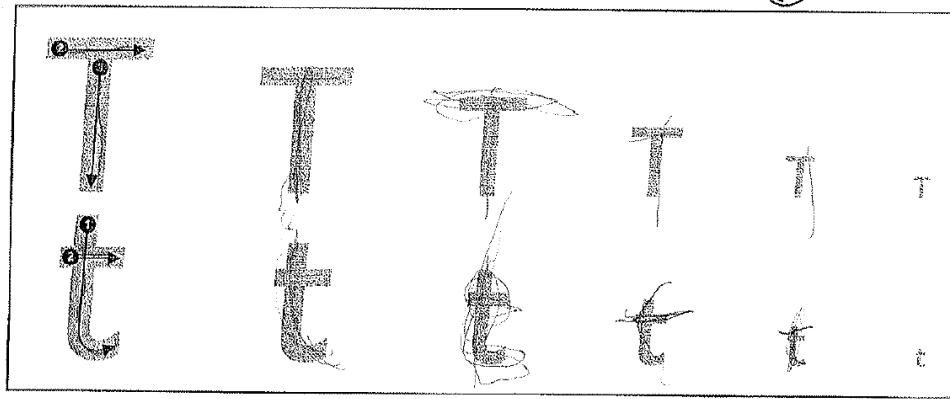


Abbildung 31: Ausschnitt aus einem Arbeitsblatt. P4 lässt den am kleinsten gedruckten Buchstaben aus (Wäbs 2018b, S. 2).

Die Größe der Bilder ist für P4 gut (Wäbs 2017d, S.1, Übung 1.2, S. 2 Übung 2.2.; S. 3, Übung 2.4). Er kennt die meisten Bilder; wenn er Bilder nicht erkennt, ist nicht anzunehmen, dass dies an der Größe liegt. Auch die Kästchen bei der Anlautübung (Wäbs 2017d, S. 3, Übung 2.4), wo die Anlaute <A> oder <T> eingetragen werden sollten, sind für P4 groß genug; er schreibt <1> in diese Kästchen <1> bzw. kritzelt etwas.

5.1.4.7. Umgang mit Literalitätskonventionen und Bildern

P4 hat wenig Wissen im Umgang mit Literalitätskonventionen. Liegt ein Arbeitsblatt verkehrt herum vor ihm, zeigt er keine Reaktion. Es ist davon auszugehen, dass er den Nutzen der Seitennummerierung nicht kennt und auch keine Kenntnisse zur Rechtschreibung hat.

P4 scheint grundsätzlich zu wissen, dass man Arbeitsblätter von oben nach unten bearbeitet. Beim ersten Arbeitsblatt (Wäbs 2018a, S. 1) beginnt P4 jedoch mit der zweiten Übung (Schreibübung) und kehrt danach zur ersten Übung (Nachspuren von <A> und <a>) zurück.

P4 erkennt viele der Bilder, die auf den Arbeitsblättern vorkommen. Er benennt diese teilweise lautsprachlich und teilweise mithilfe des iPads. Die meisten Bilder benennt er korrekt (z.B. lautsprachliche Benennung bei „Paradeiser“, „Stiege“, „Tür“ und „Tisch“; Wäbs 2018a, S. 3, Übung 2.4) oder er trifft zumindest das Thema, wie z.B. als er „Zahnbürste“ zum Kamm sagt. Mithilfe des iPads benennt er „Ampel“, „malen“ (Wäbs 2018a, S. 1, Übung 1.2), „Tisch“, „Bett“, „Brot“ (Wäbs 2018a, S. 2, Übung 2.2), „Apfel“, „Affe“, „Telefon“, „Tisch“ (Wäbs 2018a, S. 3, Übung 2.4). Manche Bilder kennt er offenbar nicht, da er weder eine lautsprachliche Äußerung noch eine Äußerung mithilfe des

iPads tätig, so etwa bei „Teller“, „Tor“, „Ananas“, „Arm“, „Tube“ oder „acht“ (Wäbs 2018a, S. 3, Übung 2.4).

5.1.4.8. Lernstrategien und Methoden

P4 nutzt keine Lernstrategien, die aus vorangegangenen Einheiten stammen und bittet auch nicht selbst um Hilfe. Es ist jedoch im Laufe der Einheiten erkennbar, dass P4 lernt, das iPad zur Benennung von Bildern einzusetzen. In der letzten Einheit benötigt er schon deutlich weniger Erklärung und Aufforderung dazu.

Die methodische Umsetzung im Unterricht mit P4 konnte nicht immer so durchgeführt werden, wie es geplant war. Dies ist der oben bereits erwähnten Tatsache zuzuschreiben, dass viele der Übungen für das schriftsprachliche Niveau von P4 nicht angepasst waren und somit adaptiert werden mussten. Dazu zählen zunächst die Übungen zur Lautdifferenzierung. Diese wurde in zwei Schritten angepasst. Die Übung wird zunächst so abgewandelt, dass das Wort aufgeschrieben wird und P4 aufgefordert wird, den betreffenden Buchstaben, hier <A> bzw. <a> im Wort zu suchen. P4 kommt dieser Aufforderung nicht nach; stattdessen malt er teilweise die Buchstaben des Wortes nach. Daher wird in einem zweiten Schritt das iPad herangezogen und P4 aufgefordert, die Bilder mithilfe der Kommunikationsapp „MetatalkDE“ am iPad zu benennen. Als Hilfestellung, da P4 noch nicht alle Piktogramme am iPad kennt, wird jeweils die Seite geöffnet, auf der das entsprechende Piktogramm zu finden ist. P4 kommt dieser Aufgabe meistens nach und lernt auch im Laufe der Einheiten, was von ihm verlangt wird. Bei der Anlautübung wurden ebenso die Bilder von P4 mithilfe der Kommunikationsapp benannt (Wäbs 2018a, S. 3, Übung 2.4). Diese angepasste Übungsform ist somit für P4 passend. Bei den Übungen zur Lautdifferenzierung (Wäbs 2018a, S. 1, Übung 1.2; S. 2, Übung 2.2) und der Anlautübung (Wäbs 2018a, S. 3, Übung 2.4) wurde keine CD verwendet, stattdessen sprach die Studienleiterin die Wörter langsam und mit starker Dehnung mehrmals vor.

Bei der ersten Syntheseübung (Wäbs 2018a, S. 3, Übung 2.3) liest P4 die Silben nicht vor. Daher wurde die Methode dahingehend abgeändert, dass die Studienleiterin die Silbe vorliest und P4 diese bewusst nachsprechen sollte. Er macht dies nur ein einziges Mal und auch hier ist nicht klar ersichtlich, ob er den Zusammenhang zwischen gesprochener und geschriebener Silbe verstanden hat.

Neben diesen inhaltlichen Abweichungen kamen auch zeitliche Abweichungen vor, da die Einheiten stets kürzer waren als geplant. Die maximale Dauer einer Einheit war 30 Minuten und auch in dieser Zeit kamen teilweise längere Unterbrechungen, in denen mithilfe des iPads über andere Themen kommuniziert wurde, vor. So konnte

maximal ein Arbeitsblatt pro Einheit absolviert werden; in Einheit 4 wurde nur die erste Zeile des Arbeitsblattes bearbeitet.

Schwierigkeiten aufseiten der Studienleiterin traten vor allem dann auf, wenn P4 die Übungen nicht verstand. Dies war beispielsweise bei den Übungen zur Lautdifferenzierung der Fall (Wäbs 2018a, S. 1, Übung 1.2; S. 2, Übung 2.2). Neben verbalen Erklärungen wurde die Dehnungssprechweise verwendet und zur weiteren Vereinfachung wurde das Wort aufgeschrieben, um das <A>/<a> darin zu suchen. Da alle diese Hilfestellungen nicht fruchteten, wurde die Übung wie oben beschrieben abgeändert. Ebenso kam es zu Schwierigkeiten beim Erklären einer Vertiefungsübung (Wäbs 2018b, S. 1, Übung 1 erster Teil), wo alle <A> in einer Zeile mit verschiedenen Buchstaben gesucht werden sollten. Ein beispielhaftes Einkreisen des gesuchten Buchstabens sowie ein Durchstreichen eines nicht gesuchten Buchstabens half P4 nicht weiter. Es wurde P4 auch mithilfe des iPads erklärt, dass der Buchstabe <A> zu suchen ist; auch dies half nicht. So malte er Kreise, kritzelte und malte ein <A> und ein nach, vgl. Abbildung 29.

5.1.4.9. Fazit

P4 ist ein Lerner, der am Anfang seines Schriftspracherwerbs steht. Er spricht einige lautsprachliche Wörter und Phrasen, nutzt aber zusätzlich auch ein iPad mit der Kommunikationssoftware „MetatalkDE“. P4 kennt die Übungen zum Nachspuren und die Schreibübungen und kann diese selbständig ausführen. Er weiß grundsätzlich, dass alle Arbeitsblätter zu bearbeiten sind und schreibt bzw. kritzelt etwas darauf. Dabei nutzt er meist die vorgedruckten Felder bzw. Linien. P4 erkennt viele der Zeichnungen auf den Arbeitsblättern.

Abgesehen von den Schreib- und Nachspurübungen waren die Übungen für P4 zu schwierig. Die Übungen zum phonologischen Bewusstsein überforderten P4, der nicht wusste, was er zu tun hatte. So stricht er die Zeichnungen durch oder malte sie an. Diese Übungen wurden für P4 abgeändert, um P4 dennoch ein sinnvolles Lernziel zu ermöglichen. Bei den Schreib- und Nachspurübungen würde P4 von größer gedruckten Zeilen bzw. Buchstaben und auch von mehr Abstand zwischen den Zeilen profitieren. Zusammenfassend muss gesagt werden, dass für P4 viel mehr Material zur Einführung der Buchstaben sowie zum phonologischen Bewusstsein notwendig sind als im Rahmen des „Hamburger ABCs“ (Wäbs 2018a) geboten wird.

5.2. Ähnlichkeiten zwischen den TeilnehmerInnen

Zusammenfassend werden einige Ähnlichkeiten in den Beobachtungen erläutert. Diese betreffen sowohl die Unterrichtssituation als auch die Eignung des Materials des „Hamburger ABCs“ (Wäbs und Schimkat 2016).

Grundsätzlich ist zu sagen, dass die schriftsprachlichen Kompetenzen der Personen P1 und P2 sowie der Personen P3 und P4 vergleichbar sind. Zufällig ergibt sich somit eine Vergleichbarkeit von jeweils einer/m Deutsch-als-Erstsprache-SprecherIn mit einer/m Deutsch-als-Zweitsprache-SprecherIn auf ähnlichem Niveau, siehe Kapitel 5.3.1. Die Personen P1, P3 und P4 zeigen Echolalie, am stärksten ist dies bei P4 ausgeprägt.

P1 und P2 sind im Schriftspracherwerb weit fortgeschritten. Bei der Einstufung in die theoretischen Modelle des Schriftspracherwerbs erreichen sie die höchsten Stufen. Hinsichtlich des Leseverständnisses dürfte P2 etwas weiter vorangeschritten sein als P1, bei dem hier noch Verbesserungsbedarf besteht. P1 und P2 beherrschen beide die Grundregeln der Rechtschreibung, allerdings konnte im Rahmen dieser Intervention nicht ausreichend beobachtet werden, wie umfassend ihre Kenntnisse zur Rechtschreibung sind, da die Arbeitsblätter kaum Übungen zum freien Schreiben enthielten oder diese von P1 und P2 verweigert wurden (Wäbs o. J., S. 9). Beide zeigen auch Unsicherheiten bei den Satzzeichen, etwa bei der Verwendung von Bindestrichen, sowie bei reinen Grammatikübungen, mit denen beide auf Erklärungen und Unterstützung angewiesen waren. P1 und P2 ist weiters gemein, dass sie sich bei Fehlern meist uneinsichtig zeigen und häufig darauf beharren, dass ihre Antwort stimme.

Auch P3 und P4 sind auf einem ähnlichen Niveau, auch wenn P3 schon ein wenig weiter fortgeschritten ist als P4, da P3 bereits einzelne Buchstaben und ihre Lautwerte kennt und zumindest wenige Worte wie ihren Vornamen und <Mamma> selbständig schreibt. Beiden Lernenden sind die Übungen zum Nachspuren sowie die Schreibübungen vertraut, möglicherweise noch aus Schulzeiten. Diese Übungen konnten P3 und P4 selbständig und ohne weitere Anleitung durchführen. Anzumerken ist, dass ihnen die übliche Reihenfolge, in denen die einzelnen Teile eines Buchstabens geschrieben werden, nicht vollkommen geläufig ist. So setzt P4 auch bei der Nachspurübung die Striche teilweise in einer anderen Reihenfolge als üblich; P3 macht dies nur bei der freien Schreibübung.

P3 und P4 hatten jedoch bei einigen Übungen Schwierigkeiten, da die Anforderungen noch zu hoch waren. So wurden einige Übungen abgeändert. Beide kamen mit den Übungen zum phonologischen Bewusstsein, wie etwa den Übungen zur Laut-

differenzierung (Wäbs 2018a, S. 1, Übung 1.2; S. 2, Übung 2.2), schlecht zurecht. Es wurde bei beiden Lernenden keine CD zu dieser Übung verwendet, obwohl dies vorgesehen wäre, und die Übung wurde etwas abgeändert, um den Lernenden trotzdem ein Erfolgserlebnis zu ermöglichen. Es ist jedoch anzumerken, dass sowohl P3 als auch P4 verstanden, dass in die kleinen Kästchen etwas angekreuzt bzw. eingetragen werden soll (nämlich, ob der Laut am Wortanfang, in der Wortmitte oder am Wortende zu hören ist). P3 kreuzt die Kästchen ohne offensichtliche Begründung an; P3 kreuzt teilweise alle Kästchen, teilweise kein Kästchen an und streicht meist alle Bilder durch (vgl. Abbildung 22, Abbildung 28, Abbildung 30). Beide Personen zeigen weiters Schwierigkeiten beim Zusammenlauten von zwei Buchstaben. Hier ist eine Abänderung der Übung notwendig, sodass die Lernenden die von der Studienleiterin vorgesprochenen Silben nachsprechen sollten; die Studienleiterin zeigt gleichzeitig auf die geschriebenen Buchstaben. P3 spricht dabei meistens nach, P4 macht dies nur einmal. Bei beiden Lernenden ist jedoch unklar, ob sie den Zusammenhang verstanden haben.

Allen StudienteilnehmerInnen ist gemein, dass sie das Einzelsetting sehr genossen haben, da dies in ihrem Alltag eine Besonderheit darstellt. Alle TeilnehmerInnen versuchten dies auszunutzen, wodurch u.a. auch die relativ große Zahl an Unterbrechungen zu erklären ist. Die StudienteilnehmerInnen wollten die Zeit auch nutzen, um über Persönliches zu sprechen (P2, P3), das Thema zu einem für sie interessanteren Thema zu wechseln (P1) oder sich mit dem iPad zu beschäftigen (P4). Das Interesse der StudienteilnehmerInnen wurde auch dadurch bekundet, dass P1, P2 und P3 die Studienleiterin regelmäßig fragten, wann die nächste Einheit stattfinden wird, wenn sie sie zufällig sahen. P4 machte das nicht, es fehlten ihm aber möglicherweise auch die Ausdrucksmittel dafür. Es ist jedenfalls deutlich erkennbar, dass er sich über die Arbeit im Einzelsetting und insbesondere die Arbeit mit dem iPad sehr freut.

Dennoch fiel der Unterricht bei drei der vier StudienteilnehmerInnen (P2, P3, P4) meist kürzer als geplant aus; es wären eine längere Unterrichtsdauer und mehr Übungen geplant gewesen. Außerdem dauerte der Einstufungstest bei zwei StudienteilnehmerInnen länger als geplant und zog sich bei P2 bis in die dritte Einheit, bei P3 bis in die zweite Einheit. Es ist deutlich zu merken, dass die meisten Personen (P2, P3, P4) lieber Übungen machen, die ihnen leicht fallen und die sie kennen. Die Motivation sinkt bei Übungen, die ihnen schwer fallen (P2, P3, P4) bzw. wo zu viel Text auf einem Blatt steht (P2, P3).

Im Umgang mit den Arbeitsmaterialien zeigten die StudienteilnehmerInnen ebenfalls einige Gemeinsamkeiten. So haben etwa P1 und P4 eine relativ große Schrift, weshalb die Materialien für sie teilweise zu klein gestaltet sind; sie bräuchten größere Zeilen und mehr Abstände zwischen den Zeilen. Bei P2, P3 und P4 zeigte sich deutlich, dass der Linienspiegel (Wäbs 2018a, VIII) zu eng gedruckt ist bzw. ebenso wenn zwei Linien zum Schreiben (Wäbs 2018a, S. 1, Übung 1.1; S. 2, Übung 2.1) vorgedruckt sind, sind diese zu eng beisammen. Die Trennung der einzelnen Zeilen ist für sie nicht mehr klar, sodass zu groß oder zu klein geschrieben wird, vgl. Abbildung 14 und Abbildung 27. Die kleinsten vorgedruckten Buchstaben bei den ersten Schreibübungen zu einzelnen Buchstaben sind für P3 (vgl. Abbildung 21 und Abbildung 23) und P4 (vgl. Abbildung 27) zu klein gedruckt. Alle StudienteilnehmerInnen kommen mit den abgebildeten Zeichnungen gut zurecht. P1, P2 und P3 benennen die Zeichnungen in den meisten Fällen korrekt; P4 benennt die Zeichnungen teilweise lautsprachlich, teilweise mithilfe der Symbole in der Kommunikationsapp am iPad.

