



universität
wien

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

„Möglichkeiten und Probleme beim Einsatz von
Lehrwerken zur Alphabetisierung in
MigrantInnenkursen“

Eine Fallstudie

Verfasserin

Mag. phil. Karin Oehl

Angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A066 814

Betreuer: Univ.-Prof. Dr. MMag. Hans-Jürgen Krumm

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG	4
1.1. WELCHES LEHRBUCH?.....	4
1.2. FORSCHUNGSFRAGE UND FORSCHUNGSZIEL.....	7
1.3. GLIEDERUNG DER ARBEIT	9
2. THEORETISCHE GRUNDLAGEN ZUR ALPHABETISIERUNG ERWACHSENER IN DER ZWEITSPRACHE DEUTSCH.....	10
2.1. FORMEN VON ANALPHABETISMUS	10
2.2. DAS STUFENMODELL.....	12
2.3. ALPHABETISIERUNG IN DER ZWEITSPRACHE DEUTSCH	14
2.4. WIE LERNEN ERWACHSENE?.....	15
2.5. METHODISCHE ANSÄTZE DES LESEN- UND SCHREIBENLERNENS	17
2.5.1. <i>Methodische Ansätze</i>	18
2.5.2. <i>Methoden, Ansätze und Techniken</i>	20
2.5.3. <i>Lehrwerke zur Alphabetisierung erwachsener MigrantInnen in der Zweitsprache Deutsch</i>	23
3. EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG	26
3.1. FORSCHUNGSMETHODEN.....	26
3.2. DATENERHEBUNG.....	27
3.2.1. <i>Interviews mit KursleiterInnen</i>	28
3.2.2. <i>Expertinnen-Interviews</i>	29
3.2.3. <i>Teilnehmende Beobachtung</i>	30
3.2.4. <i>Evaluierung</i>	31
3.2.5. <i>Pre-Post-Test</i>	32
3.3. INSTITUTIONELLER KONTEXT	33
3.3.1. <i>Der Kursanbieter</i>	33
3.3.2. <i>Die fachlichen und inhaltlichen Vorgaben</i>	34
3.3.3. <i>Die Zielgruppe</i>	35
3.4. VERSUCH EINER INTEGRATION VON SPRACH- UND ALPHABETISIERUNGSUNTERRICHT 37	
3.5. IN DIESER STUDIE UNTERSUCHTE LEHRBÜCHER.....	40
3.5.1. <i>„Alfa 1-2-3“ (Rohm 2005)</i>	41
3.5.2. <i>„Das Alphabuch“ (Brandt, Brandt und Frohn 1992)</i>	42
3.5.3. <i>„Hamburger ABC“ (Wäbs 2009)</i>	42
3.5.4. <i>„Ihr Start ins Deutsche“ (Matthes 2009)</i>	43

4. DIE FALLSTUDIE UND IHRE ERGEBNISSE.....	43
4.1. MEHRFACH VERWENDETE ÜBUNGSTYPOLOGIEN	43
4.2. DAS FORSCHUNGSTAGEBUCH	47
4.2.1. Erste Woche: A, N, S, B, E, T, O, M	47
4.2.2. Zweite Woche: I, Ch, L, K, Ä, U, R, D, Ei, Ö	52
4.2.3. Dritte Woche: H, Sch, W, P, F, G, V, C, Z	58
4.2.4. Vierte Woche: J, Au, X, Y, ß	63
4.2.5. Fünfte Woche: St, Sp, Qu	67
4.2.6. Sechste Woche: pf, eu - äu, Ä, Ü, Ö, C - ck	71
4.2.7. Siebte Woche	74
4.2.8. Achte Woche	76
4.3. EVALUIERUNG DURCH DIE LERNENDEN	78
4.3.1. Pre-Test – Post-Test	78
4.3.2. Bewertung der Arbeitsblätter nach Fertigkeiten	80
4.4. INTERVIEWS MIT KURSLEITERINNEN	82
4.5. EXPERTINNEN-INTERVIEWS	84
5. ZUSAMMENFASSENDE BEWERTUNG DER LEHRBUCHSITUATION	87
5.1. WIE WERDEN DIE LEHRBÜCHER IN DER ZUSAMMENSCHAU VON EXPERTINNEN, LEHRENDEN UND LERNENDEN BEURTEILT?	87
5.2. WELCHE LEHRBUCHTEILE WERDEN IN WELCHEM STADIUM DES ALPHABETISIERUNGSPROZESSES EINGESETZT?	88
5.3. EIN KURSTRAGENDES LEHRWERK: JA ODER NEIN?	96
6. AUSBLICK	97
7. LITERATURVERZEICHNIS	99
8. ABSTRACT	103
9. ANHANG	105
9.1. EVALUIERUNG – KURSTEILNEHMERINNEN	105
9.2. INTERVIEWLEITFADEN	107
9.3. LESSONPLAN	109
10. CURRICULUM VITAE	111

1. Einleitung

1.1. Welches Lehrbuch?

Während es für den Bereich Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache eine große Anzahl von kurstragenden Lehrwerken gibt, ist die Zahl der professionellen Lehrbücher für die Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch (noch) überschaubar. Verlagsankündigungen lassen aber erwarten, dass gut eingeführte Lehrbuchreihen für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache in Kürze um Alphabetisierungslehrbücher erweitert werden.¹ Die breite Streuung der Zielgruppen macht es jedoch schwer, ein Lehrwerk zu schaffen, das punktgenau fördern kann.

„Kritik an Lehrwerken konzentriert sich neben internen handwerklichen Argumenten vor allem auf die in ihnen angeblich fehlende Authentizität und auf den fehlenden Zielgruppenbezug. [...] Das ideale Lehrmaterial hingegen ist eines, das, professionell gemacht und ästhetisch ansprechend gestaltet, genau zu einer bestimmten Gruppe von Lernenden an einem bestimmten Ort passt.“ (Rösler 2006, 146)

Diese Beschreibung, formuliert von Dietmar Rösler, trifft inhaltlich auch auf Alphabetisierungsmaterial zu.

Die Auswahl eines Lehrbuches ist für jede/n KursleiterIn eine Herausforderung. Viele Lehrbücher sind mit Blick auf eine spezielle Zielgruppe entstanden und werden in diesem Umfeld sehr erfolgreich eingesetzt. Leider garantiert das nicht die Übertragbarkeit auf andere Lernergruppen. Manche Lehrbücher setzen voraus, dass die Lernenden bereits in einer anderen Schrift alphabetisiert wurden. Lehrbücher für deutschsprachige Analphabeten setzen Sprachkenntnisse voraus. Lese- und Schreiblehrbücher für Kinder bieten weder attraktive Themen noch den geeigneten Wortschatz für nicht Deutsch sprechende, erwachsene Zuwanderer. Manche Alphabetisierungsansätze versuchen daher weitgehend ohne Lehrbuch auszukommen, sie arbeiten hauptsächlich mit authentischem und selbst entwickeltem Material. Einzelne Kursanbieter erstellen Lehrwerke, die nur als „graue“ Publikationen und nicht

¹z.B. „Schritte plus Alpha“ (Hueber), Alphaplust (Cornelsen)

überregional verfügbar sind. Im Internet gibt es zahlreiche Anregungen und regen Austausch von Lehrmaterial für die Alphabetisierung von Erwachsenen. Zudem verfügen erfahrende KursleiterInnen zumeist über einen reichen Fundus an selbsterstelltem Unterrichts- und Übungsmaterial.

Eine solche Mappe mit Alphabetisierungsmaterial hatte auch ich im Rahmen meiner Alphabetisierungskurse in einer arbeitsmarktpolitischen Maßnahme zusammengestellt, als ich einen Basis-Alphabetisierungskurs im HABIBI² übernahm. Enttäuscht musste ich feststellen, dass ich mein - in AMS-Kursen bereits erfolgreich angewendetes - Material mit der neuen Zielgruppe kaum verwenden konnte.

Die Kurse der Sprachschule HABIBI wurden zum Zeitpunkt meines ersten Alphabetisierungskurses ausschließlich für Asylberechtigte und subsidiär Schutzberechtigte angeboten. Im Gegensatz zu den Kursen, in denen ich bisher unterrichtet hatte, waren die TeilnehmerInnen erst sehr kurze Zeit in Österreich, verfügten über keine Deutschkenntnisse und waren zum Großteil primäre AnalphabetInnen.

Nicht nur die Adressaten, auch das Kursdesign und die Zielsetzungen des Kursanbieters waren andere. Während zuvor weitgehend freie Themenwahl bestand, wurden hier vom Auftraggeber Wochenthemen vorgegeben. Der Alphabetisierungskurs dient als Grundstein in einem außendifferenzierten Modulsystems.

Ein „one-fits-all“-Alphabetisierungslehrgang ist auf Grund der Vielfältigkeit der Ausgangssituationen und der dafür erforderlichen unterschiedlichen methodischen Ansätze kaum erstellbar. Dennoch wurden gut durchdachte Lehrgänge entwickelt, jedoch ausschließlich in Verbindung mit einem vorgegebenen Lehrplan und in einer Methode, der sich die Lehrperson verschreiben muss. Das Eingehen auf die individuellen

² Haus der Bildung und beruflichen Integration

Kommunikationsbedürfnisse der Lernenden muss dabei zurückgestellt werden.

Die persönlichen Ziele der Lernenden (Lernziele) und jene des Kursveranstalters (Lehrziele) (Krumm 2004, 116) können stark differieren. Darüber hinaus müssen immer Kursdesign und Kursziel mit bedacht werden, bevor man sich auf eine Unterrichtsmethode festlegt. Erst dann erfolgt die Entscheidung, welches Buch sich für den Unterricht eignet. Kommen mehrere Methoden zum Einsatz, wird es umso schwieriger, sich auf ein Buch festzulegen.

In der Praxis hat sich erwiesen, dass das Lesen und Schreiben in der Zweitsprache Deutsch leichter erlernt wird, wenn eine Verschränkung von Alphabetisierungs- und DaZ-Unterricht erfolgt. Dafür ist ein DaZ-Unterrichtskonzept erforderlich, in dem anfangs nur eingeschränkt schriftliches Material zum Einsatz kommt.

Eine Bewertung von Lehrbüchern als prinzipiell gut oder schlecht erscheint fragwürdig, daher wird die Eignung der Lehrbücher in dieser Arbeit auf ein konkretes Einsatzgebiet und für eine bestimmte LernerInnengruppe untersucht. So können beispielsweise Lehrbücher, die zur Alphabetisierung in einem Vorstudienlehrgang mit Erfolg eingesetzt werden, in einem AMS-Kurs mit älteren MigrantInnen völlig fehl am Platz sein.

Aus den zahlreichen Angeboten an Alphabetisierungsmaterial habe ich in einer vorangegangenen Handlungsforschung, die nicht Thema dieser Arbeit ist, die folgenden vier Lehrwerke ausgewählt. Es handelt sich bei allen Lehrwerken um Alphabetisierungs-Grundkurse .

- „Das Alphabuch“ (Brandt, Brandt und Frohn 1992)
- „Ihr Start ins Deutsche“ (Matthes 2009)
- „Alpha 1-2-3“ (Rohm 2005)
- „Hamburger ABC“ (Wäbs 2009)

Um diese Untersuchung um den Blick von Außen zu erweitern, habe ich in einem Leitfadeninterview zehn Kolleginnen und Kollegen zu den vier ausgewählten Lehrbüchern befragt. Expertinneninterviews mit Monika Ritter, der Leiterin des Alfa-Zentrums für MigrantInnen an der Volkshochschule Ottakring, und der Lehrbuchautorin Herma Wäbs runden die Außensicht auf die Lehrmittel ab. Neben ihren Aussagen sollen meine aus einer teilnehmenden Beobachtung gewonnen Erfahrungen sowie die Erkenntnisse der Fachliteratur in diese Studie einbezogen werden.

Nach dem erfolgreichen Abschluss des Alphabetisierungslehrgangs habe ich die KursteilnehmerInnen gebeten, die Bücher zu evaluieren. Aus sprachtechnischen Gründen (die im Kapitel 4.3 näher erläutert werden) kann einem Teil dieser Evaluierung nur ein begrenzter Stellenwert beigemessen werden.

1.2. Forschungsfrage und Forschungsziel

Meine fachlich-theoretische Beschäftigung mit Lehrbüchern für den Alphabetisierungsunterricht während des Masterstudiums und die praktische Herausforderung im Berufsalltag als Alphabetisierungskursleiterin haben mich veranlasst, im Rahmen dieser Studie die praktischen Einsatzmöglichkeiten von Lehrbüchern oder Lehrbuchteilen zu untersuchen.

In einer Fallstudie wird beschrieben, welche Maßnahmen gesetzt wurden, um einer LernerInnengruppe die Grundkenntnisse des Lesens und Schreibens zu vermitteln, und welche Elemente der ausgewählten Lehrbücher dafür unterstützend verwendet wurden. Nicht immer war meine anfängliche Entscheidung richtig und manche Maßnahme verfehlte ihr Ziel. Auch das ist ein Schritt zur Beantwortung der Forschungsfrage und somit Teil dieser Studie.

Die Forschungsfragen sind immer im Kontext der Rahmenbedingungen zu sehen.

1. Wie werden die Lehrbücher in der Zusammenschau von Lehrenden und Lernenden beurteilt?
2. Welche Lehrbuchteile werden in welchem Stadium des Alphabetisierungsprozesses bevorzugt eingesetzt?

Ziel dieser Studie ist keine generelle Lehrwerksanalyse, sondern die Beschreibung eines Alphabetisierungsvorgangs, in dem versucht wurde, den Einsatz der Lehrwerke zu optimieren.

Die Untersuchung fokussiert auf die Lehrbücher, die in diesem Kurs verwendet werden, nicht auf die KursteilnehmerInnen. Die Forschungsfragen können natürlich nicht isoliert von der Zielgruppe, dem vorgegebenen Curriculum und vom verwendeten Lehransatz beantwortet werden. All das hat Einfluss auf die eingesetzten Lernformen, die Methoden und folglich auf das eingesetzte Lehrmaterial.

Bei dieser Arbeit handelt es sich um eine deskriptive Einzelfallstudie. Sie kann natürlich nur die Untersuchungseinheit genau erforschen und beschreiben. Dennoch bin ich der Überzeugung, dass die Resultate auf ähnliche Adressaten in ähnlichen Kursangeboten übertragbar sind.

In dieser Arbeit wird nicht immer exakt zwischen den Begriffen „Lehrmaterial“ „Lehrwerken“ und „Lehrbücher“ unterschieden. Der Begriff „Lehrbuch“ dürfte korrekterweise nur auf „Das Alphabuch“ angewendet werden, da es formal als einziges dieser Kategorie entspricht.

„Das Lehrbuch ist ein abgeschlossenes Druckwerk mit fest umrissener didaktischer und methodischer Konzeption [...], in dem alle zum Lehren und Lernen benötigten Hilfsmittel [...] zwischen zwei Buchdeckeln enthalten sind.“ (Neuner 2003, 399).

Ein Lehrwerk hingegen ist umfassender:

„[...] Dabei kennzeichnet die Bezeichnung Lehrwerk in Abgrenzung zum Lehrbuch Materialien, die systematisch aufeinander bezogen sind und einen Medienverbund bilden, z.B. ein Kursbuch mit zugehörigem Arbeitsbuch für die Lernenden, Kassetten, Videos, Folien oder auch PC Programme und ein Lehrerhandbuch. [...] Der Begriff Lehrwerk lässt sich

von dem des Lehrmaterials insofern abgrenzen, als das Lehrwerk sowohl Vorgaben für die Lehr-/Lerninhalte (Texte) und deren Anordnung (Progression) als auch Vorgaben für den Lernprozess (Aufgaben, Lehr- und Lernhinweise z.B. im Lehrerhandbuch) macht.“ (Krumm und Ohms-Duszenko 2001, 1029)

Das „Hamburger ABC“ ist nach Eigendefinition der Herausgeber ein „Lehrwerk zur Alphabetisierung“ und „Alpha 1-2-3“ besteht aus Arbeitsblättern.

Auf die ausführliche Formulierung „Lernerin(nen) und Lerner (LN)“ bzw. „Kursleiterin(nen) und Kursleiter (KL)“ wird im Folgenden verzichtet. Bei den verwendeten Abkürzungen sind Männer und Frauen gleichermaßen gemeint.

Zur Unterscheidung zwischen Lauten [] und Buchstaben < > werden, falls erforderlich, eckige und spitze Klammern verwendet. Dadurch kann eindeutig zwischen Laut/Phon und Graph/Graphem unterschieden werden. Mit „Anführungszeichen“ wird angezeigt, dass es sich um beides, Laute und Buchstaben handelt.

1.3. Gliederung der Arbeit

In der vorliegenden Arbeit wird beschrieben, welche Teile von Alphabetisierungslehrwerken in einem Alphabetisierungskurs für erwachsene MigrantInnen zur Unterstützung des Alphabetisierungsvorganges eingesetzt werden. Es kommen dabei auch Probleme zur Sprache, die sich beim Einsatz in der Unterrichtspraxis ergeben können.

Einen ersten Schwerpunkt setzt der theoretische Teil (Kapitel 2), der eine kurze Einführung in die Thematik „Alphabetisierung Erwachsener in der Zweitsprache Deutsch“ gibt und den Rahmen für die anschließende Lehrwerksdiskussion absteckt.

Das dritte Kapitel widmet sich der empirischen Untersuchung. Dort finden sich die Beschreibung der verwendeten Forschungsmethoden und Angaben zum forschungsspezifischen Umfeld.

Zunächst werden die Fakten der Datenerhebung beschrieben, sowie der institutionelle Kontext, in dem diese Studie entstanden ist. Eine Beschreibung des methodisch-didaktischen Ansatzes und eine kurze Vorstellung der Lehrwerke schließen das Kapitel ab.

Der zweite Schwerpunkt dieser Untersuchung liegt auf der Fallstudie, in der über 40 Tage hinweg der Einsatz der ausgewählten Lehrbücher protokolliert wurde (Kapitel 4). Die Einsatzmöglichkeiten der Lehrbücher werden darin aus der Perspektive des fortschreitenden Alphabetisierungsprozesses beschrieben und kommentiert.

Im Anschluss daran kommen Lernende, Lehrende und zwei Expertinnen für Lehrbücher zu Wort.

Im fünften Kapitel fasst ein Befund die Erkenntnisse der Evaluierung der Lehrbücher durch die KursteilnehmerInnen und das Ergebnis der Interviews mit Lehrenden zusammen. Ein Blick auf die Gesamtproblematik der Alphabetisierungskurse schließt das Projekt ab.

2. Theoretische Grundlagen zur Alphabetisierung Erwachsener in der Zweitsprache Deutsch

2.1. Formen von Analphabetismus

Die Vorkenntnisse der KursteilnehmerInnen in Alphabetisierungskursen sind sehr unterschiedlich. Manche haben eine Schule besucht, andere haben gelernt, sich mit Hilfe der Kenntnis von Zeichenkombinationen durch den Alltag zu bringen. Da die Kenntnisse der Lernenden Einfluss auf die methodischen Ansätze im Unterricht haben, werden sie ihrer schriftlichen Kompetenz entsprechend in vier idealisierte Gruppen unterteilt: Primäre Analphabeten, funktionale Analphabeten, sekundäre Analphabeten und Zweitschriftenlerner. Die mündliche Sprachkompetenz ist unabhängig davon und orientiert sich am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (Europarat 2001).

Von **Primärem Analphabetismus** spricht man, wenn eine Person niemals die Schule besucht hat. Die Ursachen dafür sind zahlreich und liegen zumeist nicht im Einflussbereich der Betroffenen. Im Gegensatz zu den

funktionalen Analphabeten verfügen primäre Analphabeten oft über eine positive Einstellung gegenüber den Lernprozessen, da sie keine negative Schulerfahrungen gemacht haben (vgl. Feldmeier 2010, 16).

Durch fehlenden Schulbesuch begründet sind zumeist die mangelnde Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen oder die Anwendung von Arbeitstechniken.

Im englischen Sprachraum wird darüber hinaus zwischen „preliterate“ und „nonliterate“ unterschieden. „Preliterates“ bezeichnet Personen, die aus einer nicht literaten Gesellschaft kommen, wohingegen „nonliterate“ in einer literaten Gesellschaft vom Schulbesuch ausgeschlossen waren.

Als **funktionale Analphabeten** werden jene Menschen bezeichnet, die das Schulsystem ganz oder teilweise durchlaufen haben und dennoch nicht über die entsprechenden schriftsprachlichen Kompetenzen verfügen, um in der Gesellschaft eigenständig handeln zu können.

Funktionaler Analphabetismus ist ein relativer Begriff, der sehr vom Sprachgebrauch der Gesellschaft abhängt, die ihn verwendet. In der Herkunftsgesellschaft eines Migranten / einer Migrantin sind möglicherweise basale Rechenkenntnisse ausreichend, um ein Geschäft zu führen, wohingegen in anderen Gesellschaften EDV- und Buchhaltungskenntnisse erforderlich sind. So kann es geschehen, dass eine erfolgreiche Händlerin aus Afrika sich als unterprivilegierte Analphabetin in Europa wiederfindet.

Sekundärer Analphabetismus liegt nach Peter Hubertus dann vor,

„wenn nach mehr oder weniger erfolgreichem Erwerb der Schriftsprache während der Schulzeit in späteren Jahren ein Prozess des Verlernens einsetzt und Kenntnisse und Fähigkeiten verloren gehen, wodurch ein Unterschreiten des gesellschaftlich bestimmten Mindeststandards eintritt.“ (Hubertus o.A., 251)

Dies betrifft häufig Personen, deren Kenntnisse nicht ausreichend gefestigt waren. Häufig kommen negative Schulerfahrungen hinzu, die das Vergessen fördern.

Zweitschriftenlerner sind Menschen, die nicht zu den Analphabeten zählen, da sie die Technik des Lesens und Schreibens bereits erlernt haben. Sie wissen, wie Laute zu Silben und Wörtern synthetisiert werden und können Wörter in Silben segmentieren. Zumeist genügt eine Einführung ins lateinische Alphabet. Dies gilt jedoch hauptsächlich für Menschen, die in alphabetischen Schriften alphabetisiert wurden. Bei Personen, die in logographischen Schriften (z.B. Chinesisch) alphabetisiert wurden, konnte sich keine phonologische Bewusstheit ausbilden und sie muss im Zuge der Alphabetisierung erst angelegt werden.

Der Begriff **literacy** ist weiter gefasst als seine Übersetzung „Literarität“. Das Konzept beinhaltet auch Grundfertigkeiten wie z.B. Rechnen. Der zutreffende Deutsche Begriff ist Grundbildung/Basisbildung.

2.2. Das Stufenmodell

Obwohl Erwachsene anders lernen als Kinder, kann man bei der Aneignung der Schrift doch von Parallelen ausgehen. Stufenmodelle beschreiben den Ablauf der Entwicklungen, die beim Schrifterwerb durchlaufen werden. Jedoch haben Vorerfahrung, Lernausgangslage, Lerntempo, Motivation, Lehrperson und Methode Einfluss auf den Lernprozess.

Zur Beschreibung der Entwicklung der (kindlichen) Lese- und Schreibstrategien wird ein Stufenmodell angenommen. Von Klaus B. Günther (Günther 1995) werden eine symbolisch-präliterale, eine logographische, eine alphabetische, eine orthographische Stufe und eine post-literale Phase beschrieben.

Die einzelnen Phasen müssen nicht zwangsläufig nacheinander abgearbeitet werden und dauern unterschiedlich lang. Innerhalb dieser Phasen wird der Erwerb von Lesen und Schreiben verzahnt vorgenommen, die Entwicklungsstufen können sich überlappen. Günthers Modell zeigt, dass neben den Phasen eine Periode der Integration und

Automatisierung der Lese- und Schreibstrategien stattfindet. Die Entwicklung immer neuer Strategien beim Lesen und Schreiben führen den Spracherwerb auf das nächst höhere Niveau. Im „Rahmencurriculum Deutsch als Fremdsprache für Migrantinnen“ (Fritz et al. 2006) wird darauf Bezug genommen:

„Die Prozesse des Erwerbs von Lesen und Schreiben sind miteinander verwoben, Lesen und Schreiben beeinflussen sich gegenseitig. Es gibt Phasen, in denen das Lesen (die Rezeption) ausschlaggebend für das Lernen ist, und Phasen, in denen das Schreiben der Motor für die Entwicklung ist.“ (Fritz et al. 2006, 33)

Sehr verkürzt dargestellt, wird in der *symbolisch-präliteralen* Phase (Phase 1) ein Gefühl für die Bedeutung von Lesen und Schreiben angelegt. Erste Schreibversuche, in denen Schrift nachgeahmt wird, fallen in diese Phase.

In der *logographischen*³ Phase (Phase 2) können vertraute Wörter visuell sofort erkannt werden. Die Lernenden verfügen zwar nicht über Buchstabenkenntnisse, können aber Logos wie „Coca-Cola“ sofort erkennen. Wörter werden in dieser Phase „abgemalt“; die Lernenden können zumeist ihren Namen schreiben, ohne die Buchstaben zu unterscheiden.

Die *alphabetische* Strategie (Phase 3) geht mit dem Verständnis für die Phonem-Graphem-Beziehung einher. Die Lernenden gewinnen Einsicht in die Gliederung der Wörter, in die Analyse von Wörtern, Silben und Buchstaben. Mit Hilfe der alphabetischen Strategie können Wörter erlesen werden.

In der *orthographischen* Phase (Phase 4) verfügt eine Person über die Fähigkeit, Wörter zu synthetisieren und zu analysieren. Beim Schreiben werden orthographische Elemente eingesetzt und Wortbausteine erkannt. Dehnung, Schärfung oder die „st“- oder „sp“-Schreibung werden erst mit der Entwicklung eines „orthographischen Gefühls“ (Ritter) korrekt angewendet. Die Laut-Zeichen-Beziehung müssen die Lernenden

³ Bei Günther: „logographemische Phase“

verstanden haben, bevor die Rechtschreibregeln zur Anwendung kommen können.

In der *post-literalen Phase* (Phase 5) erwerben die Lernenden jene Kompetenzen, die sie für das schulische Lernen benötigen. Dazu gehören etwa das Wissen um die Textsorten (vgl. Feldmeier 2010, 30).

Für den Unterricht mit Erwachsenen ist die Kenntnis der Entwicklungsschritte bedeutsam, um zielgerichtet fördern zu können.

2.3. Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch

„Lernende, die die Kulturtechniken des Lesens und Schreibens nicht beherrschen, sind keine unbeschriebenen Blätter.“ (Vgl. Brügelmann und Brinkmann o.A., 62 - 77) Im Gegensatz zu Kindern verfügen sie über Lebenserfahrung und zahlreiche Strategien, mit mangelnden Schriftkenntnissen fertig zu werden. Im Weg stehen könnte ihnen, dass sie die Logik anderer Zeichensysteme auf die lateinische Schrift übertragen. Das Erlernen der Grundoperationen des Lesens und Schreibens in einer fremden Sprache erschwert den Vorgang.

Die Alphabetisierung in der Zielsprache mag nur die zweitbeste Lösung sein, die Muttersprache wäre in jedem Fall vorzuziehen, dennoch gibt es auch einige Gründe, die dafür sprechen. Muttersprachliche Lehrpersonen und geeignetes Unterrichtsmaterial zu finden ist aufwändig und es würde unter Umständen lange dauern, bis auf Grund der geringen Teilnehmerzahl überhaupt ein Kurs zustande käme.

Einen weiteren Grund führt Thomas Fritz im „Rahmencurriculum“ an.

„Ein wesentliches Argument ist aber in zweifacher Weise das größere Kommunikationspotential in der Zweitsprache Deutsch, solange die Menschen in Österreich leben: Die meisten Konfrontationen mit Schrift finden in der deutschen Sprache statt. Und diese ständige Konfrontation mit der deutschsprachigen Schrift ist nicht nur ein wesentlicher Grund für die Motivation der Lernenden, sondern auch für den Erhalt der Lese- und Schreibfähigkeit nach einer erfolgreichen Alphabetisierung. (Fritz et al. 2006, 7)“

Auch im Hinblick auf eine Berufstätigkeit ist die Fähigkeit, Deutsch lesen und schreiben zu können, sicher nützlich. Die Alphabetisierung in DaF/DaZ erfordert gleichzeitig eine Konzentration auf die Verbesserung der Deutschkenntnisse und bewirkt somit eine Erleichterung der Alltagsbewältigung.