Alle StudienteilnehmerInnen nutzen die Strategie des Abschreibens aus der Angabe. P1, P2 und tw. P3 nutzen diese Strategie, um ganze Wörter abzuschreiben. Bei P1 und P2 treten dabei Schwierigkeiten in der Anpassung der Groß- bzw. Kleinschreibung auf; bei P3 war keine solche Anpassung notwendig. Bei P4 konnte beobachtet werden, dass er einzelne Zahlen beim Einstufungstest (Wäbs o. J.) von der Angabe abschrieb, vgl. Abbildung 26. Bei der Bilderzuordnung im Einstufungstest (Wäbs o. J., S. 2) ist der Arbeitsauftrag, die oben stehenden Worte zu lesen, den Bildern zuzuordnen und unter die Bilder zu schreiben. Hier wollen P2 und P3 die Wörter selbst aufschreiben, ohne sie von der Angabe abzuschreiben (bei P3 im Rahmen ihrer Möglichkeiten, d.h. für das Wort <Mamma>, vgl. Abbildung 20).

5.3. Unterschiede zwischen den TeilnehmerInnen

Neben zahlreichen Gemeinsamkeiten zeigten sich auch einige Unterschiede zwischen den TeilnehmerInnen. Dies betrifft beispielsweise das Verhalten der StudienteilnehmerInnen bei Unsicherheiten. Während P1 nicht nachfragt, wenn er sich nicht auskennt oder ein Wort nicht versteht, wollen sich P2 und P3 sehr häufig rückversichern. P4 fragt nicht nach, möglicherweise fehlen ihm dazu jedoch auch die Ausdrucksmittel (lautsprachlich bzw. mithilfe der Kommunikationsapp am iPad).

P1 kann mit viel Text auf einem Arbeitsblatt besser umgehen als P2, der es schwer fällt, zu dicht gedruckten Text zu lesen; vergleichbar sind etwa diese beiden Arbeitsblätter: Wäbs 2017e, S. 62 (P1) und Wäbs 2017c, S. 8 (P2).

In einzelnen Situationen ist zu merken, dass die Kompetenzen von P3 und P4 unterschiedlich sind. Beispielsweise dreht P3 ein Arbeitsblatt, das verkehrt herum vor ihr liegt, richtig, sodass es korrekt vor ihr liegt. P4 macht dies von selbst nicht, es wirkt, als würde es ihn nicht stören, dass das Arbeitsblatt verkehrt vor ihm liegt.

Ein großer Unterschied in der Zeit- und Unterrichtsplanung macht die Nutzung von Hilfsmittel. Dies war bei P4 zu merken: er nutzt ein iPad mit Kommunikationssoftware zur Kommunikation, neben einigen lautsprachlichen Wörtern und Phrasen. Die Kommunikation mittels iPad nimmt mehr Zeit in Anspruch. Zusätzlich kommt Zeit für das Explorieren der Kommunikationssoftware hinzu, da P4 noch nicht alle Piktogramme und damit alle Möglichkeiten der Kommunikationssoftware kennt. Er nutzt folglich immer wieder einige Minuten, um Piktogramme kennenzulernen, d.h. er schaut sie sich an, drückt darauf, woraufhin sie mit synthetischer Stimme gesprochen werden. Dieser Lernprozess ist sehr wichtig, daher wird P4 auch im Rahmen des Unterrichts Zeit dafür gegeben. Oft lässt sich da Explorieren mit der Benennung von Zeichnungen auf den Arbeitsblättern verbinden, siehe Kapitel 5.1.4.7.

5.3.1. Unterschiede zwischen den DaZ- und DaM-TeilnehmerInnen

Der zweite Teil der Forschungsfrage fragt nach Unterschieden zwischen Lernenden mit Deutsch als Erstsprache (DaM) und Lernenden mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Die vorliegende Studie ist mit vier TeilnehmerInnen sehr klein. Dennoch ergab es sich zufällig, dass jeweils eine Person mit Deutsch als Erstsprache und eine Person mit Deutsch als Zweitsprache ein vergleichbares Niveau des Schriftspracherwerbs aufweisen (P1/DaZ und P2/DaM sowie P3/DaM und P4/DaZ). Wie in Kapitel 5.2. beschrieben, weisen beide „Paare“ einige Ähnlichkeiten auf. Dennoch zeigten sich auch Unterschiede. Es wäre jedoch unverantwortlich, zu behaupten, dass diese Unterschiede mit Sicherheit auf die unterschiedliche Deutschkompetenz zurückzuführen sind; es ist allerdings möglich. Andere mögliche Begründungen wären etwa der Grad der intellektuellen Beeinträchtigung, unterschiedliches Vorwissen oder andere individuelle Unterschiede.

Es lässt sich festhalten, dass der Wortschatz bei den beiden DaZ-Sprechern (P1 und P4) geringer sein dürfte als bei den beiden DaM-Sprecherinnen (P2 und P3). Dies zeigte sich bei P1 darin, dass er einige Wörter auf den Arbeitsblättern nicht verstand (siehe Kapitel 5.1.1.4). Bei P4 ist anzunehmen, dass er ebenso die Erklärungen nicht immer verstand, da er diesen nicht immer nachkam; er fragte jedoch auch nicht nach, wobei er dafür möglicherweise keine sprachlichen Möglichkeiten – lautsprachlich oder unterstützt kommuniziert – hat. Im Vergleich zur DaM-Sprecherin P3, die sich in einem

ähnlichen Stadium des Schriftspracherwerbs befindet, dürfte P4 Deutsch deutlich schlechter verstehen, was vor allem beim Erklären von Übungen zu merken ist. An dieser Stelle muss hinzugefügt werden, dass P4 nach Eindruck der Studienleiterin am stärksten von der intellektuellen Beeinträchtigung betroffen ist. Wie in Kapitel 2.3. erwähnt, ist die Deutschkompetenz bei DaZ-Lernenden eine besondere Herausforderung, da Unterrichtssprache und Unterrichtsgegenstand dasselbe sind.

Auch in der Sprachproduktion zeigten sich Unterschiede zwischen den DaZ- und den DaM-SprecherInnen. P1 macht deutlich mehr Grammatikfehler – besonders auffallend ist dies bei Präpositionen – als die beiden DaM-Sprecherinnen. P4 spricht meist nur in einzelnen Wörtern bzw. gleich bleibenden Chunks; seine Deutschkompetenz ist auch in der Produktion als am schwächsten von den vier TeilnehmerInnen einzustufen. P4 konnte weiters manche Zeichnungen nicht benennen, weder lautsprachlich noch mit Unterstützung der Kommunikationsapp am iPad (siehe Kapitel 5.1.4.7).

5.4. Besonderheiten im Unterricht für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung

Die Unterrichtssituation mit den vier TeilnehmerInnen, die von intellektueller Beeinträchtigung in unterschiedlichem Ausmaß betroffen sind, unterscheidet sich in einigen Punkten von Unterrichtssituationen, wie sie im DaF/DaZ-Bereich üblich sind.

Dies betrifft zunächst den Unterricht im Einzelsetting. Dies ist sehr wichtig, um einen optimalen Lernerfolg zu gewährleisten. Den Beobachtungen der Studie nach ist es bei der genannten Zielgruppe besonders wichtig, individuell auf den/die Lernende/n einzugehen. Es ist möglich, dass er/sie mehr Unterstützung bei einzelnen Übungen braucht oder dass Übungen abgeändert werden müssen, um dem Niveau des/der Lernende/n zu entsprechen.

Auf Basis der vorliegenden Beobachtungen ist häufig Motivation zum Weitermachen nötig. Für manche Lernenden ist es hilfreich, wenn verbal so konkret wie möglich angeleitet wird, d.h. bei Aufforderungen zum Weiterarbeiten soll etwa „Lies bitte hier weiter“ mit entsprechendem Hinzeigen auf die Stelle formuliert werden, anstatt offene Fragen wie beispielsweise „Wie geht es weiter?“ zu verwenden.

Auffallend ist, dass alle StudienteilnehmerInnen sehr selbstbestimmt hinsichtlich des Endes des Unterrichts waren. Alle sagten, wann es für sie genug war und ließen sich maximal dazu motivieren, das aktuelle Arbeitsblatt fertig zu machen. Es ist daher schwierig, eine feste Zeit für den Unterricht einzuplanen. Auch wenn in dieser Studie

Unterrichtseinheiten von 45-60 Minuten geplant waren, so erstreckte sich die tatsächliche Unterrichtsdauer doch auf 10 bis 60 Minuten. Auch die individuelle Tagesverfassung kann sehr unterschiedlich sein, sodass auch bei der Dauer des Unterrichts individuell auf den/die Lernende/n eingegangen werden muss.

5.5. Implikationen für die Praxis

An dieser Stelle wird nun zusammengefasst, welche Implikationen sich für die Verwendung der Materialien des „Hamburger ABCs“ (Wäbs und Schimkat 2016) im Unterricht für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung (und Deutsch als Zweitsprache) ergeben.

Für die Gruppe derer, die am Anfang ihres Schriftspracherwerbs stehen und erst dabei sind, einzelne Buchstaben zu lernen, dürfte der „Grundkurs neu“ des „Hamburger ABCs“ (Wäbs 2018b) nicht das geeignete Unterrichtsmaterial sein. Dies ist damit zu begründen, dass die Progression zu schnell voranschreitet. Die genannte Zielgruppe benötigt im Schnitt voraussichtlich mehr Zusatzmaterial, als es das „Hamburger ABC“ (Wäbs 2018b) bieten kann. Zu den einzelnen Buchstaben wären jeweils mehr Übungen nötig, möglicherweise wären auch mehr unterschiedliche Übungsformen hilfreich. Neben diesen Aspekten sind auch häufigere Wiederholungen hilfreich, wie es auch in der Literatur beschrieben wird, vgl. Kapitel 3.6. Außerdem braucht es einfachere Übungen zum phonologischen Bewusstsein, die auch auf Silben- und Reimebene operieren, denn das „Hamburger ABC“ (Wäbs 2018b) beginnt hier auf Anlautebene, was für die genannte Zielgruppe am Anfang zu abstrakt erscheint; vgl. die Hinweise aus der Literatur in Kapitel 2.4.

Auf Basis der vorliegenden Beobachtungen lässt sich ableiten, dass die fortgeschrittenen Lernenden voraussichtlich größtenteils von den Materialien des „Hamburger ABCs“ (Wäbs und Schimkat 2016) profitieren. Allerdings wären auch für diese Gruppe einzelne Adaptionen der Arbeitsblätter notwendig, um den Umgang mit dem Material zu verbessern und somit noch höhere Lernerfolge zu erzielen. Dazu zählen beispielsweise Anpassungen wie ein größerer Zeilenabstand zwischen den einzelnen Zeilen beim Linienspiegel (Wäbs 2018b, S. VIII). Außerdem würde die Zielgruppe von zusätzlichen Materialien stark profitieren; dieses könnte Möglichkeiten bieten, sich bei Bedarf noch näher mit den Inhalten auseinander zu setzen. Außerdem würde es der Lehrkraft Erklärungen, insbesondere bei Grammatikübungen, erleichtern und Beispiele zu bringen. Im Allgemeinen ist das Material für diese Zielgruppe jedoch nutzbar.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass auf der Basis der Beobachtungen der Eindruck entsteht, dass der Stand des Schriftspracherwerbs – AnfängerIn oder fortgeschrittene LernerIn – für die Nutzung des Materials ausschlaggebender ist als ob der Lernende Deutsch als Erst- oder Zweitsprache spricht.

6. Fazit

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit dem Schriftspracherwerb von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung und Deutsch als Zweitsprache. Ungewöhnlich ist dabei die Sichtweise dieses Themas aus der DaF/DaZ-Forschung; bislang ist kaum Literatur dazu verfügbar. Die wichtigsten Aspekte des Schriftspracherwerbs aus Sicht der Sonder- und Heilpädagogik wurde zum Vergleich eingebracht und ergänzt somit den theoretischen Teil.

Die Arbeit ist wie folgt aufgebaut: Nach der Einleitung, in der neben dem Kontext auf die Forschungslücke, die Forschungsfrage und die persönliche Motivation der Arbeit eingegangen wurde (Kapitel 1), wurden die Grundlagen der Alphabetisierung im DaZ-Bereich erläutert (Kapitel 2). Terminologisches wurde geklärt, theoretische Modelle des Schriftspracherwerbs erwähnt sowie Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb dargelegt. Außerdem wurde der Erwerb der phonologischen Bewusstheit, die deutsche Orthographie, die Methoden des Schriftspracherwerbs sowie Besonderheiten in der DaZ-Alphabetisierung behandelt.

Im anschließenden Kapitel 3 wurden Besonderheiten der Alphabetisierung in der Sonder- und Heilpädagogik thematisiert. Hier wurden zunächst die spärliche Forschungslage und einige Fachtermini diskutiert. Anschließend wurde auf die Diagnostik eingegangen sowie die Gründe für geringe Schriftsprachkenntnisse bei Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung erläutert. Es folgten die erweiterten Lese- und Schreibbegriffe sowie die Rolle des Unterrichts. Zum Abschluss dieses Kapitels wurden die Methoden des Schriftspracherwerbs in der Sonder- und Heilpädagogik und der Praxisbezug im Rahmen des Schriftspracherwerbs behandelt, bevor abschließend auf Besonderheiten der Kommunikation bei Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung – insbesondere Unterstützte Kommunikation und Leichte Sprache – eingegangen wurde.

Daran anschließend folgte die Erläuterung der methodischen Vorgehensweise, das neben Forschungsdesign sowie Datenerhebung, -aufbereitung und -analyse auch eine kurze Einleitung in die Aktionsforschung enthält (Kapitel 4). Auch die Gütekriterien dieser wissenschaftlichen Arbeit werden hier erklärt.

Zuletzt folgt das Kapitel der Auswertung, in dem die Ergebnisse dargestellt werden, wie sie auch hier im Überblick zusammengefasst werden sollen:

Mittels Aktionsforschung wurde in vorliegender Arbeit untersucht, ob das Material des „Hamburger ABCs“ (Wäbs und Schimkat 2016) auch für den Schrift-

spracherwerb von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung geeignet ist. Hier wurden Erfolge und Schwierigkeiten in der Verwendung des Materials bei vier Personen mit intellektueller Beeinträchtigung in einer Intervention von fünf Unterrichtseinheiten beleuchtet. Zwei Studienteilnehmer waren Personen mit Deutsch als Zweitsprache, zwei Studienteilnehmerinnen waren Personen mit Deutsch als Erstsprache. So konnte auch ein Vergleich zwischen diesen beiden Gruppen gezogen werden.

Die Materialsammlung „Hamburger ABC“ (Wäbs und Schimkat 2016) ist unter anderem für lernungsgewohnte LernerInnen konzipiert. Sie zeichnet sich dadurch aus, dass aus einer großen Sammlung von Materialien das für die/den Lernenden Passende ausgesucht werden kann und so individuelle Progressionen leicht umsetzbar werden. Wo eine/e LernerIn dem Kurs gut folgen kann, braucht vielleicht ein/e andere/r LernerIn Zusatzmaterialien, die vom „Hamburger ABC“ (Wäbs und Schimkat 2016) jedoch ebenso zur Verfügung gestellt werden.

Die vorliegenden Beobachtungen erwecken den Eindruck, dass der Stand des Schriftspracherwerbs der ausschlaggebendere Faktor ist als die Deutschkompetenz. Für Personen, die sich am Anfang der Alphabetisierung befinden, ist das Material des „Hamburger ABCs“ (Wäbs und Schimkat 2016) nicht geeignet, da diese eine noch langsamere Progression benötigen, als es das Material inklusive der Zusatzmaterialien zulässt. Für diese Zielgruppe ist es notwendig, sehr kleinschrittig vorzugehen, viele verschiedene Übungen zum selben Thema anzubieten sowie Wiederholungen einzubauen. Insbesondere muss das phonologische Bewusstsein mehr trainiert werden; hier sind besonders viele, abwechslungsreiche Übungen anzubieten. Hier steigt das „Hamburger ABC“ (Wäbs und Schimkat 2016) bereits auf einem relativen hohen Niveau ein, denn es wird beispielsweise ab Beginn verlangt, Anlaute zu identifizieren.

Für fortgeschrittene Lernende in der orthographischen Phase des Schriftspracherwerbs (Frith 1985; Günther 1995) ist das Material des „Hamburger ABCs“ (Wäbs und Schimkat 2016) jedoch sehr wohl geeignet. Einzelne Adaptionen in Größe oder Aufbau der Arbeitsblätter sind hier und da notwendig, aber im Allgemeinen ist das Material für diese Zielgruppe geeignet. An manchen Stellen würde auch hier zusätzliches Material die Lernerfolge voraussichtlich erhöhen.