2.4. Wie lernen Erwachsene?

Auf die Frage „Was ist Lernen?“ antwortet die Gehirnforschung, es sei eine *„Veränderung der Stärke synaptischer Verbindungen zwischen Nervenzellen“* (Spitzer, 2002, zitiert nach Nolda 2008, 82). Bis zum Alter von ca. 24 Monaten werden im Menschen Verbindungen zwischen Neuronen angelegt. Während der Entwicklung bleibt die Neuronenzahl unverändert, die Neuronen schicken aber unentwegt ein Dickicht von Dendriten aus (MacDonald 2009, 243). Das Gehirn wird stark vernetzt. Im Anschluss daran erfolgt eine Bereinigung der Synapsen. Häufig genutzte Verbindungen werden gestärkt, selten benutzte werden stillgelegt. Beim Lernen werden bestimmte Synapsenbahnen häufig genutzt und dadurch ausgeprägt. Zweitschriftenlerner sind im Vorteil: Sie durchlaufen den Prozess der Alphabetisierung auf bereits ausgefahrenen Neuronenbahnen.

Beginnt der Prozess des Lesen- und Schreibenlernens erst im Erwachsenenalter, so muss sich der Lernvorgang anderer Instrumente bedienen als bei Jugendlichen. Sigrid Nolda spricht hinsichtlich der Lernfähigkeit von zwei Aspekten: der sogenannten *fluiden* und der *kristallinen* Intelligenz, die sich bei Untersuchungen als bedeutend erwiesen haben, wenn es darum geht, die Unterschiede zwischen den kognitiven Leistungen älterer und jüngerer Menschen zu erklären.

„Während es bei der fluiden Intelligenz, mit der Gedächtnisoperationen und Problemlösungen durchgeführt werden, relativ früh zu einem deutlichen Abfall kommt, kann die kulturbezogene Intelligenz bis ins höhere Alter bewahrt und als Kompensation für Einbußen der fluiden Intelligenz genutzt werden.“ (Nolda 2008, 23)

Es gilt als erwiesen, dass ältere Menschen anders lernen als Jugendliche. Bei der Alphabetisierung erwachsener, lernungsgewohnter Menschen muss

dies berücksichtigt werden. Eine 1:1-Übernahme der Grundschulmethodik ist nicht zielführend. Studien zur Lernfähigkeit haben ergeben, dass

- ältere Menschen in der Regel mehr Zeit zur Lösung eines Problems brauchen, dafür aber bei der Ausführung genauer sind.
- Ältere, ihnen nicht sinnvoll erscheinende Lerninhalte, schlechter lernen. Ist jedoch Einsicht in den Sinnzusammenhang gegeben, sind ihre Leistungen mit jenen Jüngerer vergleichbar.
- Lernen im Ganzen leichter ist, als Lernen in Teilen.
- zu schnell dargebotener Lernstoff ältere Menschen behindert, sich bei Eliminierung des Zeitfaktors jedoch die Unterschiede nivellieren.
- eine übersichtliche Gliederung sowie intrinsische Motivation den Lernprozess begünstigen (vgl. Nolda 2008, 84).

Zu den Unterschieden zum schulischen Lernen von Jugendlichen kommt bei erwachsenen Analphabeten zumeist eine Bildungsferne (Lernungewohntheit) hinzu. Sie verfügen über keine – oder sehr wenig - Erfahrung mit schulischen Lernprozessen.

„Unter Lernungewohntheit wird das Fehlen von Kenntnissen und Kompetenzen verstanden, die in einer nicht gegebenen oder nicht ausreichenden Schulbildung begründet liegen und ein Lehrwerks-medienbasiertes und Autonomie förderndes Lernen erschweren. (Feldmeier 2010, 22)“

Überdies haben ältere Lernende mit körperlichen Beeinträchtigungen zu kämpfen, die die Aufnahme des Gelernten beeinflussen:

„Ein Mensch im Alter von 60 Jahren hat ungefähr noch 80%, ein Mensch im Alter von 70 ungefähr noch 70% der Hörfähigkeit, die er mit 20 Jahren besaß. Dies hat zur Folge, dass akustische Informationen, die unter einer bestimmten Lautschwelle liegen, also zu leise sind, nicht wahrgenommen werden können; dabei sind besonders die Töne höherer Lautfrequenzen betroffen. Auch lässt die Diskriminierungsfähigkeit nach.“ (Berndt, Senioren lernen Deutsch. 13 Grundgedanken. 2000, 1)

In der Alphabetisierung kommt das hinsichtlich der Wahrnehmung von Lauten zum Tragen.

Strategien zum Lösen von schulischen Aufgaben fehlen und müssen bei der Basisalphabetisierung mitgeliefert werden. Dazu gehören vor allem die Förderung der LernerInnenautonomie, aber auch die spezifisch schulischen Kompetenzen, wie das Anlegen eines Vokabelheftes oder der Umgang mit einem Lückentext.

Lernungsgewohnten älteren Personen fehlt häufig die Fähigkeit, sich über einen Zeitraum von drei Stunden konzentriert mit der ungewohnten Beschäftigung des Lesens und Schreibens auseinanderzusetzen. Das Abarbeiten einer größeren Anzahl von Arbeitsblättern führt daher nicht zum gewünschten Erfolg. Darauf muss im Alphabetisierungsunterricht Rücksicht genommen werden. Gleichzeitig muss aber eine ausreichende Förderung der jüngeren KursteilnehmerInnen gewährleistet sein. Während jugendliche Lerner mangelnde Abwechslung in der Kursgestaltung als langweilig empfinden, schätzen ältere Lernende ritualisierte Abläufe, die einem gewissen Schema folgen (vgl. Berndt 2000). Mit Blick auf die Lehrwerke bedeutet das, dass jugendlichen Lernenden der Einsatz unterschiedlicher Bücher durchaus willkommen sein mag, wohingegen ältere Menschen sich mit der Verwendung eines Buches, das immer die gleichen Muster bietet, wohler fühlen.

2.5. Methodische Ansätze des Lesen- und Schreibenlernens

Weder die Fach- noch in die Alphabetisierungsliteratur gibt darüber eindeutig Auskunft, wie das Lesen und Schreiben bei erwachsenen Nicht-Deutschsprachigen am besten zu vermitteln sei.

Grundsätzlich wird zwischen **synthetischen**⁴ und **analytischen**⁵ Methoden unterschieden. Nach jahrelangem Methodenstreit über die

⁴ „synthetische Methoden – Gruppe von Methoden für den Anfängerunterricht, bei denen ausgehend von Buchstaben und Lauten die größeren Einheiten Satz und Text erarbeitet werden.“ (Alexis Feldmeier, *Von A bis Z - Praxishandbuch Alphabetisierung. Deutsch als Zweitsprache für Erwachsene*. (Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 2010), S. 115.

Sinnhaftigkeit von synthetischen oder analytischen Verfahren zur Einführung des Lesenlernens, hat ein konsequentes „Sowohl-als-auch“ gesiegt.

Analytisch-synthetische Methoden verknüpfen beide Verfahren. Von Beginn an werden dabei ganze Wörter im Sinnzusammenhang eingeführt und parallel auf optischer, akustischer und sprechmotorischer Ebene durchgliedert. Dies erfolgt durch lautliches Unterteilen.

2.5.1. Methodische Ansätze

Die bekanntesten analytischen Methoden sind die **Ganzwortmethode** und die **Ganzsatzmethode**. Dabei prägt sich den LN das gesamte Schriftbild ein. Durch Umstellung der Wörter werden die bekannten Wortbilder in Buchstaben zerlegt. Da zu Beginn die Sätze mehr oder weniger auswendig gelernt werden müssen, werden leicht einprägsame Sätze, zumeist Verben mit Subjektergänzung, gewählt. Aus einer Mischung aus Raten und Erkennen ergibt sich letztendlich das automatisierte Erkennen von Wörtern. Analytische Methoden fördern das sinnentnehmende Lesen.

Zu den analytischen Methoden gehört der **Schrifterfahrungsansatz**. Er orientiert sich an den täglichen Begegnungen der Lernenden mit Schrift. Diese Methode ist teilnehmerorientiert. Jede Person wählt ihren eigenen Wortschatz aus, der im Unterricht behandelt werden soll. Das bedeutet, dass es weder eine Progression noch einen gemeinsamen Wortschatz der LernerInnengruppe gibt.

Auch der **Spracherfahrungsansatz** (Brügelmann) setzt direkt an den Lebenserfahrungen der Lernenden an. Der „Language Experience Approach“ nutzt ihr Kommunikationsbedürfnis (vgl. Schramm 1996, 18) und arbeitet mit authentischen Texten, die durch die LN im Unterricht entstehen. Die Spracherfahrung wird zum Ausgangspunkt des Lernens gemacht. Die Schriftsprache wird im Kontext der von den Lernenden

⁵ „analytische Methoden – Gruppe von Methoden für den Anfängerunterricht, bei denen ausgehend von Sätzen und Texten die kleineren Einheiten Buchstaben und Laute erarbeitet werden.“ (ebd., S. 114)

gesprochenen (Interims-)Sprache erworben. Während anfangs die Lehrperson stellvertretend für die Lernenden Texte verfasst (stellvertretendes Schreiben), geht diese Funktion nach und nach auf die Lernenden über (selbständiges Schreiben). So entstehen Lernmaterialien, die auf den Alltag der Lernenden bezogen sind und sie hinsichtlich der grammatischen Strukturen und des Wortschatzes nicht überfordern.

Der **sprachsystematische** Ansatz orientiert sich am Strukturalismus und ist unter dem Namen **Morphemmethode** bekannt geworden. Das Grundkonzept beruht auf dem Auswendiglernen eines Sicht- und Schreibwortschatzes, der die häufigsten Wortformen nach der Vorkommenshäufigkeit beinhaltet. Dabei werden Aspekte der Rechtschreibung berührt, die anderen Methoden nicht innewohnen. So lässt sich die richtige Schreibung des Wortes „Fahrrad“ mit Hilfe des Lautierens nicht erklären. Für die Arbeit mit Migranten erweist sich dieser Ansatz jedoch als schwierig, da er die Kenntnis der Schriftzeichen voraussetzt.

Der **Fähigkeitenansatz** von Gertrud Kamper setzt bei der defizitären Wahrnehmungsfähigkeit an. Er versucht, die Mängel beim Lesen- und Schreibenlernen durch fehlende Fähigkeiten in kognitiven Subsystemen zu erklären. Kann ein Teilnehmer beispielsweise den Unterschied zwischen b und p nicht hören, so wird er außerstande sein, ein Wort wie „Bus“ durch Synthetisierung richtig zu verschriften (vgl. Feldmeier 2010, 75). Dies führte zu der Erkenntnis, dass das Fehlen elementarer Fähigkeiten, deren Entwicklung bei Ausländern ohne Schulbesuch nicht vorausgesetzt werden dürfen, berücksichtigt werden muss. Diese Mängel werden durch beständiges Üben nachträglich beseitigt und zur Fertigkeit ausgebaut, bis sie als automatisierte Fertigkeit zur Verfügung stehen. Zumeist wird der Fähigkeitenansatz mit dem Fertigkeitenansatz kombiniert, durch den die Alltagswelt der Lerner einbezogen wird.

Paolo Freires pädagogisches Konzept soll hier nicht vertieft werden. Nur der Ansatz für die Sprachvermittlung sei erwähnt. Den Ausgangspunkt des

Lernens bildet die konkrete Wirklichkeit der Schüler. Lehrer und Schüler ermitteln gemeinsam Themen, denn echtes Lernen erfolgt nur, wenn es in Bezug zur eigenen existentiellen Situation steht. (Paucker 2006, 14). In Brasilien wurden die Menschen nach der Freire-Methode in 30 – 60 Stunden in ihrer Muttersprache alphabetisiert.

Grundvoraussetzung ist eine intensive Untersuchung von Themen, die die Menschen existentiell beschäftigen. Daraus werden „generative Wörter“ als Grundvokabular ausgewählt und in Bildform kodiert (Paucker 2006, 18). Diese Schlüsselwörter sollen reich an Phonemen sein und die phonetischen Schwierigkeiten einer Sprache abbilden. Sie sind gefüllt mit Lebensbezug und das Schreiben bildet daher kein abstraktes Aneinanderreihen von Buchstaben.

2.5.2. Methoden, Ansätze⁶ und Techniken

Der erste Schritt zu einer gelungenen Alphabetisierung beginnt nicht mit dem Lesen und Schreiben, sondern mit dem Hören. Die Ausprägung der **phonologischen Bewusstheit** ist grundlegend für den Erwerbsprozess. Lauterkennung, Lautzerlegung und Lautunterscheidung sind für den Erwerb eines differenzierten Artikulationsbewusstseins unverzichtbar. Die Schulung des Hörens ist grundlegende Voraussetzung für das Sprechen. Nur wer in der Lage ist, Laute wahrzunehmen, kann sie reproduzieren. Übungen zur Schulung der phonologischen Bewusstheit sind daher zentraler Bestandteil des Anfangsunterrichts. Die Fähigkeit, Laute auditiv wahrzunehmen, ist ein Grundbaustein für die Verschriftung. Jede Sprache hat ihr eigenes Repertoire an Phonemen. Wichtig ist daher zu beachten, welche Allophone die Ausgangssprachen der Lernenden bilden. (Jeuk und Schäfer 2009, 43) So ist im Chinesischen [l] ein Allophon von [r] und die Lernenden können erst nach intensiver Schulung den Unterschied wahrnehmen und die Laute entsprechend produzieren. Als hilfreich für KursleiterInnen haben sich die Sprachenkurzbeschreibungen (www.

⁶ Zit. nach Feldmeier, Alexis (2010, 41): „*Nach (Anthony 1962) ist ein Ansatz ein Satz von Annahmen über Sprache, Sprachenlehren und –lernen, der zum Teil als Philosophie aufzufassen ist, dementsprechend eher Glauben als wissenschaftlich abgesichertem Wissen entspricht und prinzipiell auch nicht wissenschaftlich belegbar sein muss.*“

sprachensteckbriefe.at) erwiesen. Hier wird die Funktionsweise vieler Sprachen überblicksartig erklärt und die KL können sich ein Bild davon machen, welchen Schwierigkeiten die Lernenden gegenüberstehen.

Zu den am meisten verwendeten synthetischen Methoden zählt die **Lautiermethode**. Dabei werden Wörter, die den Lernenden bekannt sind, in ihre Lautwerte zerlegt. Es werden nicht die Buchstabennamen, sondern die Laute bezeichnet. (Also nicht /Ha/o/es/e, sondern /h/o/s/e/) Dabei reicht es nicht aus, den Lernenden die Lautwerte zu vermitteln. Die KursteilnehmerInnen lernen, das Wort entsprechend seiner Lautwerte in seine Bestandteile zu gliedern, also das Wort zu analysieren und anschließend zu synthetisieren. Dies kann durch langsames Sprechen (Gummibandsprechen) bei gleichzeitigem Visualisieren der Reihenfolge der gesprochenen Buchstaben erfolgen. Etwa durch die Verwendung von Lautierkärtchen⁷ oder durch die Darstellung von Platzhaltern an der Tafel. Die Laute werden im Wortkontext verwendet. Die Verwendung der Lautiermethode erlaubt es den Lernenden, jedes lauttreu geschriebene Wort erlesen zu können. Auf die Lautiermethode baut auch der in der folgenden empirischen Untersuchung beschriebene Alphabetisierungsunterricht auf.

Zu Verwirrung führt die **Buchstabiermethode** (A-BE-CE-DE Variante), die sekundäre Analphabeten sehr oft „mitbringen“. Sie erschwert das Verständnis, da die Lernenden das Wort „Boot“ als BE-O-TE „erlesen“, woraus sich der Sinn nicht erschließt.

Auch die **Anlautmethode** geht von der Lautiermethode aus. Durch Bilder werden Merkwörter repräsentiert, die den Laut im Klangbild als Anlaut führen. Viele Anlautbilder für Erwachsene (z.B. Matthes) führen beispielsweise das „L“ mit dem Bild einer Lampe ein. Grundvoraussetzung für die Arbeit mit Anlautbildern ist natürlich, dass im Unterricht nicht nur die Vokabel memoriert, sondern auch deren korrekte

⁷ Blankokarten; unbeschriftete Kärtchen, die als Platzhalter für die Laute dienen.

Aussprache beherrscht wird. Das Bewusstsein dafür muss dafür parallel zur eigentlichen Alphabetisierungsarbeit herausgebildet werden. Üblicherweise werden Anlautbilder als Lernplakate im Klassenraum aufgehängt, so dass die Lernenden sich ihrer jederzeit vergewissern können. Es werden Lautwerte, Buchstaben und Wörter miteinander in Verbindung gebracht.

Während bei Anlautbildern die Lehrperson die Reihenfolge der Einführung der Buchstaben entscheidet, stehen bei **Anlauttabellen** alle Buchstaben von Anfang an zur Verfügung. Die Lernenden können jederzeit selbständig damit arbeiten.

Lernende, die bereits über Deutschkenntnisse verfügen, können (theoretisch) bereits nach kurzer Einführung selbständig ihnen bekannte Wörter zusammenstellen. Darüber hinaus können jene Laute, die den Lernenden Schwierigkeiten bereiten, da sie im Lautinventar der Erstsprache nicht angelegt sind, leichter memoriert werden. Die Anlautmethode ist im Unterricht mit nicht-deutschsprachigen Analphabeten nur dann sinnvoll, wenn die LN mit den abgebildeten Gegenständen vertraut sind. Alphabetsdarstellungen für Kinder sollten nicht verwendet werden.

Die für die Alphabetisierung von Kindern oft eingesetzte **Reichen-Methode** („Lesen durch Schreiben“) hat auch in der Alphabetisierung für erwachsene MigrantInnen Einzug gehalten. Bei der kombinierten Schreib-Lese-Methode soll die Schreibmotorik die Einprägung von Buchstaben-Lautverbindungen unterstützen.

Das Transportmittel dieser Methode ist das Schreiben. Die Lesekompetenz entsteht aus dem Schreibenlernen. Primäre Analphabeten und schwache Schüler sind mit dieser Methode oft überfordert. In dieser Arbeit wird die Lesen-durch-Schreiben-Methode durch das Lehrbuch „Ihr Start ins Deutsche“ repräsentiert.

Bei der **Sinnlautmethode** wird der Laut in einer möglichst einprägsamen Situation vorgestellt, in der dieser Laut entsteht. So wird beispielsweise das „h“ als das Hauchen beim Putzen der Brille vorgestellt. Für viele

Buchstaben (z.B. „j“) ist es schwierig, einen geeigneten Laut zu finden und ihn pantomimisch darzustellen. Zudem werden Laute in unterschiedlichen Kulturen unterschiedlich besetzt. So wird im Arabischen Schmerz nicht durch den Ausruf „au!“ sondern durch „ayy!“ artikuliert.

Die **Silbenmethode** wird an sich kaum angewendet, findet jedoch in vielen Lehrwerken (z.B. „Das Alphabuch“) in ihren Niederschlag. Als hilfreich erweist sich die Methode etwa bei Lernenden mit arabischer Muttersprache, die den vokalischen Kern von Silben in ihrer Schreibung vernachlässigen. Lernende, die sich im ungesteuerten Erwerb der Alphabet nach der Buchstabiermethode erarbeitet haben, neigen zur „Skelettschreibung“, da sie Vokale nur im Zusammenhang mit Konsonanten wahrnehmen. Wird das Wort auf seine Silben segmentiert, brauchen die Lernenden nur darauf hingewiesen werden, dass jede vollständige Silbe über einen Vokal bzw. einen Umlaut oder Diphthong verfügen muss.

Wichtig erscheint mir, keinen der methodischen Ansätze zu verabsolutieren. Je mehr verschiedene Methoden man sich aneignet, desto größer ist der Handlungsspielraum und desto vielseitiger sind die Einsatzmöglichkeiten von Lehrwerken.

2.5.3. Lehrwerke zur Alphabetisierung erwachsener MigrantInnen in der Zweitsprache Deutsch

Die Entscheidung für ein Lehrbuch ist vom gewählten Unterrichtsmodell abhängig. Im günstigsten Fall werden die Fragen „Wie wird unterrichtet?“ und „Was wird unterrichtet?“, also nach dem methodischen und didaktischen Ansatz, individuell auf die Zielgruppe und die Ziele des Kursanbieters bezogen (vgl. Feldmeier 2010, 41). Die Wahrscheinlichkeit, einen Alphabetisierungskurs erfolgreich zu absolvieren, hängt auch von der Methodenvielfalt ab, die der KL gezielt einsetzen kann. Im günstigsten Fall lässt sich das methodische Repertoire in Abhängigkeit von den Zielen verändern. Neben den curricularen Vorgaben ist der Adressatenbezug der

zentrale Punkt, auf den hin die Entscheidung für ein Lehrbuch ausgerichtet sein muss.

Nur wenige Lehrbücher eignen sich für eine „offene“ Nutzung. Die meisten Lehrbücher folgen einer Progression und man kann einzelne Teile daraus nur schwer separieren. Karen Schramm hat in ihrem Buch „Alphabetisierung ausländischer Erwachsener in der Zweitsprache Deutsch“ einen ausführlichen Kriterienkatalog für Alphabetisierungslehrwerke erstellt (Schramm 1996) den ich an dieser Stelle zwar erwähnen möchte, der aber nicht Teil dieser Untersuchung ist.

Welches Material eignet sich?

- Das Lesen und Schreiben in der Zweitsprache Deutsch gelingt nur, wenn auch die Sprache beherrscht wird. Bei einem Alphabetisierungskurs muss die Sprache erst aufgebaut werden. Der Vermittlung von Sprachkenntnissen kommt demnach große Bedeutung zu. Vor dem Einsatz der Schrift kommen mündliche Aktivitäten zum Einsatz. Die Verwendung von DaZ-Material kommt deshalb nur eingeschränkt in Frage. In diesem Bereich bietet sich das Konzept des Fremdsprachenwachstums⁸ an. (Vgl. (Ritter 2004, 18)
- Es gilt als erwiesen, dass es für Lernende leichter ist, sich Wörter im Kontext einer Situation zu merken als aus dem Zusammenhang gerissene Worte zu analysieren und zu synthetisieren.
- Um ein flexibles Eingehen auf die Kommunikationsbedürfnisse der Lernenden zu ermöglichen, ist eine möglichst kontext- und progressionsunabhängige Präsentation der Laute wünschenswert, die es der KL ermöglichen, selbst den geeigneten Kontext auszuwählen.

⁸ Susanna Buttaroni, *Fremdsprachenwachstum: sprachpsychologischer Hintergrund und didaktische Anleitungen* (Ismaning: Huber, 1997).

- Ein Angebot von abwechslungsreichen Übungsformen sollte geboten werden.
- Übungstypologien, die die phonologische Bewusstheit fördern, kommen in Lehrwerken mit dem Schwerpunkt Lesen- und Schreiben-Lernen oft zu kurz.
- Im günstigsten Fall erwerben Kursteilnehmer die Fähigkeit, selbständig zu lernen. Dazu müssen sie mit der Systematik der Arbeitsblätter vertraut gemacht werden. Mit Übungsformen wie Ergänzungen oder Lückentexten sind die Lernenden in den seltensten Fällen vertraut. Haben Sie jedoch die Verfahrensweise durchschaut, steht einer selbständigen Arbeitsweise nichts mehr im Weg. Lehrbücher sollten Aufgabenstellungen entwickeln, durch die Lernerautonomie gefördert wird.

Neben den professionellen Verlagspublikationen und den Produkten des „grauen“ Marktes, also jenen Publikationen, die von Kursleiterinnen erstellt und veröffentlicht wurden, kann auf selbsterstelltes Material nicht verzichtet werden. Landes- und regionenspezifisches, authentisches Material lässt sich nicht durch vorfabrizierte Arbeitsblätter ersetzen. Aufschriften aus der Lebensumgebung (wie Hinweisschilder oder Straßenschilder) zu lesen lässt sich nicht aus einem lernerorientierten Unterricht wegdenken. Das gleiche gilt für personenbezogene Texte, in denen die LN lernen, schriftliche Mitteilungen über sich selbst zu machen. Der Anteil von selbsterstelltem Lehrmaterial bzw. Material, das nicht einem Lehrbuch entnommen wurde, ist erheblich und unvermeidlich.

3. Empirische Untersuchung

3.1. Forschungsmethoden

Um Lehrwerke praktisch zu erproben und zugleich die Lernenden zu Wort kommen zu lassen, ist eine Mischung von Forschungsmethoden erforderlich. Im Folgenden gebe ich einen kurzen Überblick über die in dieser Arbeit zur Anwendung kommenden Forschungsmethoden und Instrumente.

Es handelt sich um eine **deskriptive** Arbeit. Dabei wird ein bestimmter Zustand/Prozess beschrieben. Die Datenanalyse erfolgt gleichfalls deskriptiv.

Als Methode für meine Forschungsabsicht hat sich eine **qualitative Forschung** angeboten, da nicht eine bestehende Hypothese im Mittelpunkt der Forschung steht, sondern Hypothesen aus dem Forschungsmaterial entwickelt werden sollen (vgl. Reicher 2005, 86). Das dafür verwendete Datenmaterial basiert vorwiegend auf Texten, Beschreibungen, Erhebungen und Interviews.

„Ausgangspunkt der Forschungsbemühungen basierend auf der Grounded Theory (Strauß/Korbin 1996) ist die mehrperspektivische Beobachtung eines Phänomens: Im Sinne einer gegenstandsbezogenen Theoriebildung wird Theorie in der Auseinandersetzung mit Daten entwickelt und als Ergebnis formuliert.“ (Reicher 2005, 86)

Um die Forschungsfragen aus mehreren Perspektiven zu betrachten, wurde die Methode der **Triangulation** gewählt. Ein Zitat aus dem Buch „Lehrer erforschen ihren Unterricht“ fasst die Absicht dieser Forschungsmethode zusammen: *„Im qualitativen Ansatz spricht man von Triangulation, wenn die Befunde mehrerer Arten von Untersuchungsteilnehmern [...] miteinander verglichen werden.“* (Bortz und Döring 2009, 365). *„Das Wesentliche an der Triangulation ist die Gelegenheit zum kontrastierenden Vergleich unterschiedlicher Bereiche zum „selben“ Sachverhalt.“* (Altrichter and Posch 1998). Dabei dürfen und sollen die Grenzen der Forschungsmethoden überschritten werden: *„Mit einer Kombination unterschiedlicher Forschungsmethoden sowohl*

qualitativer als auch quantitativer Natur können Vor- und Nachteile der einzelnen Methoden kompensiert werden.“ (Egger 2005). Hinsichtlich der Methodenkombination empfehlen Altrichter und Posch in „Lehrer erforschen ihren Unterricht“: *„Die Triangulation besteht meist aus der Verbindung von Beobachtung und Interview, wobei zu ein und derselben Situation Daten aus drei Perspektiven gesammelt werden.“* (Altrichter and Posch 1998, 164). Die drei „Ecken“ der Triangulation – Experteninterview – Schülerbefragung – *reflective lesson plan*⁹ kommen in der vorliegenden Arbeit zum Einsatz. Problematisch kann die Konfrontation der eigenen Wahrnehmung einer Situation mit einer völlig konträren Fremdwahrnehmung sein. Umso größer ist jedoch die Chance, etwas daraus zu lernen.

Die vorliegende Arbeit ist im Wesentlichen eine deskriptive **Einzelfallstudie**, die den Einsatz unterschiedlicher Lehrbücher, Lehrwerke und Lehrmittel für das spezielle Curriculum eines Kursanbieters nachzeichnet. Laut Lexikon der Soziologie ist das Ziel einer Einzelfallstudie *„[...] einen Einblick in das Zusammenwirken einer Vielzahl von Faktoren zu erhalten, wobei sie meist auf das Auffinden und das Herausarbeiten typischer Vorgänge gerichtet ist.“* (vgl. Reicher 2005, 94) Üblicherweise beziehen sich Einzelfallstudien auf Personen, im vorliegenden Fall wird sie jedoch unter Einbeziehung einer LernerInnenGruppe angewendet.

3.2. Datenerhebung

Die Informationen über den Alphabetisierungskurs entstammen ausschließlich dem Kurs „Alpha1“, den ich im Juni 2010 leitete. Es handelte sich dabei um einen Kurs, der sich an primäre Analphabeten richtete. Ihre Namen wurden in dieser Arbeit anonymisiert und abgekürzt.