Die vorliegende Masterarbeit konnte das Feld des Schriftspracherwerbs bei Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung aus Sicht der DaF/DaZ-Forschung ein kleines bisschen beleuchten. Für die Zukunft bleibt jedoch zu hoffen, dass weitere Forschung in diesem Bereich stattfindet. Es bräuchte größer angelegte Studien zum

Umgang mit verschiedenen Alphabetisierungsmaterialien mit der angesprochenen Zielgruppe, etwa auch mit dem Fokus auf individuelle Lernverläufe und deren Optimierung. Auch eine Austestung von Arbeitsblättern mit demselben Inhalt, die sich jedoch hinsichtlich Größe, Darstellung und Aufbau unterscheiden, wäre eine Studie wert. Andere Studien könnten die Umsetzung von Alphabetisierungsmaßnahmen im BetreuerInnen-Alltag betreffen, etwa die Frage, wie es machbar ist, Schriftsprache im Alltag zu fördern, um Menschen mit Behinderung einen Zuwachs an Selbstbestimmung durch die dazu gewonnenen Fähigkeiten zu ermöglichen. Neben der Forschung ist auch die Entwicklung von geeigneten Materialsammlungen, die ebenso wie das „Hamburger ABC“ (Wäbs und Schimkat 2016) eine individuelle Progression ohne allzu großen Aufwand zulassen, ein Thema, das bearbeitet werden sollte.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Anlauttabelle (Feldmeier 2010b, S. 57).....	18
Abbildung 2: Beispiel Lautgebärde und Sagittalschnitt (Feldmeier 2010b, S. 62)	19
Abbildung 3: Wortumrisse helfen beim Erkennen von Ganzwörtern bzw. Sätzen (Feldmeier 2010b, S. 67).....	20
Abbildung 4: Der erweiterte Lesebegriff (Günthner 2008: 16)	27
Abbildung 5: Phasen der Aktionsforschung (Feldmeier 2014, S. 258, in Anlehnung an Burns 2010, S. 9).....	41
Abbildung 6: Ausschnitt aus dem Einstufungstest (Wäbs o. J., S. 1). Wenn diese Übung noch nicht gut beherrscht wird, soll auf das Material des "Teil I Grundkurs" (Wäbs 2018a) zurückgegriffen werden.	45
Abbildung 7: Ausschnitt aus dem Einstufungstest (Wäbs o. J., S. 7). Wenn diese Übung noch nicht gut beherrscht wird, soll auf das Material des "Teil XI Themenmix 3" (Wäbs 2017e) zurückgegriffen werden.	46
Abbildung 8: Ausschnitt aus dem Einstufungstest. P1 beantwortet die Fragen in ganzen Sätzen, wofür jedoch zu wenig Platz in der Zeile ist. P1 schreibt die Wörter aus der Frage ab, ohne die Großschreibung der Verben zu ändern (Wäbs o. J., S: 8)	62
Abbildung 9: Beispiel für einen unübersichtlichen Aufbau eines Arbeitsblattes (Wäbs 2017e, S. 64)	65
Abbildung 10: Abbildung Ausschnitt aus einem Arbeitsblatt: die Zeilen sind zu kurz (Wäbs 2017e, S. 65).....	66
Abbildung 11: Ausschnitt aus einem Arbeitsblatt: Korrektur des Wortes <Fahrrad> (Wäbs 2017e, S. 58).....	68
Abbildung 12: Ausschnitt aus dem Einstufungstest: <Kassa>, <Tomate>, <Sackel> (Wäbs o. J., S. 3).....	72
Abbildung 13: Ausschnitt aus einem Arbeitsblatt. Grammatikübungen fallen P2 schwer (Wäbs 2017c, S: 9).....	75
Abbildung 14: Ausschnitt aus der Arbeit mit dem Linienspiegel. P2 schreibt zunächst einen Buchstaben zu groß, danach zu klein und mit der Zeit schreibt sie zunehmend kleiner (Wäbs 2018a, S. VIII).	76
Abbildung 15: Manche Arbeitsblätter enthalten zu viel Text (Wäbs 2017c, S. 8).	77
Abbildung 16: Ausschnitt aus dem Einstufungstest: P2 schreibt nicht immer auf der Zeile (Wäbs o. J., S. 8)	77

Abbildung 17: Ausschnitt aus einem Arbeitsblatt. P2 verwendet keine Beistriche bei Auflistungen. Die Beistriche in der zweiten Zeile bei „Obst und Gemüse“ wurden zur Erklärung des Beistrichs von der Studienleiterin gesetzt (Wäbs 2017c, S. 7).....	79
Abbildung 18: Ausschnitt aus dem Einstufungstest. P3 schreibt einige Buchstaben laut Diktat. Dabei sucht sie meist zuerst den Buchstaben in der oberen Tabelle und schreibt ihn dann auf (Wäbs o. J., S. 1).	83
Abbildung 19: Ausschnitt aus dem Einstufungstest. P3 sucht meist die Zahlen in der oberen Tabelle und schreibt sie dann in die untere Tabelle (Wäbs o. J., S. 1).	84
Abbildung 20: Ausschnitt aus dem Einstufungstest. P3 schreibt <Mamma> selbständig, <Oma> schreibt sie aus der Angabe ab (Wäbs o. J., S. 2).	84
Abbildung 21: Ausschnitt aus einem Arbeitsblatt. P3 beherrscht einfache Schreibübungen sehr gut und führt diese selbständig durch (Wäbs 2018a, S. 1).	87
Abbildung 22: Ausschnitt aus einem Arbeitsblatt. P3 benötigt Unterstützung bei den Übungen zur Lautdifferenzierung (Wäbs 2018a, S. 2).	88
Abbildung 23: Ausschnitt aus einem Arbeitsblatt. Für P3 sind die kleinsten vorgedruckten Buchstaben in Übung 2 zu klein. Zudem setzt sie die Buchstaben in Übung 2.1 nicht immer korrekt auf die Zeile, vor allem bei <T>.	89
Abbildung 24: Ausschnitt aus dem Einstufungstest. P4 schreibt die Buchstaben teilweise nach, anstatt sie zu benennen (Wäbs o. J., S. 1).....	94
Abbildung 25: Ausschnitt aus dem Einstufungstest. P4 schreibt großteils andere Buchstaben, als diktiert wurden (Wäbs o. J., S. 1).	95
Abbildung 26: Ausschnitt aus dem Einstufungstest. P4 schreibt andere Zahlen auf, als diktiert wurden. Manche Zahlen sind nicht lesbar (Wäbs o. J., S. 1).	95
Abbildung 27: Ausschnitt aus einem Arbeitsblatt. P4 kommt mit den Übungen zum Nachspüren und den Schreibübungen relativ gut zurecht (Wäbs 2018a, S. 1).	98
Abbildung 28: Ausschnitt aus einem Arbeitsblatt. Die Übungen zur Lautdifferenzierung sind für P4 momentan noch nicht geeignet (Wäbs 2018a, S. 1).	99
Abbildung 29: Ausschnitt aus einem Arbeitsblatt. P4 macht die Aufgabe nicht, wie es vorgesehen ist (Wäbs 2018b, S. 1).....	100
Abbildung 30: Ausschnitt aus einem Arbeitsblatt. P4 kreuzt die Bilder an und schreibt teilweise etwas in die Felder, bearbeitet das Arbeitsblatt jedoch nicht so, wie es vorgesehen ist (Wäbs 2018a, S. 3).	101
Abbildung 31: Ausschnitt aus einem Arbeitsblatt. P4 lässt den am kleinsten gedruckten Buchstaben aus (Wäbs 2018b, S. 2).....	102

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht über die StudienteilnehmerInnen.....	44
Tabelle 2: Übersicht über die Datensammlung.....	53
Tabelle 3: Übersicht über die abgehaltenen Unterrichtseinheiten mit Person 1 (WG: Wohngemeinschaft; TS: Tagesstätte)	60
Tabelle 4: Übersicht über die abgehaltenen Unterrichtseinheiten mit Person 2 (WG: Wohngemeinschaft; TS: Tagesstätte)	70
Tabelle 5: Übersicht über die abgehaltenen Unterrichtseinheiten mit Person 3 (WG: Wohngemeinschaft; TS: Tagesstätte)	82
Tabelle 6: Übersicht über die abgehaltenen Unterrichtseinheiten mit Person 4 (WG: Wohngemeinschaft; TS: Tagesstätte)	93

Literaturverzeichnis

- Albert, Ruth; Heyn, Anne; Rokitzki, Christiane; Teepker, Frauke (2015): Alphabetisierung in der Fremdsprache Deutsch. Lehrmethoden auf dem Prüfstand. Marburg: Tectum.
- Altrichter, Herbert; Posch, Peter (1998): Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. 3. durchgesehene und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bach, Heinz (2001): Pädagogik bei mentaler Beeinträchtigung. Revision der Geistigbehindertenpädagogik. Bern: Haupt (UTB für Wissenschaft, 2193).
- Becker, Tabea (2011): Schriftspracherwerb in der Zweitsprache. Eine qualitative Längsschnittstudie. 2. korrigierte Aufl. Münster: Schneider Verlag Hohengehren.
- Becker, Tabea; Peschel, Corinna (2015): Schriftspracherwerb unter Bedingungen der Inklusion und zweitsprachlichen Lernens. In: Magdalena Michalak und Renata Rybarczyk (Hg.): Wenn Schüler mit besonderen Bedürfnissen Fremdsprachen lernen. Weinheim [u.a.]: Beltz Juventa, S. 42–63.
- Bergeest, Harry; Boenisch, Jens; Daut, Volker (2015): Körperbehindertenpädagogik. Grundlagen - Förderung - Inklusion. 5., vollst. überarb. und erw. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (UTB Sonderpädagogik, 3478).
- Berninger, Virginia Wise; Gans, Bruce (1986): Language profiles in nonspeaking individuals of normal intelligence with severe cerebral palsy. In: *Augmentative & Alternative Communication* 2, S. 45–50.
- Biewer, Gottfried (2009): Grundlagen der Heilpädagogik und inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (UTB Sonderpädagogik, 2985).
- Boenisch, Jens (2009): Kinder ohne Lautsprache. Grundlagen, Entwicklungen und Forschungsergebnisse zur Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe: Loeper (Internationale Forschungsreihe zur Sonderpädagogik).
- Bredel, Ursula; Maaß, Christiane (2016): Arbeitsbuch Leichte Sprache. Übungen für die Praxis mit Lösungen. Hg. v. Dudenredaktion. Berlin: Duden (Sprache im Blick).
- Burns, Anne (2010): Doing Action Research in English Language Teaching. A Guide for Practitioners. New York, London: Routledge.
- Bußmann, Hadumod (2008): Lexikon der Sprachwissenschaft. 4., durchgesehene und bibliographisch ergänzte Auflage. Stuttgart: Kröner.
- Caritas der Erzdiözese Wien (o.J.): Unsere gemeinsame Reise. Caritas Leitbild. Online verfügbar unter <https://www.caritas-wien.at/hilfe-angebote/menschen-mit-behinderung/unser-leitbild/>, zuletzt geprüft am 27.07.2018.
- Carle, Eric (2008): Die kleine Raupe Nimmersatt. 9. Aufl. Hildesheim: Gerstenberg.
- Dahlgren Sandberg, A. (2006): Reading and spelling abilities in children with severe speech impairments and cerebral palsy at 6, 9, and 12 years of age in relation to cognitive development. A longitudinal study. In: *Developmental Medicine and Child Neurology* 48, S. 629–634.
- Ellger-Rüttgardt, Sieglind (2015): Geschichte der Sonderpädagogik. Stuttgart, München: UTB (UTB, 8362).
- Elliott, John (1981): Action-research: A framework for self-evaluation in schools. TIQL-Working Paper No. 1. Cambridge: Institute of Education.
- Erickson, K.; Koppenhaver, D.; Cunningham, J. (2006): Balanced reading intervention and assessment in AAC. In: Rebecca Joan McCauley und Marc E. Fey (Hg.): Treatment of language disorders in children. Baltimore: Paul H. Brookes Pub (Communication and language intervention series), S. 309–345.
- Erickson, Karen; Koppenhaver, David; Yoder, David (Hg.) (2002): Waves of Words. Augmented Communicators read and write. Toronto: ISAAC (ISAAC series, 3).
- Evans, Michael (2017a): Analysing qualitative data. In: Elaine Wilson (Hg.): School based Research. A guide for education students. 3. Auflage. Los Angeles et al.: Sage, S. 260–273.

- Evans, Michael (2017b): Reliability and validity in qualitative research by teacher researchers. In: Elaine Wilson (Hg.): School based Research. A guide for education students. 3. Auflage. Los Angeles et al.: Sage, S. 202–216.
- Feldmeier, Alexis (2010a): Alphabetisierung von Erwachsenen nicht deutscher Muttersprache. Leseprozesse und Anwendung von Strategien beim Erlesen isoliert dargestellter Wörter unter besonderer Berücksichtigung der farblichen und typographischen Markierung von Buchstabengruppen. Dissertation. Universität Bielefeld, Bielefeld.
- Feldmeier, Alexis (2010b): Von A bis Z - Praxishandbuch Alphabetisierung. Deutsch als Zweitsprache für Erwachsene. Stuttgart: Klett Sprachen.
- Feldmeier, Alexis (2014): Besondere Forschungsansätze: Aktionsforschung. In: Julia Settinieri, Sevilen Demirkaya, Alexis Feldmeier, Nazan Gültekin-Karakoc und Claudia Riemer (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Schöningh, S. 255–267.
- Frith, Uta (1985): Beneath the surface of developmental dyslexia: Are comparisons between developmental and acquired disorders meaningful? In: K. Patterson, J. C. Marshall und M. Coltheart (Hg.): Surface Dyslexia. Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading. London, Hillsdale, NJ: L. Erlbaum Associates, S. 302–330.
- Günther, Klaus (1995): Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In: Heiko Balhorn und Hans Brügelmann (Hg.): Rätsel des Schriftspracherwerbs. Neue Sichtweisen aus der Forschung. Lengwill: Libelle, S. 98–121.
- Günthner, Werner (2008): Lesen und Schreiben an der Schule für Geistigbehinderte. Grundlagen und Übungsvorschläge zum erweiterten Lese- und Schreibbegriff. 3. Auflage. Dortmund: Modernes Lernen (Übungsreihen für Geistigbehinderte : Lehrgang B : Sprache (Grundlagen)).
- Hallbauer, Angela (2005): Lesen lernen mit Talkern, BIGmack & Co. In: Jens Boenisch und Katrin Otto (Hg.): Leben im Dialog. Unterstützte Kommunikation über die gesamte Lebensspanne. Karlsruhe: Loeper, S. 226–244.
- Hammann, Andrea; Stein, Tina; Feick, Diana; Pietzuch, Anja (2013): Rahmenbedingungen und Grundlagen der Alphabetisierungsarbeit. In: Diana Feick, Anja Pietzuch und Karen Schramm (Hg.): Alphabetisierung für Erwachsene. Stuttgart: Klett-Langenscheidt (dll - deutsch lehren lernen: Fort- und Weiterbildung weltweit, 15), S. 19–33.
- Hänni, Thomas (2007): Lesen und Schreiben lernen unter erschwerten Bedingungen. Materialien zu jeder Lesestufe für Kinder und Erwachsene. Luzern: Edition SZH/CSPS (Aspekte, 91).
- Hatz, Hubertus; Sachse, Steffi (2014): Differenzielle Effekte des schriftsprachlichen Anfangsunterrichts. In: Stephan Sallat, Markus Spreer und Christian W. Glück (Hg.): Sprache professionell fördern. Kompetent, vernetzt, innovativ. Idstein: Schulz-Kirchner, S. 100–106.
- Holzwarth, Werner (1989): Vom kleinen Maulwurf, der wissen wollte, wer ihm auf den Kopf gemacht hat. Wuppertal: Hammer.
- K2 Verlag (o.J.). Online verfügbar unter <https://leseaufbau.de/erklaerung-kieler-leseaufbau/>, zuletzt geprüft am 23.11.2018.
- Koch, Arno (2005): Diagnose im Bereich Schriftsprache bei Schülern mit geistiger Behinderung. In: Vera Moser und Elisabeth von Stechow (Hg.): Lernstands- und Entwicklungsdiagnosen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 111–122.
- Koch, Arno; Euker, Nils (2009): Leselupe. Zur Erfassung der erweiterten Lesefähigkeit bei Mitarbeiter(inne)n der Werkstatt für behinderte Menschen. Marburg: Lebenshilfe.
- Kuhl, Jan; Euker, Nils; Ennemoser, Marco (2015): Förderung des lautorientierten Lesens bei Schülerinnen und Schülern mit intellektueller Beeinträchtigung. In: *Empirische Sonderpädagogik* (1), S. 41–55.
- Kuhl, Jan; Euker, Nils; Koch, Arno (2013): Evaluation eines Diagnoseverfahrens zur Erfassung der Lesekompetenz im weiteren und engeren Sinne von Menschen mit geistiger Behinderung. In: *Heilpädagogische Forschung* XXXIX (4), S. 183–198.
- Küspert, Petra; Schneider, Wolfgang (1999): Hören, lauschen, lernen. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter. Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache. Arbeitsbuch. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Legutke, Michael K.; Schramm, Karen (2016): Forschungsethik. In: Daniela Caspari, Friederike Klippel, Michael K. Legutke und Karen Schramm (Hg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 108–117.
- Leyendecker, Chr.; Thiele, Annett (2001): Entwicklung unter erschwerten Bedingungen: Zum Schriftspracherwerb unterstützt kommunizierender Menschen. In: Jens Boenisch und Christof Bünk (Hg.): Forschung und Praxis der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe: Loeper.
- Maaß, Christiane (2015): Leichte Sprache. Zugang zu fachlichen Kontexten ermöglichen. In: *Didaktik Deutsch - Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur* 20, S. 3–9.
- Mackey, Alison; Gass, Susan M. (2005): Second language research. Methodology and design. New York, London: Routledge.
- Neuland, Eva; Peschel, Corinna (2013): Einführung in die Sprachdidaktik. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Nickel, Sven (2007): Beobachtung kindlicher Literacy-Erfahrungen im Übergang von Kindergarten und Grundschule. In: Ulrike Graf und Elisabeth Moser Opitz (Hg.): Diagnose und Förderung im Elementarbereich und Grundschulunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 87–104.
- Niedermann, Albin; Sassenroth, Martin (2002): Lesestufen. Kommentar und Auswertungsbogen zum Bilderbuch "Dani hat Geburtstag". Zug: Klett und Balmer.
- Nonn, Kerstin (2011): Unterstützte Kommunikation in der Logopädie. Stuttgart, New York: Thieme.
- Oomen-Welke, Ingelore (2015): Leichte Sprache, Einfache Sprache und Deutsch als Zweitsprache. In: *Didaktik Deutsch - Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur* 20, S. 24–32.
- Piasecki, Peter (2008): Leseförderung für junge Menschen mit funktionalem Analphabetismus in beruflicher Rehabilitation - ein wissenschaftsorientiertes Modellprojekt. In: Ferdinande Knabe (Hg.): Innovative Forschung - innovative Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung. Münster, New York, NY, München, Berlin: Waxmann (Alphabetisierung und Grundbildung, 2), S. 133–144.
- Pracht, Henrike (2013): Schriftlichkeit: Schrifttypen - Schriftspracherwerb. In: Diana Feick, Anja Pietzuch und Karen Schramm (Hg.): Alphabetisierung für Erwachsene. Stuttgart: Klett-Langenscheidt (dll - deutsch lehren lernen: Fort- und Weiterbildung weltweit, 15), S. 34–49.
- Ratz, Christoph; Lenhard, Wolfgang (2013): Reading skills among students with intellectual disabilities. In: *Research in Developmental Disabilities* 34, S. 1740–1748.
- Reichen, Jürgen (2001): Hannah hat Kino im Kopf. Die Reichen-Methode Lesen durch Schreiben und ihre Hintergründe für LehrerInnen, Studierende und Eltern. Hamburg: Scola.
- Ritter, Monika (2010): Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch. In: Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen und Claudia Riemer (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, 2. Halbband. Ein internationales Handbuch. Berlin, New York: De Gruyter Mouton (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 35.2), S. 1116–1129.
- Sachse, Stefanie (2005): Unterstützte Kommunikation und Schriftspracherwerb (Literacy). In: Jens Boenisch und Katrin Otto (Hg.): Leben im Dialog. Unterstützte Kommunikation über die gesamte Lebensspanne. Karlsruhe: Loeper, S. 210–225.
- Sachse, Stefanie (2008): Literacy in der Unterstützten Kommunikation. Chancen für Kinder ohne Lautsprache und Herausforderungen für Pädagogen und Eltern. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 12, S. 461–470.
- Sachse, Stefanie (2015): Wie lernen unterstützt kommunizierende Kinder Lesen und Schreiben? Literacy in der Unterstützten Kommunikation. In: Loeper Literaturverlag und isaac - Gesellschaft für unterstützte Kommunikation e.V. (Hg.): Handbuch der Unterstützten Kommunikation. Band I. 12. erweiterte Auflage. Karlsruhe: Von Loeper, 01.026.041-01.026.049.
- Scheithauer, Christiane; Waghershauser, Elena; Becker, Tabea (2013): Phonologische Bewusstheit. In: Diana Feick, Anja Pietzuch und Karen Schramm (Hg.): Alphabetisierung für Erwachsene. Stuttgart: Klett-Langenscheidt (dll - deutsch lehren lernen: Fort- und Weiterbildung weltweit, 15), S. 64–78.