⁹ „reflective lesson plan“ von Belina Ho. Belinda Ho, *Using lesson plans as a means of reflexion*, ELT Journal Volume 49/1, 1995, <http://eltj.oxfordjournals.org> (Zugriff vom 20.3.2010, 17:00).

Der Kurs dauerte 40 Tage und fand Montag – Freitag am Vormittag statt. Es gab nur wenige Fehlzeiten und keinen Kursabbruch.

3.2.1. Interviews mit KursleiterInnen

Am Beginn dieser Arbeit stand eine Reihe von Leitfaden-Interviews (**halbstandardisierte Interviews**), die mit zehn erfahrenen Alphabetisierungs-LehrerInnen geführt wurden. Es handelte sich dabei um problemzentrierte Interviews, bei denen auf eine vom Interviewer vorgegebene Problemstellung, die in einem Interviewleitfaden zusammengestellt wurde, eingegangen wurde. Alle Originalinterviews liegen in Papierform vor und können bei Bedarf eingesehen werden.

Es wurden 17 Fragen erarbeitet, die den Themenkomplex vorgeben und die Ergebnisse vergleichbar machen sollen. Die Einstiegsfragen sind allgemeiner Natur und dienen der Entwicklung einer positiven Gesprächsatmosphäre. Bei den Nummern 6 und 7 (nach dem didaktischen Ansatz) handelt es sich um Informations- und Filterfragen, die darüber entschieden, in welchem Ausmaß das Interview für einen Vergleich herangezogen werden konnte. Für den Fall, dass ein Interviewpartner einen völlig anderen methodischen Ansatz verfolgte (z.B. ausschließlich mit analytischen Methoden arbeitete), wäre es nicht sinnvoll gewesen, die Verwendung der Lehrbücher zu vergleichen.

Die Fragestellung richtete sich darauf, welche Lehrbücher für welche Zwecke eingesetzt werden. Die Befragung erfolgte mündlich. Der Fragenkatalog wurde den InterviewpartnerInnen zu Beginn des Gesprächs vorgelegt. Die Themen wurden nicht immer in der vorgegebenen Reihenfolge abgehandelt. Die großteils offenen Fragen¹⁰ beziehen sich zum Teil auf die Lehrenden, hauptsächlich jedoch auf den Einsatz der Lehrbücher im Unterricht.¹¹ Die Beantwortung offener Fragen erfordert von den Befragten ein hohes Maß von Aufmerksamkeit. Dabei geschieht es

¹⁰ Eine offene Frage ist eine Frage, die die befragte Person selbst formulieren muss. Sie ist in ihrer Antwort in keinerlei Weise eingeschränkt.

¹¹ Siehe Anhang - Fragebogen

oft, dass sich für den Interviewer Unklarheiten ergeben. Nachfragen waren in diesem Fall kaum erforderlich. Die Antworten wurden mitgeschrieben.

3.2.2. Expertinnen-Interviews

Einen Teil dieser Arbeit bildet die Zusammenfassung eines Interviews zu diesem Thema mit *Monika Ritter*, der damaligen Leiterin des Alfazentrums für MigrantInnen der VHS Ottakring. Bei dieser Gelegenheit wurde Frau Ritter zu ihrer Meinung zu den Lehrbüchern „Alpha 123“, „Alphabuch“, „Projekt Alpha“ und „Hamburger ABC“ befragt. Das Interview fand am 30. Oktober 2009, um 18:00 Uhr in Frau Ritters Büro in der Volkshochschule Ottakring statt. Das Interview mit Frau Ritter wurde aufgezeichnet. Der Inhalt wurde verdichtet und in einer knappen Zusammenfassung wiedergegeben.

Das Interview mit Frau *Herma Wäbs* fand am 23. September 2010 in Hamburg, im Büro der „Arbeitsgemeinschaft Karlinenviertel“ statt. (Beginn: 13:30, Ende 15:00)

Die Fragen wurden nicht in der vorgegebenen Reihenfolge gestellt und beantwortet. Herma Wäbs ist die Autorin des „Hamburger ABCs“, das für die Bedürfnisse der Lernenden in der „Arbeitsgruppe Karlinenviertel“ entwickelt wurde. Der Grundkurs, in dem das Lehrwerk eingesetzt wird, umfasst 200 Stunden, er findet 2x wöchentlich statt und dauert 3 Stunden. Das Verhältnis Lehrperson zu Lernenden ist 1:4, der Grund dafür liegt in der Tatsache, dass ehrenamtliche Mitarbeiter die Kurse begleiten. Es handelt sich um Integrationskurse.

Die Interviews sollten die Einstellung zu den genannten Lehrbüchern und vor allem zu der Art der dargebotenen Übungsformen erfragen.

Im Rahmen der Triangulation sollen sie Auskunft darüber geben, ob - bzw. welche Lehrbücher bevorzugt zum Einsatz kommen. Sämtliche Interviews habe ich selbst durchgeführt.

3.2.3. Teilnehmende Beobachtung

Durch **teilnehmende Beobachtung** wurde die Anwendungspraxis speziell ausgewählter Lehrbücher im Hinblick auf das Ziel des Sprach- und Schrifterwerbs in DaZ hinterfragt. Mit Karen Schramms Buch „Alphabetisierung ausländischer Erwachsener in der Zweitsprache Deutsch“ (Schramm 1996) liegt eine umfassende Untersuchung zur Thematik „Lehrbücher für den Alphabetisierungsunterricht“ vor. Meine Arbeit hingegen beschäftigt sich mit einem speziellen Einzelfall, der die Phänomene unter der besonderen Perspektive dieses Alphabetisierungskurses darstellt.

*„Bei der **direkten Prozessbeobachtung** wird auf technische Hilfsmittel verzichtet. Sie lässt sich dem in der methodischen Literatur üblichen Begriff „teilnehmende Beobachtung“ zuordnen (Altrichter und Posch 1998, 117)“.*

„Von einer teilnehmenden Beobachtung sprechen wir, wenn der Beobachter selbst Teil des zu beobachteten Geschehens ist, wenn er also seine Beobachtungen nicht als Außenstehender macht“ (Bortz und Döring 2009, 267).

Da ich während meines Unterrichts kaum in der Lage war, ausführliche Notizen zu machen, musste ich eine Beobachtungsmethode wählen, die ein direktes Aufnehmen der Daten nicht erforderlich macht. Ich entschied mich daher für die Verwendung von *reflective lesson plans*. (Ho 1995) Die Beobachtung erfolgt halbstandardisiert, da der Lehrer dabei seinen Unterricht mit Hilfe selbst erarbeiteter Reflexionsfragen überdenkt.

Das Festhalten der Beobachtung erfolgte in Form eines Tagebuches, das als Teil des *reflective lesson plans* geführt wurde. Dieser diente dazu, die Reflexion des Unterrichts zu erleichtern (Ritter 2002, 15).

Es handelt sich dabei im Prinzip um eine Unterrichtsplanung mit Grob- und Feinzielen und mit den zugrundeliegenden methodischen Begründungen für die Aktivitäten. Unmittelbar nach dem Unterricht erfolgen die Eintragungen zu den einzelnen Schritten.

Der *reflective lesson plan* von Belinda Ho wurde für meine Zwecke adaptiert (siehe Anhang). Im vorliegenden Fall wurde die Arbeit mit Lehrbüchern und selbst erstelltem Material dokumentiert und

niedergeschrieben. Vermerkt wurden die beobachtbaren Gründe für das Gelingen oder Misslingen der Arbeit mit den von mir ausgewählten Lehrbuchabschnitten, aber auch Ereignisse im Unterrichtsgeschehen, die mit dem Lernfortschritt der KursteilnehmerInnen im Zusammenhang standen. Aus der Beobachtung, wie die Lernenden auf das Material reagierten, konnte ich Schlüsse hinsichtlich einer verbesserten Nutzung des Potentials, das dem Material innewohnt, ziehen. Wo meine Intentionen nicht mit dem erreichten Ziel übereinstimmten, musste nach einer Verbesserung gesucht werden. Diese kann sowohl im Material, als auch in der Performance der Lehrperson zu suchen sein. Die Arbeit mit dem *reflective lesson plan* führt – wie ein Unterrichtstagebuch - durch beständiges Hinterfragen der Grundhaltungen zu einer kontinuierlichen Suche nach Verbesserung. Diese Methode eignet sich für das „einsame“ Reflektieren und ist eine gute Basis für die Unterrichtsplanung.

3.2.4. Evaluierung

Am Ende der 8-wöchigen Kurszeit wurde mit den KursteilnehmerInnen eine **Evaluierung** vorgenommen. Das Ziel war, ihre Einstellungen gegenüber den für die Lehrbücher typischen Übungsformen zu erfragen. Dabei gilt es jedoch zu bedenken, dass mehr als die Hälfte der Lernenden zu Beginn des Kurses über keine Schulerfahrung, Schreibkenntnisse und vor allem über keine Deutschkenntnisse verfügten. Bereits die Idee einer Evaluierung war nur schwer zu vermitteln. Eine mündliche Befragung hätte die Lernenden, die z.T. erst 8 Wochen Deutsch lernten, überfordert. Ein Übersetzer war leider nicht verfügbar. Verfahren, die bei Kindern zur Anwendung kommen, konnten auf Grund der mangelnden Deutschkenntnisse im vorliegenden Fall nicht eingesetzt werden. Die Evaluierung erfolgte daher ausschließlich mit grafischen Mitteln.

Auf die sprachlichen Anforderungen der Evaluierung wurden die TeilnehmerInnen vorbereitet. Die Fragen wurden mit dem den Lernenden bekannten Wortschatz formuliert. Die Wahl erfolgte durch Kleben der Emoticons 😊 😞 , die Zustimmung oder Ablehnung ausdrücken sollten.

Gleichfalls grafisch wurde der subjektiv empfundene Wissenszuwachs der Lernenden dargestellt (voller Krug/leerer Krug)¹².

Den Lernenden wurde vermittelt, dass ausschließlich die ihnen bekannten Bücher und keinesfalls der Unterricht zur Diskussion standen. Aus sprachtechnischen Gründen war es nicht möglich, die Beweggründe für ihre Entscheidung zu hinterfragen. Dies lässt natürlich viele Fragen offen und macht die Evaluierung nur begrenzt verwertbar. Ob die geforderte wissenschaftliche Reliabilität und Validität damit gegeben sind, sei dahingestellt. Umso mehr, als meine Beobachtungen im Unterricht nicht immer mit der getroffenen Wahl der Lernenden übereinstimmten. Die Methode der Triangulation gleicht dieses Manko jedoch dahingehend aus, als das Ergebnis noch aus anderer Sicht beleuchtet wird. Die vorliegende Untersuchung ist ausschließlich deskriptiv und qualitativ. Sie soll die optimalen Einsatzmöglichkeiten der Lehrbücher unter den gegebenen Rahmenbedingungen beschreiben. In dieser Hinsicht handelt es sich um eine exemplarische Darstellung, die keineswegs verallgemeinert werden kann. In einem anderen Kontext können die hier beschriebenen Arbeitsmaterialien völlig andere Wirkungen erzielen. Dass die Untersuchung auf andere Kurse mit ähnlichem Kursdesign umgelegt werden kann, halte ich jedoch für plausibel.

3.2.5. Pre-Post-Test

Um eine Veränderung der Kenntnisse im Bereich der Phonem-Graphem-Zuordnung treffen zu können, wurde ein „Ein-Gruppen-Pre-Test-Post-Test-Design“ gewählt: *„Bei einem Ein-Gruppen-Pretest-Posttest-Plan wird eine repräsentative Stichprobe der interessierenden Zielpopulation einmal vor und einem nach dem Treatment untersucht.“* (Bortz und Döring 2009, 558) Nach einer Pre-Test-Messung erfolgt das Treatment (Eingriff) und danach eine erneute Messung, die Posttestmessung. Ein Vergleich dieser beiden Messungen liefert Hinweise über mögliche, zwischenzeitliche

¹² Siehe Anhang.

Veränderungen (vgl. Bortz und Döring 2009, 55). Nach Einführung des Alphabets wurde der Pre-Test durchgeführt. Der Post-Test wurde in der letzten Kurswoche durchgeführt und sollte den Lernfortschritt der LN erheben. Gemeinsam mit der Selbstevaluierung (voller Krug/leerer Krug, siehe Anhang), diente dieser zum Beleg der positiven Veränderung der Phonem-Graphemzuordnungsfähigkeit. Im Kontext dieser Studie soll der Test belegen, dass die „Beschulung“ mit Hilfe der eingesetzten Lehrbücher tatsächlich eine positive Veränderung der Fertigkeiten der LN bewirkt hat.

Nicht zuletzt sollte damit den LN die Zunahme ihrer Kompetenz veranschaulicht werden. Die Ergebnisse wurden mit den KursteilnehmerInnen einzeln besprochen.

3.3. Institutioneller Kontext

3.3.1. Der Kursanbieter

Die Studie wurde an der Sprachschule HABIBI¹³ des Österreichischen Integrationsfonds¹⁴ durchgeführt. HABIBI ist Anbieter von Kursen, in denen Asylwerber, Asylberechtigte oder subsidiär Schutzberechtigte in einem modularen System Deutschkenntnisse erwerben können. Integrationskurse werden nicht angeboten. Das Kursangebot reicht von der Alphabetisierung in Deutsch als Zweitsprache bis hin zu Prüfungskursen für Niveau B1.

¹³ HABIBI steht für „Haus der beruflichen Bildung und Integration“

¹⁴ „Der Österreichische Integrationsfonds [ist eine] vom österreichischen Innenministerium getragene Einrichtung, deren Aufgabe die Durchführung von Maßnahmen zur sprachlichen, beruflichen und gesellschaftlichen Integration von Migranten und Asylberechtigten ist. Zu den zahlreichen Aufgaben des ÖIF gehört auch die Durchführung der sog. →Integrations(sprach)kurse: Der ÖIF ist hier sowohl für die Zertifizierung der Kursanbieter als auch für die Entwicklung von Lehrmaterial und Tests einschließlich der Testdurchführung zuständig und bietet auch Weiterbildung an. Eine fachliche Vernetzung mit dem Bildungs- und Wissenschaftsbereich gibt es nicht.“ Hans-Jürgen Krumm, „Österreichischer Integrationsfonds,“ in *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, 326 (Tübingen, Basel: A. Francke Verlag).

Zum Zeitpunkt meiner Forschungstätigkeit arbeiteten acht Alphabetisierungs-KursleiterInnen am Institut, die, vorbelastet durch ihre Ausbildung, sehr unterschiedliche Ansätze in der Alphabetisierung verfolgen. Es wird ebenso nach der Ganzheitsmethode wie nach der Lautiermethode unterrichtet. Seitens des Kursveranstalters gibt es keine Vorschrift, wie der Unterricht abzuhalten ist, wohl aber eine Empfehlung, die im Curriculum festgeschrieben wurde.

3.3.2. Die fachlichen und inhaltlichen Vorgaben

Der Kurs „Alpha1“ ist als ein Baustein in das modulare Kursangebot eingebettet. Er richtet sich an primäre Analphabeten. In der Praxis wird er aber auch von Personen besucht, die wohl in einem anderen Schriftsystem alphabetisiert wurden, die jedoch über keine Deutschkenntnisse verfügen. Die Kursbeschreibung lautet:

„Hauptgegenstand des Kurses ist die Vermittlung der Grundlagen und des Funktionsprinzips der Alphabetschrift. Zentrale Elemente sind dabei das Erlernen der lateinisch-deutschen Buchstaben und ihres dazugehörigen Lautwertes (Graphem-Phonem-Zuordnung), der Aufbau eines phonematischen Bewusstseins sowie die Fähigkeit zum Zusammenlauten. Außerdem werden Kursinhalte im Rahmen einer praxisbezogenen, alltagsrelevanten Basis-Grundbildung und der Basiswortschatz aus verschiedenen Bereichen des täglichen Lebens vermittelt. Der Erwerb mündlicher Sprachkompetenzen wird in diesem Kurs auch unabhängig vom Spracherwerb gefördert.“ (ÖIF 2010)

Die Kursziele orientieren sich an den Möglichkeiten der Lernenden. Ziel ist es, die logographemische Stufe zu überwinden und die alphabetische Stufe im Schriftspracherwerbsprozess zu erreichen.

Die Themen sind vorgegeben:

1. Woche: Grüßen/sich vorstellen/Kursgegenstände
2. Woche: Kommunikation im Deutschkurs
3. Woche: Obst, Gemüse und Einkauf
4. Woche: Kleidung und Farben
5. Ziffern und Zahlen, Uhrzeit, Tag-Nacht
6. Datum, Wochentage, Monate, Jahreszeiten

7. Körperteile, beim Arzt
8. Informationen im Rahmen einer Basis Grundausbildung.

Die Unterrichtsblätter „Alpha 1-2-3“ werden vom Österreichischen Integrationsfonds (ÖIF) herausgegeben und zur Verfügung gestellt, es steht jedoch frei, sie zu verwenden.

Der Kurs fand 5 x wöchentlich, von 9 – 12 Uhr statt und war für 128 Wochenstunden (16 UE wöchentlich) konzipiert. Das Curriculum legt einen sehr straffen Zeitplan fest, es gibt jedoch die Möglichkeit einer Abweichung, wenn der Unterricht es erfordert. Die Wahl der Lehrmittel steht im Alphabetisierungskurs frei.

3.3.3. Die Zielgruppe

Als Zielgruppe sind Männer und Frauen ab dem späteren Jugendalter definiert. Dieser Kurs ist per Definition für primäre Analphabeten gedacht, aus organisatorischen Gründen nehmen aber auch funktionale Analphabeten, die über keinerlei Deutschkenntnisse verfügten, daran teil. Personen, die in einer anderen Schrift *gut* alphabetisiert sind, gehören jedoch nicht dazu.

Die Zielgruppe des Kursanbieters waren zum Zeitpunkt dieser Studie ausschließlich Asylwerber, Asylberechtigte und subsidiär Schutzberechtigte.

Während die LN, die ich bisher in den AMS-Kursen unterrichtet hatte zum Teil über gute Deutschkenntnisse verfügten, in Einzelfällen sogar deutschsprachig waren, verfügten die TeilnehmerInnen dieses Kurses weder über Deutschkenntnisse, noch hatten sie Gelegenheit gehabt, sich unser Lautinventar anzueignen.

Alle 8 TeilnehmerInnen (3 Frauen, 5 Männer) kamen aus Afghanistan. Die KursteilnehmerInnen waren hoch motiviert, nicht nur die Schrift sondern auch die Sprache zu erlernen. Dies galt besonders für die Frauen, denen in ihrer Heimat der Zugang zu Bildung weitgehend verwehrt gewesen war.

Abgesehen von einem jungen Mann, der als unbegleiteter Jugendlicher nach Österreich gekommen war, hatten die männlichen Lernenden in Afghanistan einen Handwerksberuf ausgeübt. Eine der Frauen hatte in Afghanistan als Kosmetikerin gearbeitet, die beiden anderen im Haushalt. Die Stimmung in der Gruppe kann als entspannt bezeichnet werden. Während zu Kursbeginn die Männer stärkere Präsenz zeigten, wendete sich das Blatt mit zunehmendem Lernfortschritt zu Gunsten der Frauen. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der Lernfortschritt der Frauen erheblich größer war, als jener der Männer.

Kurzbeschreibung der Teilnehmer:

Frau H. (60), Frau S. (30) und Frau Z. (32) und Herr R. (64), waren primäre Analphabetinnen und verfügten über keine Deutschkenntnisse. Herr M. (29) war primärer Analphabet, hatte jedoch schon mehrere Deutschkurse besucht.

Herr A. war primärer Analphabet, hat sich jedoch, als seine Kinder eingeschult wurden, selbständig das deutsche Alphabet beigebracht. Er konnte zwar die Buchstaben benennen, jedoch nicht lesen.

Herr H. (40) war arabisch alphabetisiert. Er spricht aber stark fossilisiertes Deutsch, mit Englisch durchsetzt. Herr M. (19) kam als unbegleiteter Minderjähriger nach Österreich, er ist gleichfalls Zweitschriftlerner, verfügte jedoch über keine Deutschkenntnisse.

Davon ausgehend, dass die Kursteilnehmer oft aufgrund ihres rechtlichen Status in einer unsicheren Situation befinden, muss mit Bedacht werden, dass sie nicht immer entspannt dem Unterricht folgen können. Dem KL muss es gelingen, trotzdem ihre Konzentration zu erhalten.

Die spezielle Herausforderung, eine Alphabetisierung in 8 Wochen durchzuführen,¹⁵ stellt hohe Anforderungen an Lernende und an die Lehrperson. In diesem Kurs herrschten optimale Bedingungen. Niemand

¹⁵ Die Kursdauer wurde mit Oktober 2010 auf 9 Wochen erhöht. Für den in dieser Arbeit beschriebenen Kurs traf diese Voraussetzung noch nicht zu.

hatte Lernschwierigkeiten, niemand wurde über längere Zeit krank. Es herrschte ein Klima der Offenheit und der gegenseitigen Unterstützung.

Als einziges Defizit erwähnten die KursteilnehmerInnen, dass alle sich in ihren Erstsprachen Dari und Paschto unterhalten konnten und es daher in den Pausen kaum zu Gesprächen auf Deutsch kam. Die LernerInnengruppe war homogen, was unüblich ist, und in diesem Fall (trotz der Vorbehalte der Lernenden) zum besonders erfolgreichen Gelingen dieses Kurses beigetragen haben mag.

Diese Untersuchung erstreckte sich über die gesamte Kursdauer. Die Teilnehmerzahl blieb bis zum Schluss konstant; es erfolgte kein Kursabbruch. Alle Kursteilnehmer erreichten das Kursziel und besuchten im Anschluss das Folgemodul „Fit für A1“, das sie auf die Anforderungen eines regulären A-1-Kurses vorbereitete. Offenbar hatten die Kursteilnehmer beschlossen, „so viel wie möglich aus diesem Kurs herauszuholen“. Ich war bemüht, mit ihren Forderungen Schritt zu halten. Der Faktor Lerngruppe hatte einen bedeutenden Stellenwert für das Gelingen.

3.4. Versuch einer Integration von Sprach- und Alphabetisierungsunterricht

Der methodische Ansatz ist von den Adressaten abhängig. Da an diesem Kurs sehr viele primäre Analphabeten teilnahmen und der überwiegende Teil der LN über keine nennenswerten Deutschkenntnisse verfügte, entschied ich mich für eine möglichst kleinschrittige Vorgangsweise. Zu meiner Überraschung musste ich die Strategie während des Kurses ändern und konnte gegen Ende des Kurses bereits Elemente aus dem „Vorkurs“ (Bastani und Ragg 2010) einsetzen und mit der Einführung der Schreibschrift beginnen.

Der erste Kurstag dient dem Kennenlernen und der Einschätzung des Bedarfs an Unterstützung, den die LernerInnengruppe auf ihrem Weg zum Lesen und Schreiben benötigen wird. Die Orientierung erfolgt an der Person mit den bescheidensten Vorkenntnissen. Jene, die bereits mit

Vorkenntnissen in den Kurs kommen, oder sehr rasch lernen, können durch binnendifferenzierendes Arbeiten gefördert werden.

Von den Lernenden soll nichts gelesen und geschrieben werden, was nicht im Vorfeld bereits verstanden wurde. Ausgehend vom Hören und Verstehen werden die Wörter zuerst gesprochen und dann erst geschrieben und gelesen. Je mehr Sinne dabei angesprochen werden, desto besser funktioniert der Gedächtnisanker und macht das Erlernte wieder abrufbar. Intensives Wiederholen sichert die Nachhaltigkeit. Da die Lernenden mit ihren Sprechabsichten einbezogen werden sollen, ist es nicht möglich, sich im Vorhinein auf ein Lehrbuches festzulegen.

Um zu verhindern, dass die LN Wörter als graphische Zeichen wahrnehmen, ohne den darin enthaltenen Sinn zu dekodieren, muss sichergestellt werden, dass die Bedeutung des Grundwortschatzes geklärt ist. Die Forschungsliteratur ist dahingehend einig, dass sich Alphabetisierung und Deutsch als Zweitsprache Zug um Zug ergänzen müssen (Feldmeier 2010).

Sprachkenntnisse werden parallel zum Alphabetisierungsunterricht vermittelt. Den von mir verwendeten Ansatz fasst Alexis Feldmaier zusammen:

„Es kann nicht gelingen, in einer nicht beherrschten Zweitsprache lesen und schreiben zu lernen, ohne gleichzeitig zweitsprachliche Kenntnisse wie Wortschatz oder Grammatik zu erwerben. Vielmehr sind zweitsprachliche Kompetenzen als Fundament für den Schriftspracherwerb in der Zweitsprache Deutsch anzunehmen. So artet das Erlesen von Wörtern, die nicht im Gedächtnis des Lerners verankert sind, in eine rein technische Übung aus. Aus diesem Grund ist es besser, die Alphabetisierungsarbeit als Deutschunterricht mit Alphabetisierung zu verstehen.“ (Feldmeier 2010, 23)

und an späterer Stelle:

„Der Unterricht darf sich nicht in der Vermittlung von Zeichen und der Fähigkeit, sie zu sinnvollen Sätzen zu verschmelzen, erschöpfen.“ (Feldmeier 2010, 26)

Im Reißverschlussystem müssen die Grundlagen der Sprache und die Grundlagen des Lesens und Schreibens vermittelt werden. Es muss also

eine Methode, den Grundwortschatz zu vermitteln, angewendet werden, die ohne Lese- und Schreibkenntnisse auskommt. Gleichzeitig sollen die Lernenden mit Vorkenntnissen vom Unterricht profitieren und die Vorgaben des Kursveranstalters eingehalten werden.

Der Einstieg in die Unterrichtsstunde erfolgt immer über eine kommunikative Situation. Deren Elemente werden in der Folge als Basis für das Schreiben verwendet. Wird in der Einstiegsphase das Thema Essen und Trinken behandelt, so wird eines der verwendeten Wörter zur Einführung eines darin vorkommenden Buchstabens dienen. Ritter (Ritter 2009) betont, dass in dieser Phase *„vor allem nicht mit inhaltlich unzusammenhängenden oder unbekannten phonetischen Beispielwörtern gearbeitet werden darf.“*

Die Verwendung von Sprache und Schrift wird dann als sinnvoll wahrgenommen, wenn sie in authentischen Sprachhandlungssituationen angewendet wird. Nicht zuletzt sollen die LN in die Lage versetzt werden, selbständig Verantwortung für ihr Sprachenlernen zu übernehmen.

Was erwachsenengerechte Themenwahl und Realitätsbezug betrifft, wird zwar deren Wichtigkeit betont, der verwendete Wortschatz widerspricht dem jedoch. Von der Autorin des "Hamburger ABCs" wird der unübliche Wortschatz damit begründet, dass er *„zur Analogieschreibung für andere Wörter gewählt wurde“* (Wäbs 2009, 11). Als Beispiel führt sie „Wanne – Tanne – Tonne – Sonne“ an.

Als Sichtwortschatz dienen häufig verwendete Wörter, die ohne Synthesisierungsstrategien sofort erkannt und richtig geschrieben werden sollen. Dazu gehören die Artikel oder Wörter wie „Straße“ oder „Adresse“. Da die Lernenden verstehen sollen, was sie schreiben, sollten die verwendeten Vokabeln zumindest leicht vermittelbar sein. Das Wort „Manie“, das im Lehrbuch „Mosaik“ kontextlos gebraucht wird, gehört zu den zahlreichen Beispielen für etwas, was weder in den Sicht- noch in den

Schreibwortschatz¹⁶ einer frisch alphabetisierten Person gehört. Abgesehen von der Teilnehmerorientierung sollten die Wörter des Lernwortschatzes frequent sein und verschiedene orthographische Muster beispielgebend aufzeigen.

Vor allem soll das Lernen Lebensbezug haben. Die Alphabetisanden sollen ihre Handlungsabhängigkeiten dadurch verringern lernen. Zwar stehen die Lebensbedingungen der Lernenden im Vordergrund, die Themen werden jedoch vom Kursveranstalter durch das Curriculum vorgegeben. Das Material entwickelt sich aus den artikulatorischen Bedürfnissen der TeilnehmerInnen. Die Verwendung eines kurstragenden Lehrbuches würde diese Flexibilität unterbinden.