- Schmelter, Lars (2014): Gütekriterien. In: Julia Settinieri, Sevilen Demirkaya, Alexis Feldmeier, Nazan Gültekin-Karakoc und Claudia Riemer (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Schöningh, S. 33–45.
- Schnitzler, Carola (2008): Phonologische Bewusstheit und Schriftspracherwerb. Stuttgart, New York: Thieme (Forum Logopädie).
- Skrowonek, Helmut; Marx, Harald (1989): Die Bielefelder Längsschnittstudie zur Früherkennung von Risiken der Lese-Rechtschreibschwäche: Theoretischer Hintergrund und erste Befunde. In: *Zeitschrift für Pädagogik und Psychologie Behinderter* XV. (h), S. 38–49.
- Steffens-Elsner, Eva (2008): Lese- und Schreibkompetenzförderung als ausbildungsbegleitende Maßnahme für bildungsbenachteiligte Jugendliche. In: Ferdinande Knabe (Hg.): Innovative Forschung - innovative Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung. Münster, New York, NY, München, Berlin: Waxmann (Alphabetisierung und Grundbildung, 2), S. 145–148.
- Thiele, Annett (2007): Schriftspracherwerb unterstützt kommunizierender Menschen mit Infantiler Cerebralparese. Eine qualitativ-empirische Studie zur Qualitätsentwicklung pädagogischer Förderung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Thomé, Günther (2000): Linguistische und psycholinguistische Grundlagen der Orthographie. Die Schrift und das Schreibenlernen. In: Renate Valtin (Hg.): Rechtschreiben lernen in den Klassen 1 - 6. Grundlagen und didaktische Hilfen. Frankfurt am Main: Grundschulverband (Beiträge zur Reform der Grundschule, 109), S. 12–16.
- Tunmer, William E.; Hoover, Wesely A. (1992): Cognitive and linguistic factors in learning to read. In: Philip B. Gough, Linnea C. Ehri und Rebecca Treiman (Hg.): Reading Acquisition. Hillsdale NY: Lawrence Erlbaum Associates, S. 175–214.
- Vock, Sarah; Lüke, Carina (2015): Unterstützte Kommunikation bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen. In: Loeper Literaturverlag und isaac - Gesellschaft für unterstützte Kommunikation e.V. (Hg.): Handbuch der Unterstützten Kommunikation. Band I. 12. erweiterte Auflage. Karlsruhe: Von Loeper, 01.026.060-01.026.069.
- Wäbs, Herma (o. J.): Hamburger ABC. Einstufungstest. Hamburg: Arbeitsgemeinschaft Karolinenviertel e.V.
- Wäbs, Herma (2017a): Hamburger ABC. Lehrwerk zur Alphabetisierung und Grundbildung. Teil I Z Curriculare Ergänzungen zum Grundkurs neu. Kopiervorlagen. Hamburg: Arbeitsgemeinschaft Karolinenviertel e.V.
- Wäbs, Herma (2017b): Hamburger ABC. Lehrwerk zur Alphabetisierung und Grundbildung. Teil Ic Bilderlotto neu. Hamburg: Arbeitsgemeinschaft Karolinenviertel e.V.
- Wäbs, Herma (2017c): Hamburger ABC. Lehrwerk zur Alphabetisierung und Grundbildung. Teil VI - Deutschkurs zum Thema Gesundheit. Unter Mitarbeit von Herma Wäbs. Hamburg: Arbeitsgemeinschaft Karolinenviertel e.V.
- Wäbs, Herma (2017d): Hamburger ABC. Lehrwerk zur Alphabetisierung und Grundbildung. Teil X - Themenmix 2. Unter Mitarbeit von Herma Wäbs. Hamburg: Arbeitsgemeinschaft Karolinenviertel e.V.
- Wäbs, Herma (2017e): Hamburger ABC. Lehrwerk zur Alphabetisierung und Grundbildung. Teil XI - Themenmix 3. Alltagstexte mit Grammatikübungen. Unter Mitarbeit von Herma Wäbs. Hamburg: Arbeitsgemeinschaft Karolinenviertel e.V.
- Wäbs, Herma (2018a): Hamburger ABC. Lehrwerk zur Alphabetisierung und Grundbildung. Teil I Grundkurs neu. Unter Mitarbeit von Herma Wäbs. Komplett überarbeitete und erweiterte Auflage 2010. Hamburg: Arbeitsgemeinschaft Karolinenviertel e.V.
- Wäbs, Herma (2018b): Hamburger ABC. Lehrwerk zur Alphabetisierung und Grundbildung. Teil Ia Grundkurs Vertiefung neu. Unter Mitarbeit von Herma Wäbs. Komplett überarbeitete und erweiterte Auflage 2010. Hamburg: Arbeitsgemeinschaft Karolinenviertel e.V.
- Wäbs, Herma; Schimkat, Dietmar (2016): Hamburger ABC. Lehrwerk zur Alphabetisierung und Grundbildung. Konzeptionelle Überlegungen. Hamburg: Arbeitsgemeinschaft Karolinenviertel e.V.
- Walker, Rob; Adelman, Clem (1975): A Guide to Classroom Observation. London: Methuen.

- Wildemann, Anja (2015): Heterogenität im sprachlichen Anfangsunterricht. Von der Diagnose bis zur Unterrichtsgestaltung. Seelze: Klett, Kallmeyer.
- Wilson, Elaine (2017a): Data collection. In: Elaine Wilson (Hg.): School based Research. A guide for education students. 3. Auflage. Los Angeles et al.: Sage, S. 175–201.
- Wilson, Elaine (2017b): Handling data. In: Elaine Wilson (Hg.): School based Research. A guide for education students. 3. Auflage. Los Angeles et al.: Sage, S. 241–259.
- Yaşaner, Vecih (2008): Eingangsberatung und Einstufung für Alphabetisierungskurse in der Zweitsprache Deutsch. In: Ferdinande Knabe (Hg.): Innovative Forschung - innovative Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung. Münster, New York, NY, München, Berlin: Waxmann (Alphabetisierung und Grundbildung, 2), S. 173–175.

Anhang

- A. Gesuch nach StudienteilnehmerInnen, verfasst in Leichter Sprache
- B. Einverständniserklärung der StudienteilnehmerInnen, verfasst in Leichter Sprache
- C. Arbeitsblätter der StudienteilnehmerInnen
 - C1. Arbeitsblätter von Person 1
 - C2. Arbeitsblätter von Person 2
 - C3. Arbeitsblätter von Person 3
 - C4. Arbeitsblätter von Person 4
- D. Beispielhafte Auszüge aus der Auswertung
 - D1. Auszug aus der Auswertung von Person 1
 - D2. Auszug aus der Auswertung von Person 2
 - D3. Auszug aus der Auswertung von Person 3
 - D4. Auszug aus der Auswertung von Person 4
- E. Abstract (Deutsch)
- F. Abstract (English)

A. Gesuch nach StudienteilnehmerInnen, verfasst in Leichter Sprache.

Die ergänzenden Piktogramme dürfen aus Lizenzgründen hier nicht abgedruckt werden.

Lesen und Schreiben lernen für Klienten und Klientinnen

Sie möchten lesen lernen?

Oder: Sie möchten besser lesen können?

Sie möchten schreiben lernen?

Oder: Sie möchten besser schreiben können?

Sie können das lernen!

Wir machen gemeinsam Termine aus.

Ich komme zu Ihnen.

Wir üben gemeinsam.

Das dauert jedes Mal eine Stunde.

Wahrscheinlich wird es ungefähr 5 Einheiten geben.

Sie können das lernen:

- einzelne Buchstaben lesen.
- einzelne Buchstaben schreiben.
- Wörter lesen.
- Wörter schreiben.
- einen Satz lesen.
- einen Satz schreiben.

Die Übungen passen zu dem,

was Sie schon können.

Sie verwenden Hilfsmittel beim Sprechen? Das ist kein Problem!

Warum mache ich das?

Ich mache das für meine Abschluss-Arbeit auf der Universität.

Ich studiere „Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache“.

Deshalb suche ich besonders Personen,

die Deutsch nicht als Mutter-Sprache haben.

Das sind Personen,

die Deutsch als zweite Sprache sprechen.

Das bin ich

Mein Name ist xxxxx.

Ich bin Fachberaterin für Unterstützte Kommunikation

Meine Handy-Nummer ist:

xxxxxxxxxxxxxx

Meine E-Mail-Adresse ist:

xxxxxxxxxxxxxx

Bitte sagen Sie mir bis 28.09.2018,

ob Sie mitmachen wollen!

Sie können das auch

einem Betreuer oder einer Betreuerin sagen!

**B. Einverständniserklärung der StudienteilnehmerInnen, verfasst in
Leichter Sprache.**

**Einverständnis-Erklärung
für Teilnehmer und Teilnehmerinnen
an der Studie
„Lesen und Schreiben Lernen
für Klienten und Klientinnen“**

Name vom Teilnehmer oder der Teilnehmerin:

Wer macht die Studie?

xxxxx macht diese Studie.

xxxxx arbeitet bei der Caritas Wien.

Dort ist sie Fach-Beraterin

für Unterstützte Kommunikation.

xxxxx studiert auch auf der Universität.

Dort muss sie eine Abschluss-Arbeit schreiben.

Dafür macht sie diese Studie.

Was mache ich bei der Studie?

Ich kann das lernen:

- einzelne Buchstaben lesen.
- einzelne Buchstaben schreiben.
- Wörter lesen.
- Wörter schreiben.
- einen Satz lesen.
- einen Satz schreiben.

Die Übungen passen zu dem,
was ich schon kann!

Ich verwende Hilfsmittel beim Sprechen!

Das ist kein Problem!

Wie ist der Ablauf?

Wir machen gemeinsam Termine aus.

xxxxx kommt zu mir.

Wir üben gemeinsam.

Das dauert jedes Mal eine Stunde.

Es gibt 5 Übungs-Einheiten.

Muss ich mitmachen?

Nein!

Ich mache das freiwillig.

Ich kann immer sagen,
dass ich nicht mehr mitmachen will.

Wird mein Name in der Abschluss-Arbeit geschrieben?

Am Schluss schreibt xxxxx
eine Abschluss-Arbeit.

Mein Name steht nicht in der Abschluss-Arbeit!
Stattdessen steht dort zum Beispiel „Person 1“.

Und wenn ich eine Frage habe?

Ich melde mich bei xxxxx.

Ihre Handy-Nummer ist:

xxxxxxxxxxxxxx

Ihre E-Mail-Adresse ist:

xxxxxxxxxxxxxx

Ich, _____, habe diese Informationen bekommen.

Ich habe die Informationen verstanden.

Ich wollte etwas fragen. Das habe ich gemacht.

Ich nehme freiwillig an der Studie teil.

Ich habe eine Kopie der Einverständnis-Erklärung bekommen.

Datum

Unterschrift des Teilnehmers/der Teilnehmerin

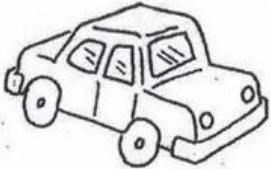
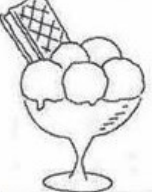
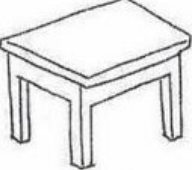
Unterschrift der Studien-Leiterin

C. Arbeitsblätter der StudienteilnehmerInnen

C1. Arbeitsblätter von Person 1

Seite 3

HH-ABC Niveau Teil II Aufbaukurs
Bilderdiktat:

		
Oma	Vater	Mutter
		
Kassa	Tomate	Sack
		
Auto	Haus	Eis
		
Hose	Tisch	Sessel

HH-ABC Niveau Teil IX Themenmix 1

Bitte die Sätze lesen und die W-Fragen beantworten:

Wir gehen und fahren

Anna geht in die Schule.

Otto fährt mit dem Fahrrad.

Toni will ins Kino gehen.

Rita fährt nach Hause.

Das Mädchen geht nicht weiter.

Wir fahren ins Schwimmbad.

Herr Müller fährt morgen mit dem Auto.

Wir gehen in den Park.

1. Womit fährt Otto?

Otto fährt mit dem Fahrrad.

2. Wer geht in die Schule?

Anna geht in die Schule.

3. Was will Toni?

Toni will ins Kino gehen.

4. Wohin fährt Rita?

Rita fährt nach Hause.

5. Wann fährt Herr Müller mit dem Auto?

Herr Müller fährt morgen mit dem Auto.

HH-ABC Niveau Teil X Themenmix 2
Bitte sinnvolle Sätze bilden:

Die Ampel / grün / ist

Die Ampel ist grün.

fährt / schnell / das Auto

das Auto fährt schnell.

geht / Anna / zum Bus

Anna geht zum Bus

mit dem Bus / zur Schule / wir / fahren

brauche / zum Einkaufen / ich / eine Tasche

Besuch / du / am Samstag / bekommst

am Samstag bekommst du Besuch

Bitte den eigenen Namen und die Adresse schreiben:

Name

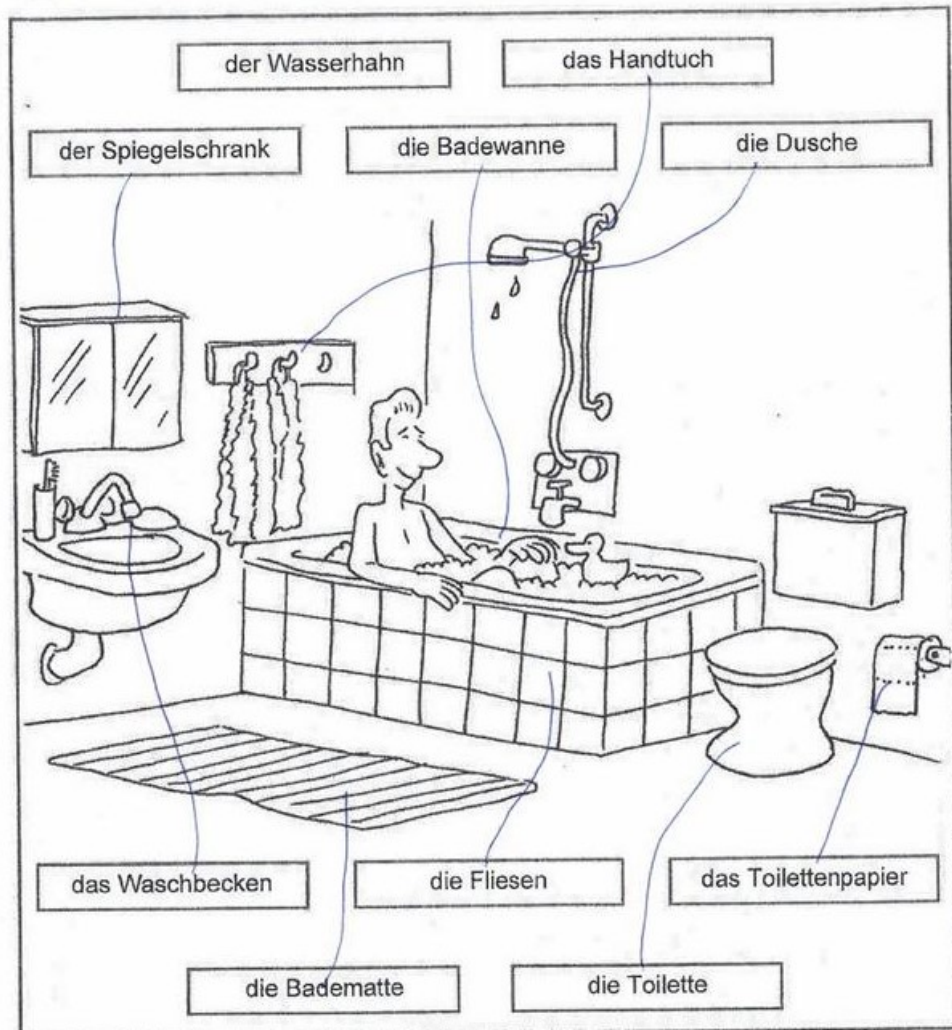
Straße

Postleitzahl/ Ort

Telefon

Unterschrift

HH-ABC Niveau Teil XI Themenmix 3
Bitte einen Strich vom Wort zum Bild ziehen:



Bitte den Text lesen:

Im Badezimmer

Herr Müller sitzt in der Badewanne.

Er hat heute lange gearbeitet und freut sich über das heiße Bad.

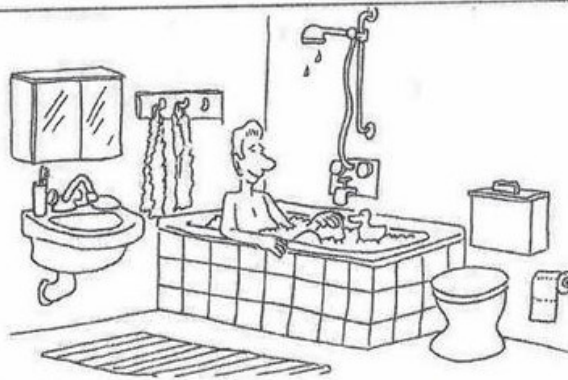
Als Zusatz nimmt er ein Schaumbad mit Kamille.

Das ist gesund und tut gut.

Herr Müller genießt das warme Wasser und kann sich gut entspannen.

HH-ABC Niveau Teil XI Themenmix 3

Die Fragen bitte mit einem ganzen Satz beantworten:



1. Duscht Anton Müller in der Badewanne?

Müller Duscht Anton in der Badewanne

2. Badet Herr Müller gern?

Herr Müller Badet gern

3. Nimmt Anton Müller ein Schaumbad?

Anton Müller Nimmt ein Schaumbad

4. Ist die Badewanne gefliest?

die Badewanne ist gefliest

5. Tropft die Dusche?

die Dusche Tropft

6. Was hängt über dem Waschbecken?

Ein Kasten hängt über dem Waschbecken

7. Wie viele Zahnbürsten sind im Glas?

1 Zahnbürste ist im Glas

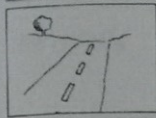
8. Wie viele Handtücher hängen am Haken?

2 Handtücher hängen am Haken

3. Verkehr

3.1. Wortschatztraining

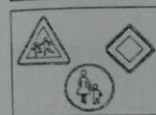
Bitte das entsprechende Wort zum Bild schreiben:



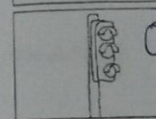
die Straße



der Gehweg



die Schilder



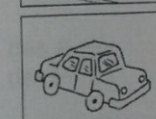
die Ampel



der Bus



die Haltestelle



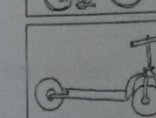
der PKW



der LKW



das Fahrrad



der Roller



fahren



gehen



3. Verkehr

3.2. Einführungstext: Die Verkehrszeichen

Bitte die Verkehrszeichen anmalen, den Text lesen und Verständnisfragen stellen:

Die Verkehrszeichen

- 1 An der Straße sehen wir viele Schilder.
- 2 Sie helfen uns, den Verkehr zu regeln.
- 3 Darum müssen wir ihre Bedeutung kennen.
- 4 Blaue Schilder sagen uns,
- 5 was wir tun dürfen.
- 6 Rote Schilder sagen uns:
- 7 „Achtung, aufpassen!“
- 8 Gelbe Schilder zeigen uns etwas,
- 9 zum Beispiel, wer Vorfahrt hat.



blau



blau

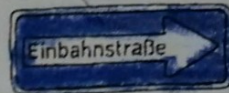
Malen Sie bitte die Verkehrszeichen an:



blau



blau



blau



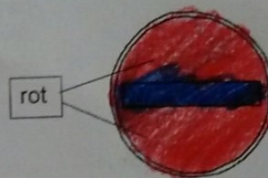
rot



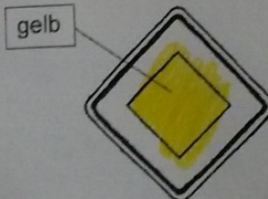
rot



rot



rot



gelb

3. Verkehr

3.2. Einführungstext: **Die Verkehrszeichen**

Bitte die Verkehrszeichen anmalen, die Texte lesen und Verständnisfragen stellen:

Sonderweg für Fußgänger (Gehweg)

- 1 Dieser Weg ist für Fußgänger.
- 2 Er wird Gehweg oder Fußweg genannt.
- 3 Kinder gehen immer auf der Kinderseite.
- 4 Das ist die sichere Seite,
- 5 an der die Häuser stehen.
- 6 Kinder bis zu acht Jahren müssen
- 7 mit ihrem Roller oder ihrem Fahrrad
- 8 auf dem Gehweg fahren.



Sonderweg für Radfahrer (Radweg)

- 1 Auf diesem Weg dürfen nur Radfahrer fahren.
- 2 Wenn es keinen Radweg gibt,
- 3 müssen sie auf der Straße fahren.
- 4 Gibt es einen Radweg,
- 5 dürfen Erwachsene nicht auf der Straße
- 6 und Kinder nicht auf dem Gehweg fahren.



3. Verkehr

3.2. Einführungstext: Die Verkehrszeichen

Bitte die Verkehrszeichen anmalen, die Texte lesen und Verständnisfragen stellen:

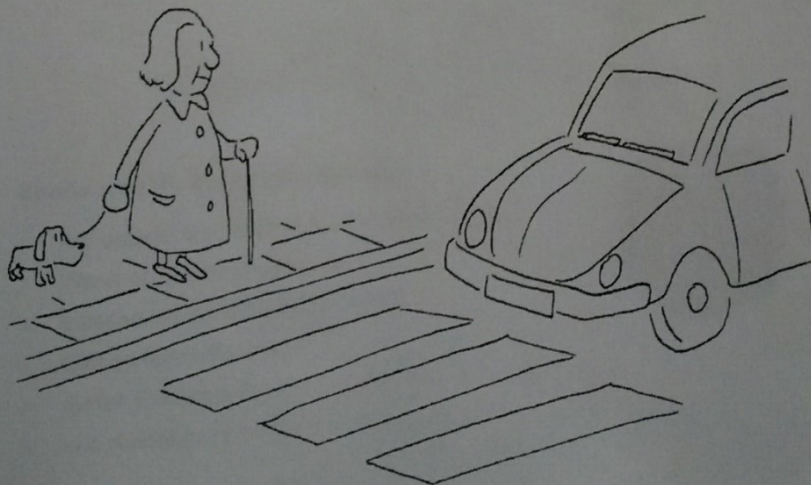
Spielstraße

- 1 Auf der Spielstraße dürfen Kinder überall spielen.
- 2 Sie müssen trotzdem vorsichtig sein,
- 3 denn dort fahren auch Autos und Fahrräder.
- 4 Alle müssen langsam fahren
- 5 und aufeinander Rücksicht nehmen.



Fußgängerüberweg

- 1 Dieses Schild steht am Zebrastreifen.
- 2 Hier halten die Autofahrer,
- 3 wenn ein Fußgänger über die Straße gehen will.
- 4 Trotzdem müssen wir vorsichtig sein
- 5 und erst nach links, dann nach rechts
- 6 und wieder nach links sehen,
- 7 ob die Autofahrer wirklich halten.
- 8 Erst dann gehen wir über die Straße.



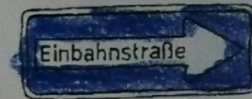
3. Verkehr

3.2. Einführungstext: **Die Verkehrszeichen**

Bitte die Verkehrszeichen anmalen, die Texte lesen und Verständnisfragen stellen:

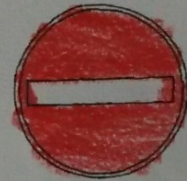
Einbahnstraße

- 1 In dieser Straße dürfen wir nur in eine Richtung fahren.
- 2 Die Richtung zeigt der Pfeil an.
- 3 Wir müssen vorsichtig sein,
- 4 manchmal kommen uns Radfahrer entgegen.



Einfahrt verboten

- 1 Dieses Schild zeigt,
- 2 dass wir nicht in diese Straße fahren dürfen.
- 3 Es steht am Ende einer Einbahnstraße.
- 4 Wenn wir in die falsche Richtung fahren,
- 5 kann es leicht zu einem Zusammenstoß kommen.



Vorfahrtstraße

- 1 Auf der Vorfahrtstraße haben wir Vorfahrt,
- 2 das heißt, wir dürfen weiterfahren,
- 3 auch wenn von rechts oder links ein Fahrzeug kommt
- 4 und in die Vorfahrtstraße einbiegen möchte.



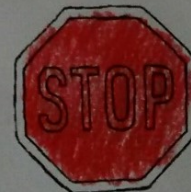
Vorfahrt gewähren

- 1 Bei diesem Zeichen müssen wir aufpassen.
- 2 Vor uns ist eine Vorfahrtstraße.
- 3 Die Fahrzeuge auf der Vorfahrtstraße
- 4 dürfen zuerst fahren.
- 5 Wir müssen warten,
- 6 bis kein Fahrzeug mehr kommt.
- 7 Erst dann dürfen wir fahren.
- 8 Auch Fußgänger haben Vorrang.



Halt! Vorfahrt gewähren!

- 1 Wir müssen bei dem Stop-Schild anhalten
- 2 und warten, bis die Vorfahrtstraße frei ist.
- 3 Erst dann dürfen wir weiterfahren.



3. Verkehr

3.3. Grammatik, W-Fragen: Wer? Womit? Wohin?

Bitte die Fragen beantworten:

1. Hans fährt mit der Eisenbahn nach Berlin.
2. Rita fährt mit der U-Bahn in die Stadt.
3. Otto fährt mit dem Bus zur Schule.

1. Wer fährt mit der Bahn nach Berlin? Hans

Womit fährt Hans?

Hans fährt mit der Bahn.

Wohin fährt Hans?

Hans fährt nach Berlin.

2. Wer fährt mit der U-Bahn in die Stadt? Rita

Womit fährt Rita?

Rita fährt mit der U-Bahn

Wohin fährt Rita?

Rita fährt in die Stadt

3. Wer fährt mit dem Bus zur Schule? Otto

Womit fährt Otto?

Otto fährt mit dem Bus

Wohin fährt Otto?

Otto fährt zur Schule

3. Verkehr

3.3. Grammatik, W-Fragen: Wer? Womit? Wohin?
Bitte die Fragen beantworten

1. Lena fährt mit dem Fahrrad nach Hause.
2. Jan fährt mit der Fähre zur Arbeit.
3. Peter fährt mit dem Auto nach München.

1. Wer fährt mit dem Fahrrad nach Hause? Lena.

Womit fährt Lena?

Lena fährt mit dem Fahrrad.

Wohin fährt Lena?

Lena fährt nach Hause.

2. Wer fährt mit der Fähre zur Arbeit? Jan.

Womit fährt Jan?

Jan fährt mit der Fähre.

Wohin fährt Jan?

Jan fährt zur Arbeit.

3. Wer fährt mit dem Auto nach München? Peter

Womit fährt Peter?

Peter fährt mit dem Auto.

Wohin fährt Peter?

Peter fährt nach München.

3. Verkehr
3.3. Grammatik, W-Fragen: Wer? Wo?
Bitte die Frage ergänzen:

1. Frau Müller steht an der Haltestelle.

Wer steht an der Haltestelle? Frau Müller

Wo steht Frau Müller?

Frau Müller steht an der Haltestelle.



fahren
fährt
fahren

2. Latif steht an der Ampel.

Wer steht an der Ampel? Latif

Wo steht Latif?

Latif steht an der Ampel.

3. Herr Amini ist im Café.

Wer ist im Café? Herr Amini

Wo ist Herr Amini?

Herr Amini ist im Café.

4. Herr Ritter steht vor der Schule.

Wer steht vor der Schule? Herr Ritter

Wo steht Herr Ritter?

Herr Ritter steht vor der Schule.

5. Anna ist im Kino.

Wer ist im Kino? Anna

Wo ist Anna?

Anna ist im Kino.

3. Verkehr

3.4. Grammatik, Konjugation von fahren

Bitte die Konjugationsformen lernen und das Verb fahren in der passenden Form einsetzen:



Singular	Plural
1. ich <u>fahre</u>	1. wir fahren
2. du <u>fährst</u>	2. ihr fahrt
3. er (der Mann) fährt	3. <u>sie</u> fahren
sie (die Frau) fährt	
es (das Kind) fährt	
Höflichkeitsform:	
Sie fahren	

1. Abdullah fährt mit dem Auto.
2. Herr Amini fährt mit dem Bus.
3. Ich fahre gern mit dem Fahrrad.
4. Paul fragt: „Wohin fahren Sie?“
5. Frau Yilmaz sagt: „Ich fahre nach Berlin.“
6. Die Lehrerin fragt: „Wer fährt jetzt nach Hause?“
7. Wir fahren zusammen.
8. Asiye fährt mit der U-Bahn.
9. Du fährst heute in die Stadt.
10. Das Mädchen fährt in die Schule.
11. Die Leute fahren zum Stadtpark.
12. Ihr fahrt mit der S-Bahn nach Wedel.
13. Lena fragt: „Fahren Sie gern mit der S-Bahn?“
14. Die Kinder fahren mit dem Roller.

C2. Arbeitsblätter von Person 2

Seite 1

HH-ABC Niveau Teil I Grundkurs
Buchstaben benennen:

A	F	G	I	Ü	Q	V	K	X	P
D	B	N	C	W	J	E	M	H	Ö
R	Y	L	Ä	O	S	ß	T	Z	U

HH-ABC Niveau Teil I Grundkurs
Buchstaben schreiben (bitte Laute diktieren):

B	M	S	H	O	κ	ö"	f	v	x

HH-ABC Niveau Teil II Aufbaukurs
Zahlen benennen:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20

HH-ABC Niveau Teil II Aufbaukurs
Zahlen schreiben (bitte Zahlen diktieren):

3	17	37	72	78	35				

HH-ABC Niveau Teil II Aufbaukurs

Bitte das Wort lesen und unter das Bild schreiben:

Oma

Vater

Mutter

Tüte

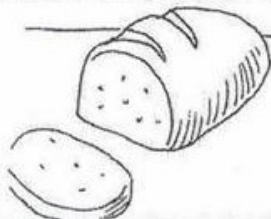
Kasse

Zeitung

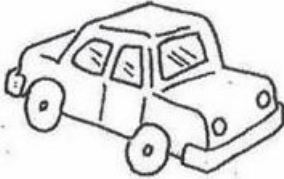
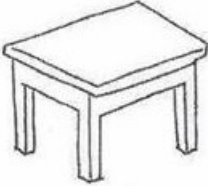
Tomate

Schrank

Brot

		
Mutter	Oma	Tüte
		
Schrank	Brot	Kasse
		
Zeitung	Tomate	Vater

HH-ABC Niveau Teil II Aufbaukurs
Bilderdiktat:

		
Old	Man	Woman
		
Money	Tomato	Bag
		
Auto	House	Ice
		
Jeans	Table	Chair

HH-ABC Niveau Teil IX Themenmix 1

Bitte die Sätze lesen und die W-Fragen beantworten:

Wir gehen und fahren

Anna geht in die Schule.

Otto fährt mit dem Fahrrad.

Toni will ins Kino gehen.

Rita fährt nach Hause.

Das Mädchen geht nicht weiter.

Wir fahren ins Schwimmbad.

Herr Müller fährt morgen mit dem Auto.

Wir gehen in den Park.