Obwohl der Schwerpunkt des Kurses auf dem Lesen und Schreiben liegt, wird dennoch Wert darauf gelegt, dass der Anteil der Fertigkeiten ausgewogen ist. Da alle Kursteilnehmer lernungewohnt sind, hält ihre Konzentrationsfähigkeit nicht sehr lange vor. Eine abwechslungsreiche Choreographie ist daher wichtiger Bestandteil des Kursgeschehens. Für die Übungsphasen sind Lernspiele auf Erwachsenenenniveau wichtiger Bestandteil. Eine endlose Abfolge von Arbeitsblättern, auch wenn sie abwechslungsreiches Material bieten, ist zu monoton.

3.5. In dieser Studie untersuchte Lehrbücher

Alle für diese Studie verwendeten Lehrwerke sind laut Verlagsangabe für die Zielgruppe „Migranten ohne Lese- und Schreiberfahrung“ geeignet. Keines der Bücher wurde für eine tägliche Kursdauer von drei Stunden erstellt. Dieses Kursdesign bietet den Lernenden die Möglichkeit, genügend unterstützende Übungen und Aufgaben zu bearbeiten, um in der vorgegebenen Zeit mit der elementaren Basis des Lesens und Schreibens vertraut gemacht zu werden. Andererseits muss darauf Rücksicht genommen werden, dass die Konzentrations- und

¹⁶ Unter „Schreibwortschatz“ versteht man Wörter, die orthographisch richtig geschrieben werden können.

Aufnahmefähigkeit oft älterer, lernungsgewohnter MigrantInnen sehr rasch einbricht. Das Arbeitstempo muss den Möglichkeiten der Lernenden angepasst werden.

Mein erster Impuls war, den Lehrgang völlig ohne Lehrbuch zu gestalten. Zwar wird seitens der Lernenden immer wieder der Wunsch nach einem „richtigen“, sprich: einem gebunden Buch laut, in Anbetracht der Tatsache, dass nur Teile der Bücher verwendet werden, ist den Lernenden, deren finanzielle Verhältnisse zumeist prekär sind, ein Kauf nicht zuzumuten. Neben dem Wunsch der Teilnehmer spricht natürlich auch die einfachere Handhabung für die Arbeit mit einem Lehrbuch. Das Ordnen der Arbeitsblätter ist zwar erwünschter Bestandteil des Lernens, trotzdem sind viele Lernende durch die „Zettelwirtschaft“ überfordert.

Die Vorkenntnisse der Lernenden waren zu unterschiedlich, als dass die Bedürfnisse mit einem einzigen Lehrbuch hätten abgedeckt werden können. Folglich benutze ich die Lehrwerke als „Steinbruch“ (vgl. Krumm und Ohms-Duszenko 2001, 1029). Ich wähle jene Teile der Lehrbücher aus, die ich als nützlich erachte und verändere sie je nach dem Bedarf der Lerngruppe.

3.5.1. „Alfa 1-2-3“ (Rohm 2005)

Der Österreichische Integrationsfonds entwickelte Material in Form von Arbeitsblättern („Alpha 1-2-3“). Es gibt seitens des Kursveranstalters keine Verpflichtung, dieses Werk zu verwenden. Naheliegender ist aber, es einer Prüfung zu unterziehen, da die Arbeitsblätter sehr gerne verwendet werden. Das gesamte Werk ist gratis im Internet verfügbar und darf ohne Verletzung eines Urheberrechts kopiert werden.

In diesem Lehrwerk erfolgt die Einführung der Buchstaben ohne thematischen Zusammenhang. Ist die Phase der Einführung der Buchstaben abgeschlossen, wird der Lehrgang in Themenbereiche gegliedert. Dann erfolgt eine Verknüpfung mit kommunikativen Situationen, z.B. einem Besuch beim Arzt. Die Verständnisabsicherung

erfolgt durch graphische Darstellung. Materialien zur Landeskunde und ein Anschlusskurs („Willkommensmappe“) sind gleichfalls verfügbar.

3.5.2. „Das Alphabuch“ (Brandt, Brandt und Frohn 1992)

„Das Alphabuch“ aus dem Hueber Verlag bietet eine Einführung in das lateinische Schriftsystem (Buchstaben und Zahlen) im Kontext von Dialogen. Es ist ausschließlich für die Unterrichtsphase der Buchstabeneinführung konzipiert. Einen Folgeband dazu gibt es nicht.

Die methodisch-didaktischen Hinweise zum Lehrbuch beschränken sich auf ein vierseitiges Faltblatt, in dem Übungsformen knapp umrissen werden.

Der Einstieg erfolgt über ein Situationsfoto oder eine Kommunikationssituation. Die Buchstabeneinführung beginnt dem Nachspuren von überdimensionierten Buchstaben. Schwungübungen oder Lehrmaterial zur Schreibrichtung sind nicht vorgesehen.

3.5.3. „Hamburger ABC“ (Wäbs 2009)

Das „Hamburger ABC“ ist eine „graue“ Publikation, also nicht im Buchhandel erhältlich. Herausgeber ist die „Arbeitsgemeinschaft Karolinenviertel“ in Hamburg, über die man die Bücher beziehen kann.

Das „Hamburger ABC“ ist ein Lehrwerk, das aus etwa 20 Teilen besteht. Unbedingt erwähnenswert ist die Vielzahl der angebotenen Materialien: Bilder-Lotto, Lesekärtchen (Bild-Wortkarten zum Grundkurs), Grammatikeinführung, Themenhefte, Buchstabensalat, Einführung in die Schreibschrift usw. Dieses ausführliche Angebot an Lehr- und Lehrmitteln ermöglicht eine starke Differenzierung und Individualisierung des Alphabetisierungsunterrichts. Die Einführung der Buchstaben erfolgt mit einem 150-seitigen Grundkurs (Teil I). Das Lehrwerk zeichnet sich durch zahlreiche Übungsvariationen aus. Die Vielfalt verleitet dazu, sich ausschließlich auf das System zu verlassen.

3.5.4. „Ihr Start ins Deutsche“ (Matthes 2009)

Das zweibändige Lehrbuch wurde für Erwachsene ohne Vorkenntnisse entwickelt. Es handelt sich dabei um ein integratives Konzept, in dem Alphabetisierung und Deutsch als Fremdsprache gemeinsam unterrichtet werden. Dem Konzept liegt Jürgen Reichens Lesen-durch-Schreiben-Methode zugrunde. Im ersten Teil werden mit Hilfe des sog. Anlauthauses (einer Anlauttabelle) und der Anlautkarten die Buchstaben eingeführt. Für diese Studie wurde ausschließlich der Band 1 herangezogen.

4. Die Fallstudie und ihre Ergebnisse

4.1. Mehrfach verwendete Übungstypologien

Viele Übungsformen kommen wiederholt zum Einsatz. Sie werden hier beschrieben. Im Folgenden wird nur mehr Bezug auf diese Beschreibung genommen oder eine abweichende Handhabung kommentiert. Eine Kategorisierung der Übungen nach den Fertigkeiten Lesen, Schreiben, Sprechen und Hören lässt sich nicht treffen, da sie ineinander übergehen oder je nach Übungsintention verschiedene Fertigkeiten unterstützen können.

Lautieren

Das Lautieren stellt eine Verknüpfung von Hören und Schreiben dar. Die Umsetzung des Wortklanges in Schrift erfordert die Fähigkeit, die Laute in zeitlicher Abfolge zu hören und nacheinander niederschreiben zu können. Voraussetzung ist das Verstehen des eingeführten Vokabulars und die Vertrautheit mit der Aussprache. Jedes neue Wort, das geschrieben wird, wird vorher lautiert, also in Dehnsprache gesprochen, um die Lernenden mit der Umsetzung der Laute in Schrift vertraut zu machen. Gleichzeitig wird mit Platzhaltern (unbeschriebenen Kärtchen) symbolisch ein Platz für jeden gehörten Laut gelegt. Wörter mit Besonderheit (z.B. Buchstabengruppen bilden das „Sch“) werden mit einem Rufzeichen markiert. (Reisinger 2004, 17) Dieser Vorgangsweise folge ich nicht.

Stattdessen lege ich die entsprechende Anzahl von Kärtchen überlappend nebeneinander und verbinde sie gegebenenfalls mit einer Büroklammer. Die Lernenden sehen dadurch, dass der Laut aus mehreren Buchstaben gebildet wird. Dieser Vorgang wird mehrmals wiederholt, auch von den Lernenden, die gleichfalls ein Set Blanko-Kärtchen erhalten. Erst im Anschluss daran wird das Wort gemeinsam an der Tafel erarbeitet und geschrieben. Eine abschließende Übung soll das Gelernte vertiefen. Dafür bieten sich ein „Buchstabensalat“ an.

Da eine detaillierte Beschreibung dieser Methode nicht Inhalt dieser Arbeit ist, möchte ich auf eine ausgezeichnete Beschreibung von Hanna Reisinger in „Alfa-Blicke“ verweisen (Ritter 2004).

Die Schulung der phonologischen Bewusstheit setzt eine Reihe von Maßnahmen zur auditiven Wahrnehmung voraus. Dazu zählen Lautdifferenzierungs- und Lautisolierungsübungen. Die Identifikation von Lauten wird in Anlaut- oder Auslautübungen trainiert.

Partnerdiktate vermitteln den Lernenden einen Eindruck von der Wichtigkeit einer deutlichen Aussprache. Die Lernenden bekommen sofort die Rückmeldung ihres Partners, wenn ein Wort nicht deutlich genug ausgesprochen wurde, um eine Verschriftung vorzunehmen. Das enthebt die KL von der Verpflichtung zur ständigen Korrektur der Aussprache.

Es gilt, der Aussprache Wichtigkeit beizumessen. Eine undeutliche Aussprache muss als Warnsignal dafür betrachtet werden, dass ein Laut nicht exakt zugeordnet werden kann. Beim Schreiben kann diese Unsicherheit zum Problem werden.

Syntheseübungen

dienen der Übersetzung von Buchstaben in Lautfolgen. Dieser Vorgang erfolgt nicht isoliert, sondern in einer realistischen Lautumgebung. Es wird dabei das Synthetisieren der Laute mit verschiedenen Übungstypen zu Wörtern eingeübt.

Lautschieber/Silbenschieber/Satzschieber

Um einen Schieber herzustellen werden zwei (oder mehrere) Buchstaben/Laut-/Wort-streifen versetzt aneinander gelegt und beim Lesen nach oben oder unten verschoben. Dieses Material dient dazu, verschiedene Laut-/Silben-/Wortkombinationen zu üben.

Die „Satzbaumaschine“ aus „Der Vorkurs“ (Bastani und Ragg 2010) funktioniert nach diesem Prinzip. Beim Wortschieber (der aus drei Papierstreifen besteht, die hinter 3 „Fenstern“ gezogen werden) sind in der ersten Spalte Personen dargestellt, in der mittleren Spalte werden Tätigkeiten (trinken, lesen,...) abgebildet und in der letzten Spalte steht die Endung geschrieben. Diese drei Papierstreifen werden nebeneinander in einen Rahmen gelegt. So ergibt sich beispielsweise: das Bild eines Mannes | die Darstellung des Verbs „rauchen“ | und die Endung „-t“. Die Lernenden bilden daraus den Satz: „Ali rauch-t“ oder „Ich |rauch | e“.

Silbenlesen

Die ersten Leseversuche erfolgen laut, durch langsames Sprechen und Verbinden der Laute. Das Erlesen längerer Wörter wird durch Silbenbögen erleichtert. Das Erkennen der Silben erleichtert das Verständnis für den Wortaufbau und unterstützt die richtige Schreibweise.

Lesekarten (Wort-Bildkarten zum Grundkurs “Hamburger ABC”)

160 Lesekärtchen, die auf der Vorderseite eine Illustration, auf der Rückseite das geschriebene Wort zeigen, ermöglichen es den Lernenden, das Gelesene sofort auf seine Richtigkeit zu überprüfen. Voraussetzung ist jedoch, dass der Wortschatz bekannt ist. Der Wortschatz ist exakt mit den eingeführten Buchstaben abgestimmt, ebenso mit dem Bilderlotto und dem Wortsalat.

Buchstabensalat

Ein Buchstabensalat dient der Laut- und Buchstabenidentifikation und der richtigen Wortgliederung. Diese Art der Übung wird in allen verwendeten Lehrbüchern angewendet. Es werden dabei aus einer begrenzten Anzahl von Buchstaben vorgegebene (bekannte) Wörter gebildet. Die größte

Auswahl bietet das "Hamburger ABC", bei dem der Wortschatz mit den Wort-Bildkärtchen, dem Lernwortschatz aus dem Grundkurs und dem Bilderlotto korrespondiert. Herma Wäbs schlägt vor, das Bildkärtchen als Vorgabe zu nehmen, um die betreffende Vokabel aus den Buchstabensalat-Lettern zu schreiben. Durch Wenden des Bildkärtchens kann das Wort von den Lernenden selbst überprüft und korrigiert werden.

Bilderlotto

Das Bilderlotto ist als Individualübung eine Leseübung, bei der die/der Lernende die Wortkarte der Bildkarte zuordnet. In der Gruppe erhält jeder Spieler einen Bilderbogen. *„Die Wortkarten werden gemischt und verteilt. Abwechselnd wird jedes Wort vorgelesen. Die Wortkarte erhält der Spieler, der über das aufgerufene Bildmotiv verfügt.“* (Wäbs 2009)

Leselotto

Eine Lottovariante enthält sowohl auf der Wortkarte als auch auf dem Bilderbogen Text. Individualisiert wird diese Übung, indem jede Karte eine Information enthält, die sich auf KursteilnehmerInnen bezieht. Auf 3 x 3 quadratische Kärtchen schreibe ich kurze Informationen über Personen. Z.B. „Ali kann gut lesen.“ Die Übung erfolgt in Partnerarbeit. Eine Person liest einen Text nach dem anderen von den Kärtchen. Die andere Person sucht die korrespondierenden Texte auf dem vor ihr liegenden Spielbrett und ordnet sie zu.

Neunerquadrat

Das Neunerquadrat ist eine Form von Partnerdiktat aus „Ihr Start ins Deutsche“. Sie dient dazu, schwache LN beim Lesenlernen zu unterstützen. Es wird dabei sowohl Lesen/Sprechen, als auch Hören/Schreiben geübt. Die Kontrolle erfolgt durch die Lernenden.