1. Womit fährt Otto?

mit dem Fahrrad

2. Wer geht in die Schule?

Anna geht in die Schule

3. Was will Toni?

ins Kino gehen

4. Wohin fährt Rita?

nach Hause

5. Wann fährt Herr Müller mit dem Auto?

morgen

HH-ABC Niveau Teil X Themenmix 2
Bitte sinnvolle Sätze bilden:

Die Ampel / grün / ist

Die Ampel ~~grün~~ ist rot

fährt / schnell / das Auto

fährt ~~sch~~ das Auto

geht / Anna / zum Bus

~~Anna~~ Anna ~~ist~~ zum Bus

mit dem Bus / zur Schule / wir / fahren

mit dem Bus zur Schule

brauche / zum Einkaufen / ich / eine Tasche

ich brauche eine Tasche

Besuch / du / am Samstag / bekommst

du ~~besuchst~~ Besuch

am Samstag

Bitte den eigenen Namen und die Adresse schreiben:

Name

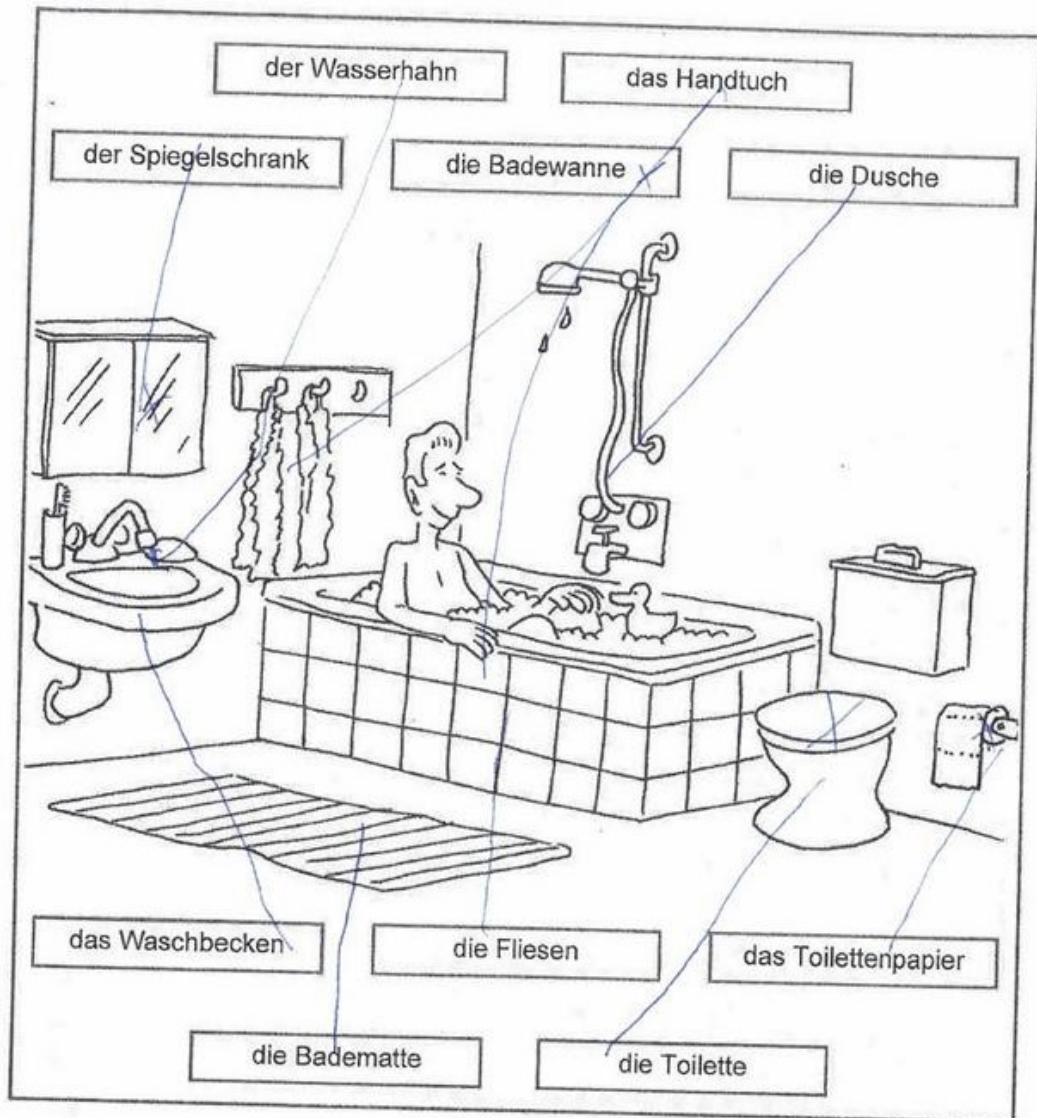
Straße

Postleitzahl/ Ort

Telefon

Unterschrift

HH-ABC Niveau Teil XI Themenmix 3
Bitte einen Strich vom Wort zum Bild ziehen:



Bitte den Text lesen:

Im Badezimmer

Herr Müller sitzt in der Badewanne.

Er hat heute lange gearbeitet und freut sich über das heiße Bad.

Als Zusatz nimmt er ein Schaumbad mit Kamille.

Das ist gesund und tut gut.

Herr Müller genießt das warme Wasser und kann sich gut entspannen.

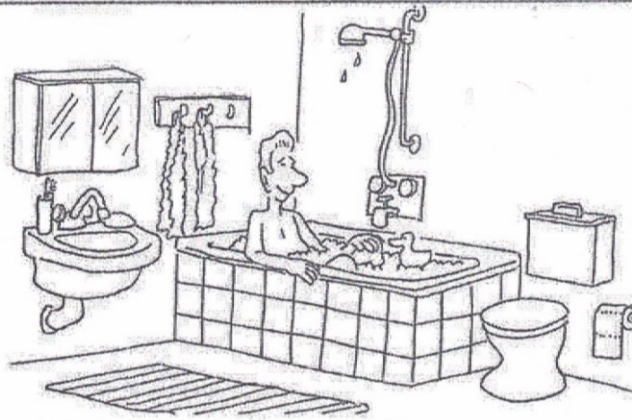
HH-ABC Niveau Teil XI Themenmix 3

Bitte die Fragen mit Ja oder Nein beantworten:

Frage	ja	nein
1. Badet Herr Müller im Schwimmbad?	☒	☒
2. Badet Herr Müller in der Badewanne?	☒	☐
3. Hängt der Spiegelschrank über der Badewanne?	☐	☒
4. Ist die Badewanne gefliest?	☒	☐
5. Hat die Dusche einen Duschvorhang?	☐	☒
6. Hängen Handtücher am Haken?	☒	☐
7. Gibt es Toilettenpapier?	☒	☐
8. Ist der Spiegelschrank viertürig?	☐	☒
9. Nimmt Anton Müller ein Schaumbad?	☒	☐
10. Schwimmt im Wasser ein Affe?	☒	☒
11. Schwimmt im Wasser eine Ente?	☒	☐
12. Liegt auf dem Waschbecken Seife?	☒	☐
13. Ist auf dem Waschbecken eine Zahnbürste?	☒	☐
14. Steht auf dem Waschbecken ein Zahnputzbecher?	☒	☐
15. Liegt auf dem Fußboden ein Handtuch?	☒	☐

HH-ABC Niveau Teil XI Themenmix 3

Die Fragen bitte mit einem ganzen Satz beantworten:



1. Duscht Anton Müller in der Badewanne? X

Nein, Anton Müller duscht in der Dusche

2. Badet Herr Müller gern? Ja, Müller badet sehr gerne

3. Nimmt Anton Müller ein Schaumbad? Ja, er nimmt ein Schaumbad

4. Ist die Badewanne gefliest? Die Badewanne ist mit Fliesen ausgelegt

5. Tropft die Dusche? Die Dusche tropft

6. Was hängt über dem Waschbecken? Über dem Waschbecken hängt ein Spiegel

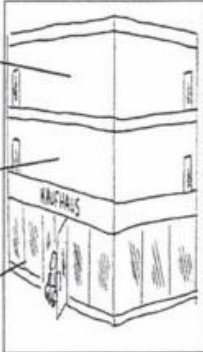
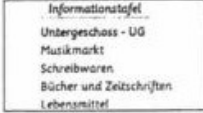
7. Wie viele Zahnbürsten sind im Glas? 1

8. Wie viele Handtücher hängen am Haken? 2

4. Im Kaufhaus

4.1. Wortschatztraining

Bitte die Wörter in Sprechsilben gliedern und noch einmal schreiben:

das 2. Stockwerk		das 2. Stockwerk
das 1. Stockwerk		aus 1 teil
das Erdgeschoss		das Erdgeschoss
die Information		4
die Damenabteilung		3 5
die Herrenabteilung		5
die Sportabteilung		4
der Ständer		3
die Kasse		4 3
die Warenausgabe		3 4 5
bezahlen		3
kaufen		2

A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z Au Ei Eu Ä Ö Ü Ch Sch
a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z au ei eu äu ä ö ü ch sch ß

Linienblatt – Kopiervorlage

Erdgeschoss

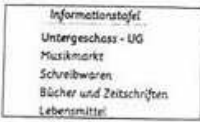
Ansie ~~Ansie~~ Ansie A Ansie

na na Ansiedel an Ansie na Heller

4. Im Kaufhaus

4.1. Wortschatztraining

Bitte das entsprechende Wort zum Bild schreiben:

	2	
	1	
	ES	
		Informationstafel
		Kleiderabteilung
		Heim
		Regen
		Rein
		Kasse
		Warenausgabe
		Kasse
		Kasse

A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z Ä Ü Ei Eu Ä Ü Ö Ch Sch Cursive
 a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z ä ü ei eu ä ü ö ch sch ß

Linienblatt – Kopiervorlage

A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z

1. Gesundheit – was ist das?

1.4. Übungen zur Satzstruktur - Zeitangabe
Vorübung zu 'Mein Tagesablauf'

Bitte die Zeitangabe hinzufügen:

1. Otto steht früh auf. (am Morgen)
Am Morgen steht Otto früh auf.

2. Er geht zum Sport. (um 8 Uhr)

Er geht um 8 Uhr zum Sport

3. Otto muss zu Hause bleiben. (danach)

Er

4. Hassan schläft zwei Stunden. (nach dem Essen)

Hassan schläft zwei Stunden nach dem Essen

5. Lilo hat keine Zeit. (nachmittags)

Lilo hat keine Zeit nachmittags

6. Sana möchte spazieren gehen. (am Nachmittag)

Sana möchte am Nachmittag spazieren gehen

7. Otto und Sana wollen ins Kino gehen. (später)

Otto und Sana wollen später ins Kino gehen

8. Otto will schlafen gehen. (um 22 Uhr)

Otto will um 22 Uhr schlafen gehen

1. Gesundheit – was ist das?

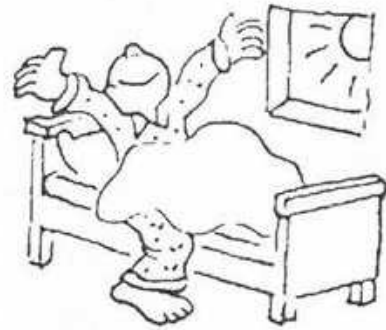
1.5. Mein Tagesablauf

Bitte zu den Stichwörtern Sätze bilden:

Mein Tagesablauf:

Die folgenden Wörter sollen helfen,
Sätze zu bilden:

aufstehen, duschen, frühstücken,
arbeiten, einkaufen, zur Schule gehen, zur
Arbeit gehen, zu Mittag essen,
zu Abend essen, spazieren gehen, zum
Sport gehen, fernsehen, schlafen



Beschreiben Sie bitte Ihren Tagesablauf
mit Angabe der Tageszeit oder der Uhrzeit.

Schlafen zu Hause *Home Trainer*

Frühstücken

Spazieren

2. Ernährung

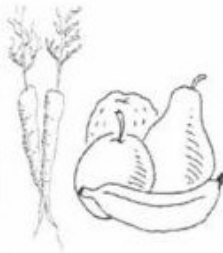
2.1. Grundnahrungsmittel – Fortsetzung

Bitte den Text lesen, Verständnisfragen klären und die Lebensmittel den Oberbegriffen zuordnen:

Zu welcher Gruppe gehören folgende Lebensmittel?

Brötchen, Kartoffeln, Äpfel, Quark, Forelle, Reis,
Kohl, Käse, Birnen, Salat, Steak, Sahne, Knäckebröt,
Tomaten, Milch, Scholle, Wurst, Haferflocken,
Gurken, Bananen, Brot, Butter, Joghurt, Braten

Obst und Gemüse:



1. ^{Pink} Kohl, Bone, Jute, Bone
Kontrolle Wasser ~~Test~~

Getreideprodukte:

W. W. W. W. W.

Reis Herbst Post

Landertknoten



Milchprodukte:



Am Sonntag den 14.
Im Gasthof zum Mohle

Fleisch- und Fischprodukte:

Tuller Road Kettle

ms. 100



A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z Äu Ei Eu Äu Ä Ö Ü Ch Sch
a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z äu ei eu äu ä ö ü ch sch ß

Linienblatt – Kopiervorlage

A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z

2. Ernährung

2.2. Ernährungsregeln

Bitte lesen und diskutieren,

Fragen zum Text mit 'Ja' oder 'Nein' beantworten:

Ernährungsregeln

- * Täglich frisches Obst und Gemüse essen.
- * Ausreichend Getreide- und Milchprodukte essen.
- * Wenig Zucker und weißes Mehl verwenden.
- * Gut kauen, langsam und viel trinken.
- * Joghurt essen für eine gesunde Verdauung.
- * Wenig Fleisch, Fisch und Eier essen.
- * Wenig Salz verwenden, mit Kräutern würzen,
z. B. mit Schnittlauch, Petersilie, Dill, Thymian oder Oregano.
- * Abends nicht zu spät und nur wenig essen,
da der Körper keine Zeit mehr hat zu verdauen.



Rauchen ist ungesund

Zigarettenrauch ist schlecht für die Atemwege.

Es bildet sich vermehrt Schleim. Der Raucher oder die Raucherin muss husten, wir nennen das Raucherhusten.

Der Kreislauf wird langsamer, dadurch werden die Organe schlechter mit Sauerstoff versorgt.

Jeder vernünftige Mensch kennt da nur eine Heilung:

Keine Zigaretten rauchen!



Ja oder Nein?

1. Sollten wir mit viel Salz würzen?

Nein

2. Sollten wir viel trinken?

Ja

3. Ist Zucker gesund für die Verdauung?

Nein

4. Sollten wir wenig Fett essen?

Nein

5. Sollte abends unsere Hauptmahlzeit sein?

Nein

6. Sollten wir täglich frisches Obst essen?

Ja

7. Ist das Rauchen gesund?

Nein

8. Gibt es Raucherhusten?

Ja

9. Heißt die Heilung: Viele Zigaretten rauchen?

Nein

2. Ernährung

- 2.3. Übungen zur Satzstruktur,
Nebensätze mit 'weil'
Bitte Haupt- und Nebensatz schreiben:

1. Warum isst Toni Brot? Er hat Hunger.
Toni isst Brot, weil er Hunger hat.

2. Warum trinkt Lilo Tee? Sie hat Durst.
Trinkt, da noch 1 Tasse Tee steht

3. Warum isst Dieter Käse? Er mag keine Wurst.
Dieter isst Käse, weil er keine Wurst mag

4. Warum geht Rita einkaufen? Sie hat keine Milch.
Rita geht einkaufen, weil sie keine Milch hat

5. Warum backt Anna Kuchen? Sie bekommt Besuch.
Anna backt Kuchen, weil sie Besuch bekommt

6. Warum geht Otto abends spazieren? Er kann danach gut schlafen.
Otto geht abends spazieren, weil er danach gut schlafen kann

7. Warum müssen wir viel Obst und Gemüse essen? Es ist gesund.
Wir müssen viel Obst und Gemüse essen, weil es gesund ist

8. Warum sollen wir nicht rauchen? Das Rauchen gefährdet die Gesundheit.
Wir sollen nicht rauchen, weil das Rauchen die Gesundheit gefährdet

C3. Arbeitsblätter von Person 3

Seite 1

HH-ABC: Teil I, Grundkurs

Buchstaben benennen:

A	F	G	I	Ü	Q	V	K	X	P
D	B	N	C	W	J	E	M	H	Ö
R	Y	L	Ä	O	S	ß	T	Z	U

Buchstaben schreiben (bitte Laute diktieren):

B	S	E	K	L	J	F	Ö	A	I
M	R	W	U	H	Z	P	O	T	N

Zahlen benennen:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20

Zahlen schreiben (bitte Zahlen diktieren):

1	5	9	15	3	20	7	12	10	2
9	19	16	9	19	19	19	19	13	

HH-ABC: Teil II, Aufbaukurs

Bitte das Wort lesen und unter das Bild schreiben:

Oma

Vater

Mutter

Tüte

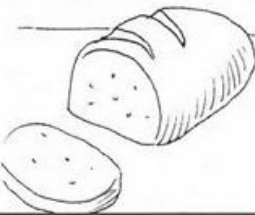
Kasse

Zeitung

Tomate

Schrank

Brot

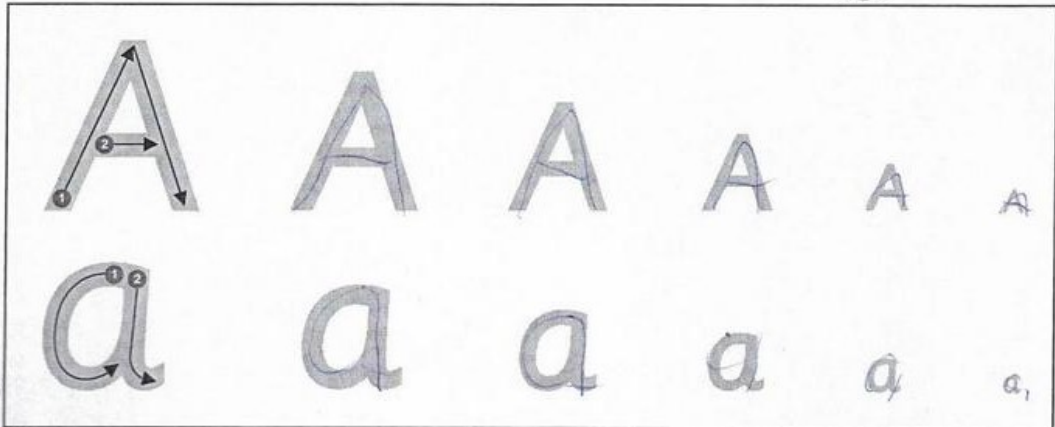
		
Mamma	Oma	
		
		

A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z Ä Ü Ei Eu Äu Ä Ö Ü Ch Sch
a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z au ei eu äu ä ö ü ch sch ß

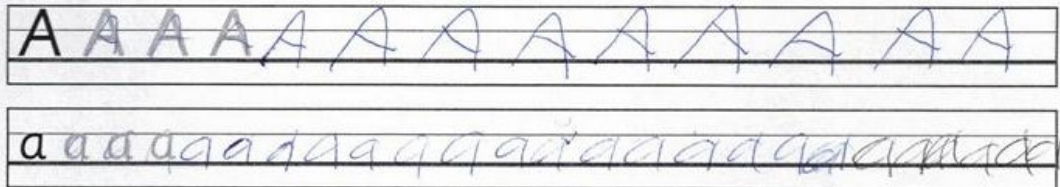
1. Einführung A/a



CD 1 Track 02



1.1 Schreibübung

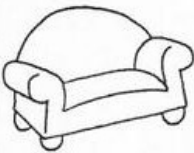
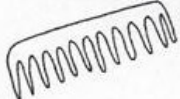


1.2 Übung zur Lautdifferenzierung

Wo befindet sich das A/a?

am Wortanfang: ☒ ☐ ☐
in der Wortmitte: ☐ ☒ ☐
am Wortende: ☐ ☐ ☒

Kamm

				
☒ ☐ ☐	☐ ☐ ☒	☒ ☐ ☐	☐ ☒ ☐	☐ ☒ ☐
				
Oma	Tasse	Anna	Gabel	
☐ ☐ ☒	☐ ☒ ☐	☒ ☐ ☒	☒ ☒ ☐	☒ ☐ ☐

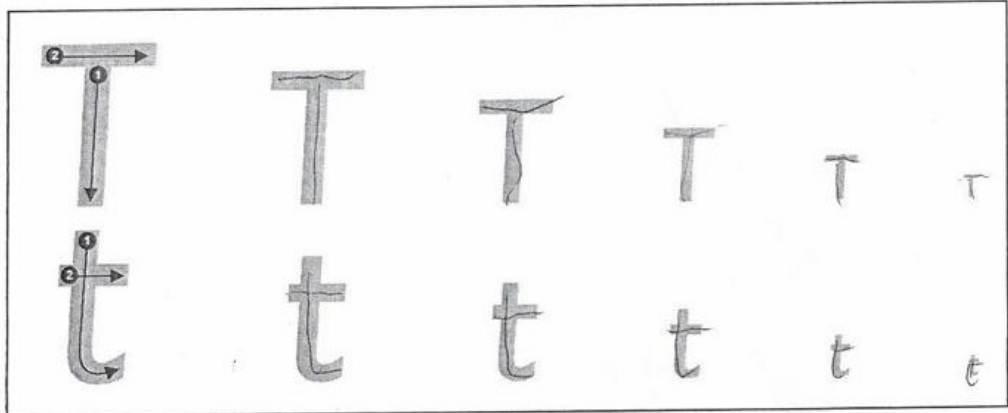
Apotheke

A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z Äu Ei Eu Äu Ä Ö Ü Ch Sch
a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z äu ei eu äu ä ö ü ch sch ß

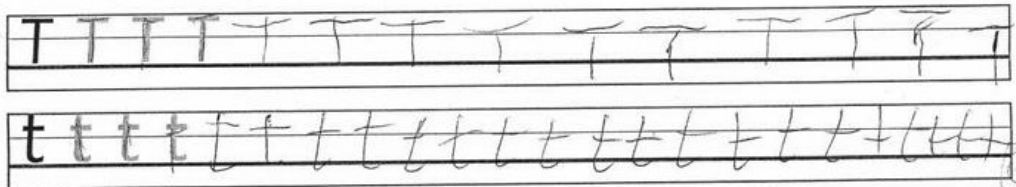
2. Einführung T/t



CD 1 Track 03



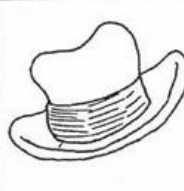
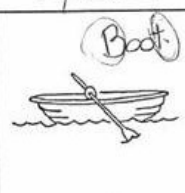
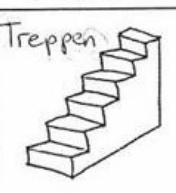
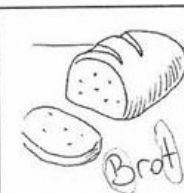
2.1 Schreibübung



2.2 Übung zur Lautdifferenzierung

Wo befindet sich das T/t?

am Wortanfang: ☒ ☐ ☐
in der Wortmitte: ☐ ☒ ☐
am Wortende: ☐ ☐ ☒

		 Hut	 Tisch	 Bett
☐ ☐ ☐	☐ ☒ ☐	☐ ☐ ☒	☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☒
 Boot	 Treppen	 Brot	 Mantel	 Taxi
☐ ☐ ☒	☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐	☐ ☒ ☐	☐ ☐ ☐

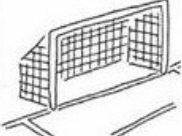
A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z Ä Ü Æ Ö Ö Ch Sch
a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z ä ü æ ö ö ch sch ß

2.3 Syntheseübung
Bitte lesen üben:

Ta	TA	ta
At	AT	at
Ata	TAT	tat
Tat	ata	tata

2.4 Anlautübung
Bitte den entsprechenden Anlaut eintragen:

 CD 1 Track 04

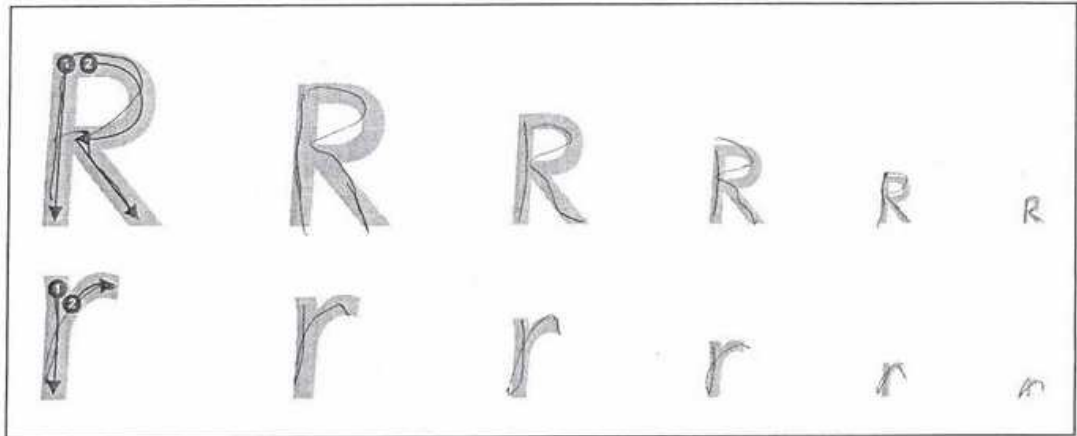
				
				
				

A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z Ä Ü Æ Ö Ö Ch Sch
a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z ä ü æ ö ö ch sch ß

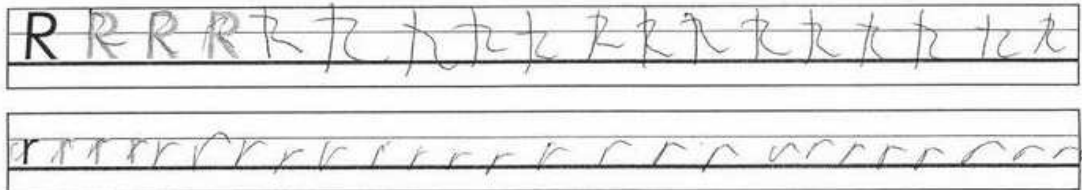
3. Einführung R/r



CD 1 Track 05



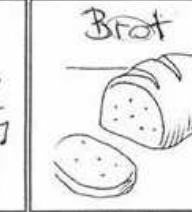
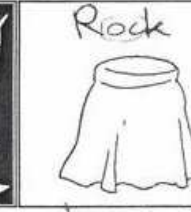
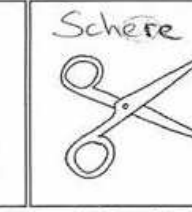
3.1 Schreibübung



3.2 Übung zur Lautdifferenzierung

Wo befindet sich das R/r?

am Wortanfang: ☒ ☐ ☐
in der Wortmitte: ☐ ☒ ☐
am Wortende: ☐ ☐ ☒

				
☒ ☐ ☐	☐ ☒ ☐	☒ ☐ ☐	☒ ☐ ☐	☐ ☐ ☒
				
☒ ☐ ☐	☐ ☐ ☒	☒ ☐ ☐	☒ ☐ ☐	☐ ☐ ☒

A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z Ä Ü Ö Ch Sch
a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z ä ü ö ch sch

3.3 Syntheseübung

Bitte lesen üben:

Stand:

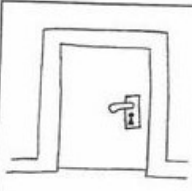
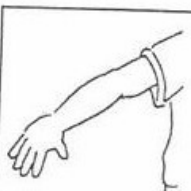
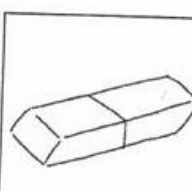
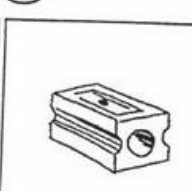
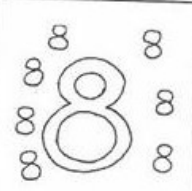
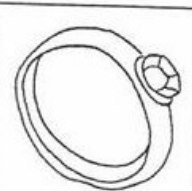
Ra	RA	ra
Ar	AR	ar
R	Ra	Rat
A	AR	Ara
r	ra	rar
T	Ta	Tara

3.4 Anlautübung

Bitte den entsprechenden Anlaut eintragen:



CD 1 Track 06

C4. Arbeitsblätter von Person 4

Seite 1

HH-ABC Niveau Teil I Grundkurs
Buchstaben benennen:

A	F	G	I	O	Q	V	K	X	P
D	B	N	C	W	J	E	M	H	Ö
R	Y	L	Ä	O	S	ß	T	Z	U

HH-ABC Niveau Teil I Grundkurs
Buchstaben schreiben (bitte Laute diktieren):

D	J	I	W	Q	O	A	K		
A	A	A	A	A	S				

HH-ABC Niveau Teil II Aufbaukurs
Zahlen benennen:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20

HH-ABC Niveau Teil II Aufbaukurs
Zahlen schreiben (bitte Zahlen diktieren):

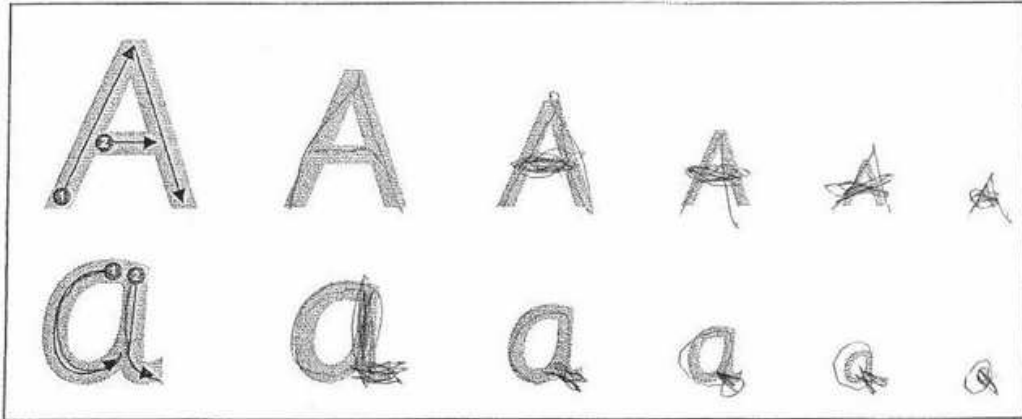
	2	9	4	5	6	7			

A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z Ä Ü Ö Ch Sch
a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z ä ü ö ch sch ß

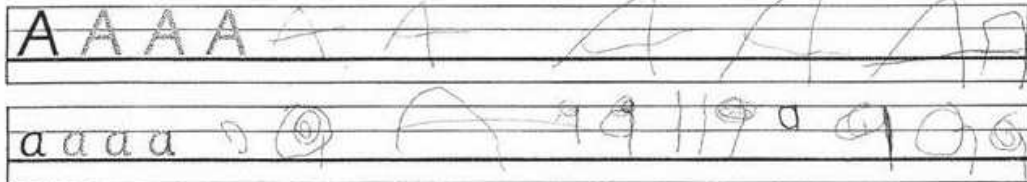
1. Einführung A/a



CD 1 Track 02



1.1 Schreibübung

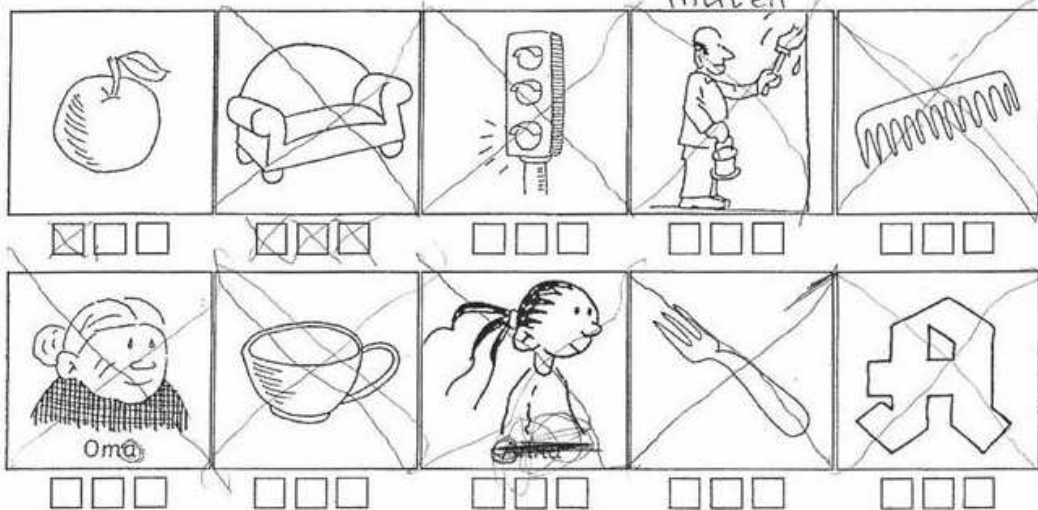


1.2 Übung zur Lautdifferenzierung

Wo befindet sich das A/a?

am Wortanfang: ☒ ☐ ☐
in der Wortmitte: ☐ ☒ ☐
am Wortende: ☐ ☐ ☒

KAMM

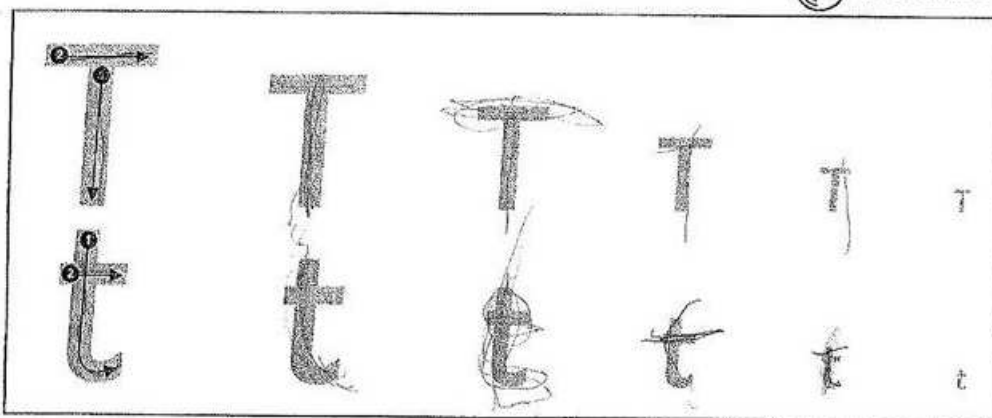


A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z Ä Ü Ei Eu Ä Ö Ü Ch Sch
a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z ou ei eu äu ä ö ü ch sch ß

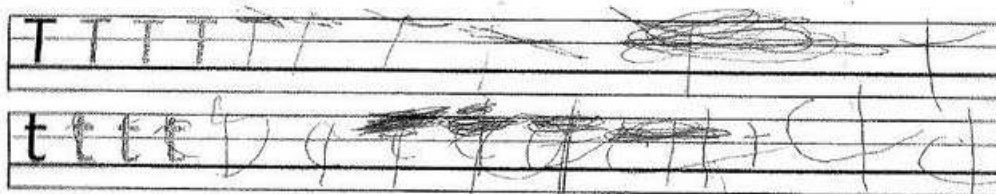
2. Einführung T/t



CD 1 Track 03



2.1 Schreibübung



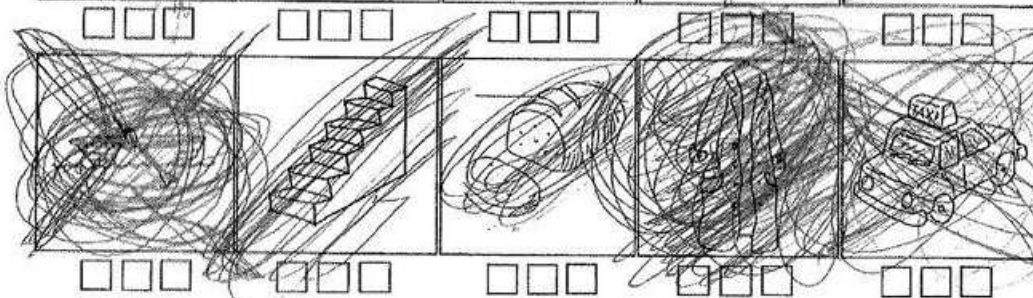
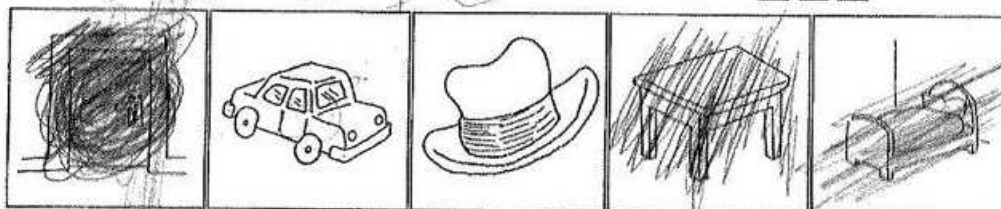
2.2 Übung zur Lautdifferenzierung

Wo befindet sich das T/t?

am Wortanfang: ☒ ☐ ☐

in der Wortmitte: ☐ ☒ ☐

am Wortende: ☐ ☐ ☒



A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z Ä Ö Ü Öh Sch
a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z ä ö ü öh sch ß

1. Einführung A, T – Grundkurs neu bis S. 3
Bitte Buchstaben identifizieren, umkreisen und auf die darunter liegende Lineatur schreiben:

A A R B I A O A L N

A [scribbles]

a a r b a a n u i a d n

a [blank lines]

T T F R L T I T A T

T [blank lines]

t t j t l t f t p l i f

t [blank lines]

Bitte lesen und schreiben üben:

AT ATA

TAT TATA

at ata tat

At Ata Tat

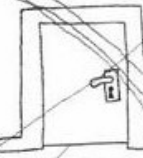
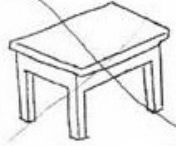
A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z Ä Ü Æ Ö Ö Ch Sch
a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z ä ü æ ö ö ch sch ß

2.3 Syntheseübung Bitte lesen üben:

Ta	TA	ta
At	AT	at
Ata	TAT	tat
Tat	ata	tata

2.4 Anlautübung Bitte den entsprechenden Anlaut eintragen:

 CD 1 Track 04

				
☐	☐	☐	☐	☐
				
☐	☐	☐	☐	☐
				
☐	☐	☐	☐	☐

D. Beispielhafte Auszüge aus der Auswertung

D1. Auszug aus der Auswertung von Person 1

A		C		D		E		F		G		H		I	
Person 1		Einheit 2		Einheit 2		Einheit 3		Einheit 3		Einheit 3		Einheit 3		Einheit 3	
BeobachterIn		BH		BH		BH		BH		BH		BH		BH	
Datum		01.04.2019		01.04.2019		09.04.2019		09.04.2019		09.04.2019		09.04.2019		09.04.2019	
Weitere anwesende Personen		0		0		0		0		0		0		0	
Ort und Setting		WG, Einzelsetting		WG, Einzelsetting		WG, Einzelsetting		WG, Einzelsetting		WG, Einzelsetting		WG, Einzelsetting		WG, Einzelsetting	
Dauer der Einheit		40 Min		40 Min		45 Min		45 Min		45 Min		45 Min		45 Min	
Uhrzeit		16:25-16:45		16:25-16:45		16:10-16:55		16:10-16:55		16:10-16:55		16:10-16:55		16:10-16:55	
Absolvierte Aufgaben		Themenmix 3, S. 56		Themenmix 3, S. 57		Themenmix 3, S. 58		Themenmix 3, S. 59		Themenmix 3, S. 60		Themenmix 3, S. 61		Themenmix 3, S. 62	
BEARBEITUNG DER ARBEITSBLÄTTER															
L kann der Erklärung des Arbeitsblattes folgen.		ja; liest auf Aufforderung		ja; liest auf Aufforderung		ja. Weiß, wo die Angabe steht und liest sie auf Aufforderung vor.		ja. Weiß, wo die Angabe steht und liest sie auf Aufforderung vor.		ja. Weiß, wo die Angabe steht und liest sie auf Aufforderung vor.		ja. Weiß, wo die Angabe steht und liest sie nach Aufforderung vor.		Ja. Weiß, wo die Angabe steht und liest sie bei Arbeitsblatt 5 schon selbständig vor.	
L bearbeitet das Arbeitsblatt so, wie es gedacht ist.		ja; schreibt - klatscht - macht weiter, aber braucht manchmal Aufforderung für die Bearbeitung des nächsten Wortes		ja		ja. Besonderheit: Füllt Wörter durcheinander aus, nicht von oben nach unten		ja. Gibt tw. Erklärungen zu den Schildern ab.		ja		ja		ja	
Die Übungsform erscheint für den/die L passend, d.h. L weiß, was er/sie tun soll und warum.		ja		ja		ja		ja		ja		ja		ja	
L benötigt Hilfsmittel zur Bearbeitung des Arbeitsblattes.		nein		nein		nein		nein		nein		nein		nein	

D2. Auszug aus der Auswertung von Person 2

A	C	D	E	F	G	H	I
Absolvierte Aufgaben	Einstufungstest S. 5	Einstufungstest S. 6	Einstufungstest S. 7	Einstufungstest S. 8	Einstufungstest S. 8, weiter ab Bsp 4	Themenmix 3, S. 92	Linienblatt
Die Übungsform erscheint für den/die L passend, d.h. L weiß, was er/sie tun soll und warum.	tw: nicht ganz klar, P2 liest vor, sagt den Satz tw. richtig/tw. falsch, schreibt nochmal etwas anderes auf	ja	ja	tw: benötigt Aufforderung für den ganzen Satz	ja	nein, schreibt ab 3. Wort die Anzahl der Silben statt dem Wort	nein, schreibt nicht so groß, wie es der Linienspiegel vorgibt, sondern entweder kleiner oder größer
L benötigt Hilfsmittel zur Bearbeitung des Arbeitsblattes.	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein
L benötigt weitere Erklärungen oder Vereinfachungen zur Bearbeitung des Arbeitsblattes.	tw.: Übungsform unklar	nein	nein	nein	nein (nur Erklärung des Wortes "gefliest")	tw., nur Erklärung von "Sprechsilben"	tw, nochmalige Erklärung des Linienspiels
Die Aufgabe wirkt dem Niveau des Schriftsprachenwerbs angepasst	nein, weil Übungsform nicht passend, sie könnte es aber vom Sprachstand her	ja	ja	ja, Übungsform nicht immer ganz klar für P2 -> schreibt einmal die Frage ab, möchte tw. andere Antwort zu erfinden.	tw., einige Schlampigkeitsfehler, z.B. unvollständige Antworten oder schreibt Frage ab statt Antwort zu schreiben	Silbenklatschen meist korrekt, schwieriger wenn Wort zu lange ist oder sehr kurz ("Herren", "Waren" zu 1 Silbe; "Information" zu 3 Silben)	grundsätzlich ja, aber Schrift passt nicht ganz dazu
Interesse an der							
Person 1	Person 2	Person 3	Person 4	Übersicht Beobachtungsbögen			

D3. Auszug aus der Auswertung von Person 3

A	D	E	F	G	H	I	J	K	L
Absolvierte Aufgaben		Grundkurs S. 1			Grundkurs neu S. 2			Grundkurs neu S. 4, S. 5 (Aufgabe 3.3.)	
DAUER UND UMFANG									
Konnte der vorgesehene Lernstoff vollständig behandelt werden, oder gab es inhaltliche oder zeitliche Abweichungen?	ungefähr so war es geplant -> Einstufungstest weiter und 1-2 Arbeitsblätter				ja, circa so geplant, aber eigentlich hätte Blatt 2 auch noch fertig werden sollen			nein, nach 15 Min war Konzentration zu Ende -> 2. Arbeitsblatt nur zur Hälfte gemacht, dann keine Motivation mehr	
Wurden alle methodischen Unterrichtsschritte wie geplant durchgeführt? Falls nicht, warum kam es zu Abweichungen, und wie gestalteten sich diese?	Abweichung bei 1.2.: Zuordnung des Lautes durch Hören alleine für P3 nicht möglich -> ab "Kamm" (5. von 10 Wörtern) wurde das Wort von BH aufgeschrieben -> P3 sucht es im Schriftbild -> findet es und benennt auch die anderen Buchstaben korrekt, lautet aber nicht zusammen				2.2.: ohne CD, weil CD viel zu schnell, nur mündlich vorgesprochen von P3 und BH. 2.2. Wort schriftlich notiert, weil es P3 sehr hilft (ab 3. Wort). 2.3. nachdem P3 die Buchstaben einzeln gelesen hat, liest BH die Silbe vor, P3 wiederholt			Aufgabe 3.4.: P3 liest einzelne Buchstaben, BH liest Silbe, P3 wiederholt Silbe	
War die Dauer der Einheit für L adäquat? Wenn nicht, warum nicht?	P3 bittet nach etwa 15-20 Min um das Ende -> Einheit noch kurz verlängert, aber dann war P3 tatsächlich müde				von P3 beendet, Herauszögern von 5 Min möglich, aber P3 wirkt schon sehr müde			ja, weil von ihr selbst so kurz behalten und sie es selbst beendet - nach 15 Min war Schluss, nicht möglich weiterzumachen	
Wie war die Aufmerksamkeit?	gut, 1x Themenwechsel durch P3				mäßig, müde, siehe 2.1. immer schlampiger gegen Ende der Zeile			schlecht. Müde, unkonzentriert, recht heißer Raum, sie fühlt sich nicht wohl, hat Angst das Abendessen zu verpassen.	
Person 1 Person 2 Person 3 Person 4 Übersicht Beobachtungsbögen + ◀ : ▶									

D4. Auszug aus der Auswertung von Person 4

A	C	D	E	F	G	H	J	K	L
Absolvierte Aufgaben	Grundkurs neu S.1 Übung 1	Grundkurs neu S.1 Übung 1.1	Grundkurs neu S.1 Übung 1.2	Grundkurs neu S.2, Übung 2	Grundkurs neu S.2, Übung 2.1	Grundkurs neu S.2, Übung 2.2	Grundkurs Vertiefung, S.1	Grundkurs neu S. 3, 2.3	Grundkurs neu S. 3, 2.4
KOMMUNIKATION									
In welcher Kommunikationsform wurden Äußerungen getätigt?	Lautsprache (wenige Worte, z.B. "Zahnbürste" statt Kamm bei 1.2.); iPad Metatalk 4x7, benennt Ampel und malen.						Lautsprache, nebenbei wurde viel das iPad (Metatalk) verwendet, aber nur wenig von P4 im Zshg mit Arbeitsblatt (kurze Beschäftigung mit der Buchstabenseite, aber eher zielloses Herumdrehen auf den Buchstaben). Ich habe <A> gedrückt, um ihm zu erklären, worum es heute geht		
Versteht L die Anweisungen und verwendeten Worte auf Deutsch?	nicht ganz klar ersichtlich			ja, teilweise. Er sagt beim Kritzeln z.B. "Radiergummi", "kaufen", "ich bitte Radiergummi", "muss ich suchen" (und kramt dabei in Schreibtischlade).	Nicht klar, ob er alles versteht.		fraglich	teilweise. Er kommt manchmal Aufforderungen nach, manchmal aber auch nicht.	
Verwendet L eine andere Sprache als Deutsch während der Einheit?	nein	nein	nein	nein	nein	nein. Tw. Lautsprachliche Äußerungen, die man nicht versteht - aber es war vermutlich nicht BKS		nein	

Übersicht Beobachtungsbögen

Person 4

Person 3

Person 2

Person 1

E. Abstract (Deutsch)

Die vorliegende Arbeit handelt von der Erprobung des Alphabetisierungsmaterials „Hamburger ABC“ (Wäbs und Schimkat 2016) bei Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung und Deutsch als Zweitsprache. Untersucht wurde, ob das Material für diese Zielgruppe geeignet ist, welchen Erfolge und Schwierigkeiten die Lernenden begegneten und welche Unterschiede sich zwischen Lernenden mit Deutsch als Erstsprache (DaM) und Lernenden mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) zeigten.

Das „Hamburger ABC“ (Wäbs und Schimkat 2016) ist eine Materialsammlung zur Alphabetisierung, die großen Freiraum für individuelle Lernprozesse bietet, da die benötigten Materialien individuell und variabel zusammengestellt werden können und somit Material für schnellere wie für langsamere Lernende geboten wird. Im Rahmen der Aktionsforschung wurde das Material in fünf Unterrichtseinheiten mit vier Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung (zwei DaM-SprecherInnen, zwei DaZ-SprecherInnen) im Einzelsetting auf die Verwendbarkeit für diese Zielgruppe getestet.

Unterschiede zwischen Personen mit Deutsch als Erstsprache bzw. mit Deutsch als Zweitsprache waren weitaus geringer als Unterschiede zwischen LernanfängerInnen und fortgeschrittenen Lernenden. Für die LernanfängerInnen ist das Material des „Hamburger ABCs“ (Wäbs 2018b, 2018a) trotz des grundsätzlich kleinschrittigen Vorgehens nicht geeignet, da für diese Zielgruppe noch mehr Übungen notwendig sind. Neben mehr Wiederholungen und abwechslungsreichen Übungen zum selben Thema entstand auf Grundlage der Beobachtungen der Eindruck, dass deutlich mehr Übungen zum phonologischen Bewusstsein benötigt werden.

Für fortgeschrittene Lernende in der orthographischen Phase des Schriftspracherwerbs (Frith 1985; Günther 1995) jedoch ist das Material des „Hamburger ABCs“ (Wäbs 2017c, 2017e) durchaus geeignet. Einzelne Adaptionen in Größe und Aufbau der Arbeitsblätter könnten den Lernerfolg für die Zielgruppe erhöhen, doch im Allgemeinen kamen die StudienteilnehmerInnen mit fortgeschrittenen Kenntnissen zum Schriftspracherwerb mit dem Alphabetisierungsmaterial gut zurecht.

Schlagwörter

Deutsch als Zweitsprache, Schriftspracherwerb, Alphabetisierung, intellektuelle Beeinträchtigung.

F. Abstract (English)

The aim of the present thesis was to evaluate the adequacy of learning material used for alphabetisation for people with intellectual disabilities and German as a second language. The main elements of the study were the suitability of the material for this target group, the achievements of learners and difficulties they encountered during their alphabetisation and the differences between learners with German as a first language and learners with German as a second language.

The learning material that was evaluated, “Hamburger ABC” (Wäbs und Schimkat 2016), is a collection of materials used for alphabetisation which allows for highly individual learning processes, as the worksheets can be combined individually and variably; hence, it offers study materials for fast and slow learners. The material was tested within the framework of action research with four subjects with intellectual disabilities (two speaking German as a first language, two speaking German as a second language) in five individual lessons each.

The differences noted between subjects speaking German as a first language and subjects speaking German as a second language were much smaller than differences between beginners and advanced learners. The collection of materials “Hamburger ABC” (Wäbs 2018a, 2018b) is not suitable for beginners, even though it offers slow progression; however, this target group needs more exercises than those available. Based on the observations it seems that more repetitions, a variety of exercises on the same topic as well as more exercises for practicing phonological awareness are needed.

However, for advanced learners in the orthographical stage of early literacy development (Frith 1985; Günther 1995) the materials of the “Hamburger ABC” (Wäbs 2017c, 2017e) are absolutely suitable. A few adaptations regarding size and structure of the worksheets could enhance learning, but all in all the subjects with advanced literacy skills got along well with this collection of materials.

Keywords

German as a second language, literacy, alphabetisation, intellectual disabilities.

Eidesstattliche Erklärung im Rahmen von schriftlichen Arbeiten

Angaben zur Studierenden / zum Studierenden	
Matrikelnummer:	a00906161
Zuname:	Hobel
Vorname(n):	Bettina Marie
Studienkennzahl (Beispiel: A 066 817):	A 066 814

Erklärung	
Ich erkläre eidesstattlich, dass ich die Arbeit selbständig angefertigt, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle aus ungedruckten Quellen, gedruckter Literatur oder aus dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte gemäß den Richtlinien wissenschaftlicher Arbeiten zitiert, durch Fußnoten gekennzeichnet bzw. mit genauer Quellenangabe kenntlich gemacht habe.	
Datum	Unterschrift der / des Studierenden