Verstehendes Lesen

Neben der graphischen Darstellung eines Wortes stehen zwei unterschiedliche Worte geschrieben. Die Lernenden entscheiden, welches

den abgebildeten Gegenstand benennt und schreiben das richtige Wort daneben auf.

Anwendung auf Satzbasis: Die Aussage eines Satzes wird einem Bild zugeordnet. Der Satz „Da ist das Telefon“ muss mit der Illustration des Telefons verbunden werden.

Wiederholung der Anlautwörter

Das ständige Wiederholen der Anlautwörter führt zum Auswendigkönnen. Wenn sich die Lernenden nicht weiter auf die Sprachproduktion konzentrieren müssen, fällt es ihnen leichter, sich auf die einzelnen Laute zu konzentrieren. Lernende, die Schwierigkeiten haben „i“ und „e“ zu unterscheiden, haben keine Schwierigkeiten die Lernwörter „Ente“ und „Indianer“ richtig auszusprechen. An dieser verinnerlichten Aussprache können sie sich im Zweifelsfall orientieren. (Klingt der Laut wie „Ente“ oder „Indianer“?)

4.2. Das Forschungstagebuch

Die Einsatzmöglichkeiten der Lehrmaterialien verändern sich mit dem Lernfortschritt der KursteilnehmerInnen. Während sich manches Lehrbuch für den Anfangsunterricht überhaupt nicht eignete, konnte es zu einem späteren Zeitpunkt, als die Lernenden bereits über Basiskenntnisse verfügten, sehr gut eingesetzt werden. Um diese Progression besser dokumentieren zu können, wurden die Protokolle des Tagebuchs auf Wochenberichte verdichtet.

4.2.1. Erste Woche: A, N, S, B, E, T, O, M

Verwendetes Material:	„Das Alphabuch“ „Projekt Alphabet“ „Alpha 1-2-3“ „montessori-shop“ „DaF/DaZ Graf-Gutfreund“
-----------------------	---

	„Ihr Start ins Deutsche“ authentisches Material: Alltagsgegenstände, Fotos
Ziele:	Sich vorstellen und einander begrüßen; Zahlenraum bis 10, Einkaufen auf dem Markt: Obst und Gemüse, Gegenstände im Klassenzimmer benennen
Eingeführte Buchstaben:	A, N, S, B, E, T, O, M und die Ziffern von 1 bis 10

Da der überwiegende Teil der LN über keine Deutschkenntnisse verfügt, beginnt der Unterricht wie regulärer DaZ-Unterricht: mit Begrüßung und Vorstellung.

Die Handhabung von Schreibgerät ist allen LN geläufig. Alle Lernenden verwenden den Dreifingergriff um den Bleistift zu führen, als sie die Übungen beginnen. Zu meiner Überraschung gibt es keine nennenswerten feinmotorischen Probleme. Als Schreibmaterial verwende ich linierte Bögen (http://www.graf-gutfreund.at/m_alphabetisierung.htm), um den Lernenden ein Gefühl für die Größenverhältnisse und die Ober- und Unterlängen der Schriftzeichen zu vermitteln. Es wird ausschließlich mit Bleistift geschrieben, da sich Unerwünschtes so am leichtesten entfernen lässt.

Zur Einstimmung auf das Schreiben dienen graphemotorische Übungen (Schwungübungen) aus dem „Zusatzteil für Kursleiter/innen“ von „Alpha 1-2-3“.

Unterrichtsmaterial, das auf die Schriftrichtung von links nach rechts einstimmen sollen, entnehme ich „Projekt Alpha“ (Volkmar-Clark 2004). Jene LN, die sehr ungeübt in der Verwendung von Schreibgerät sind, erhalten zusätzliches Material aus dem Montessori-Shop. Dabei achte ich darauf, dass es nicht als Grundschulmaterial erkennbar ist. Analphabeten reagieren oft sehr sensibel und lehnen die Verwendung von Material für Kinder als „zu kindisch“ ab. Labyrinth Nr. 1 und 5 aus „montessori-shop.de“ eignen sich zur Binnendifferenzierung.

Es folgen Arbeitsblätter aus „Projekt Alpha“, die dazu dienen, die LN an die Schreibrichtung von links nach rechts zu gewöhnen. Bei Lernenden aus dem arabischen Sprachraum muss die Umgewöhnung erarbeitet werden. Auch später im Verlauf des Kurses beobachte ich immer wieder, dass die Buchstaben von rechts nach links geschrieben werden.

Zumeist können die Lernenden bereits zu Kursbeginn auf Deutsch bis 10 zählen. Bei dieser Gruppe trifft dies leider nicht für alle zu und die Zahlen müssen zuerst eingeführt werden. Anschließend wird mit Würfeln geübt. Damit der erste Kurstag nicht zu Ende geht, ohne etwas geschrieben zu haben, werden die Ziffern bis 10 geschrieben.

Sowohl „Alpha 1-2-3“, „Ihr Start ins Deutsche“ als auch „Das Alphabuch“ bieten dafür einen guten Einstieg. Ich entscheide mich trotzdem für das Letztere, da die Darstellung der Zeichen größer ist. Die LN können der Anleitung folgend die Ziffern nachspüren.

Als Hausaufgabe werden Seiten aus „Projekt Alphabet“ verwendet. Die Lernenden sollen Gegenstände zählen und die Ziffern aufschreiben. Die Verwendung dieses Lehrbuches hat damit ihr Ende gefunden. Es ist für Zweitschriftlerner konzipiert und bietet vorläufig kein weiteres Material an, das ich im Anfängerunterricht einsetzen möchte.

Die Einführung der ersten Buchstaben wird mit einer kommunikativen Situation verknüpft. Das Gelernte lässt sich im Gehirn leichter speichern, wenn die LN in authentischen Sprachhandlungssituationen die Verwendung von Sprache und Schrift als für sich persönlich sinnvoll erleben. Es werden Bilder einer Marktsituation gezeigt. Gemeinsam wird ein sehr einfaches Einkaufsgespräch, vergleichbar jenem, das in „Das Alphabuch“ vorgegeben ist, erarbeitet. Ich steuere den Dialog so, dass Ananas und Bananen und Tomaten gekauft werden.

Bevor noch mit dem Schreiben begonnen wird, wird genau hingehört. Es stehen die Laute im Fokus. Ziel ist es, den LN zu vermitteln, dass sie in der Lage sein sollen, alles aufzuschreiben, was sie hören - nicht nur einen antrainierten Sichtwortschatz. *„Denn wenn ich die Laute eines Wortes*

nicht hören, identifizieren kann, kann ich Buchstaben noch so gut lesen und schreiben können, ich werde nicht fähig sein, selber Worte niederzuschreiben“ (Ritter 2004, 20)

Dazu werden Lautierkärtchen ausgeteilt. Ich führe die Handhabung der Lautierkärtchen vor und anschließend arbeiten alle Kursteilnehmer mit einem eigenen Set Karten. Durch gemeinsames „Gummiband-Sprechen“, wird jeder Laut artikuliert. Verbal wird das Wort auf- und wieder abgebaut um die Zuordnung zu verdeutlichen. Die Einschätzung der Anzahl der Laute erfolgt sehr unterschiedlich. Zum Schluss wird geklärt, wie viele Buchstaben geschrieben werden müssen.

Daran kann ein ganzes Kapitel aus dem „Alphabuch“ angeschlossen werden. Es werden nun die einzelnen Buchstaben eingeführt. Die Bildkarten aus dem „Alphabuch“ dienen zur Wortschatzerweiterung. Übungstypologien für das Lesen (Synthese) und Schreiben (z.B. Lückentexte) sind zwar vorhanden, jedoch nicht in ausreichender Anzahl.

Da die anderen Lehrbücher einem anderen Curriculum als ich folgen, ist es schwierig, in diesem Stadium Material aus deren Sortiment zu entnehmen. Mit Monika Ritter teile ich die Ansicht, dass die Themen aus dem Alltag der Lernenden kommen sollen. Eine völlig offene Themenwahl ist aus kurstechnischen Gründen nicht möglich, wohl aber eine „gesteuerte“, in die die LN ihr Vorwissen einbringen können. Sowohl im „Hamburger ABC“, als auch in „Alpha 1-2-3“ werden isoliert Lernwörter vorgegeben, die nicht im Kontext einer nachvollziehbaren Handlung stehen. Das führt dazu, dass ich nur einzelne Teile daraus einsetzen kann oder die Arbeitsblätter nach Bedarf verändere.

Übungsmaterial zur Lautdifferenzierung und Lautisolierung werden besonders im „Hamburger ABC“ angeboten. Dass die Lernenden nicht alle Wörter verstehen, tut nichts zur Sache. Hauptsache ist, dass sie den gesprochenen Laut hören und ihn der richtigen Position zuordnen. Wichtig ist dabei zu klären, dass alles, was nicht Anlaut oder Schlusslaut ist, als „Mitte“ bezeichnet wird.

Ende der ersten Woche erfolgt die Einführung von „T/t“, „O/o“ und „M/m“. Nun korrespondiert die Progression meines Unterrichts mit jener des „Hamburger ABCs“ und ich kann aus dem Vollen schöpfen. Darüber hinaus werden im Teil „Curriculare Ergänzungen“ Lernspiele und zusätzliches Material angeboten. Besonders Übungen zur Lautisolierung und Lautdifferenzierung sind gefragt. Die Differenzierung von [u]/[o], [e]/[i] fällt fast allen Lernenden schwer, da im Dari und Paschto die Vokale [u],[o],[a] und [e] als allophone Varianten eines Phonems auftreten.

Bei der Einführung eines Buchstabens sollte der jeweilige Laut während des Schreibens mitgesprochen werden. Die LN sind nur sehr schwer dazu zu bewegen. Ich bin dazu übergegangen, während des Schreibens den Laut von jeder Person einzeln noch einmal aussprechen zu lassen.

Dem Vorbehalt Karen Schramms (Schramm 1996, 61), im Alphabuch werde eine zu grobe Vereinfachung hinsichtlich der Phonem-Graphem-Korrespondenz vorgenommen, begegne ich durch die Verwendung des Anlauthauses aus „Ihr Start ins Deutsche“. Hier werden für [o] zwei Lautvarianten bildhaft eingeführt: Ordner und Ofen.

Dies gilt für alle mehrdeutigen Grapheme, denen nur ein Phonem zugeordnet ist. Eine Unterscheidung zwischen dem „Ich“- und dem Ach-Laut wird jedoch nicht getroffen, da ich befürchte, das würde die LN unnötig verwirren.

Bei jenem Typ von Arbeitsblättern, bei denen ein Wort vorgeschrieben steht, das von den LN kopiert werden soll, ist es wichtig, die LN daran zu gewöhnen, jedes Wort vor dem Schreiben laut zu lesen und es dann abzudecken. Ansonsten besteht die Gefahr, dass kein bewusstes Schreiben sondern, schematisches Abmalen praktiziert wird.

Es stellt sich heraus, dass zwei der Lernenden bereits mehrere Deutschkurse besucht haben, jedoch nicht schreiben können. Ein anderer LN ist auf Arabisch alphabetisiert, spricht jedoch nicht Deutsch. Um ihnen ein rascheres, selbständiges Arbeiten zu ermöglichen, entscheide ich

mich dafür, die Anlauttabelle aus „Ihr Start ins Deutsche“ einzuführen. Die Arbeit mit der Anlauttabelle soll den Kursteilnehmern mit Vorkenntnissen ein autonomes, möglicherweise schnelleres Arbeiten ermöglichen. Zudem soll die Anlauttabelle für alle ein Unterscheiden der Laute erleichtern.

Die Lautkarten aus „Ihr Start ins Deutsche“ werden im Klassenzimmer aufgehängt, um für die LN immer gut sichtbar zu sein. Alle Buchstaben, die bisher besprochen wurden, werden wiederholt. Die auf den Karten dargestellten Wörter werden artikuliert, wobei großer Wert auf die korrekte (aber nicht übertrieben betonte) Aussprache des Anlauts gelegt wird.

Angesichts der Kursteilnehmer, die eine Interimsversion von Deutsch sprechen, tut sich ein neues Betätigungsfeld auf. Sie haben die Infinitiv-Sprechweise verinnerlicht. Die Arbeit an den Versteinerungen stößt an die Grenzen eines Alphabetisierungsunterrichts. Im Hinblick darauf, dass der Unterricht den Schwerpunkt auf das Schreiben setzt, bestehe ich jedoch auf die Verwendung der korrekten Form und setze auf formorientierte Sprechübungen.

4.2.2. Zweite Woche: I, Ch, L, K, Ä, U, R, D, Ei, Ö

Verwendetes Material:	„Hamburger ABC“ „Das Alphabuch“ „Ihr Start ins Deutsche“ „Alpha 1-2-3“ authentisches Material: Lebensmittelwerbung
Themen:	Einkaufsgespräch in der Bäckerei Dinge im Klassenraum Kommunikation im Deutschkurs Tiere
Eingeführte Buchstaben:	I, Ch, L, K, Ä, U, R, D, Ei, Ö

Die Lernenden sich hoch motiviert. Alle Hausaufgaben werden gemacht, manche LN haben sogar ein Heft für zusätzliche Übungen angelegt. Allerdings beginnen manche auf der letzten Seite zu schreiben. Die Unterscheidung der Vokale bereitet Schwierigkeiten. Ich muss eine Offensive zur phonologischen Bewusstheit starten.

Zusätzlich zur Aussprache erfolgt von nun an ein Unterstreichen der problematischen Laute durch Handzeichen, was die Unterscheidung erleichtern sollen. Während Claudia Krämer (Krämer 2000, 238) Handzeichen, die die Form des Graphems nachbilden, im Unterricht für Kinder ablehnt, machte ich im Alphabetisierungsunterricht mit Erwachsenen damit gute Erfahrungen. Das Anzeigen (z.B. eines „L“ mit Daumen und Zeigefinger) erleichtert den Lernenden die Wahrnehmung und dient zusätzlich als Gedächtnisstütze hinsichtlich der Schreibweise. Die Gefahr einer Überlastung durch das Erlernen eines weiteren Zeichensystems sehe ich nicht gegeben, da ausschließlich jene Laute durch Handzeichen unterstützt werden, die von den Lernenden schwer wahrgenommen werden können.

Wortschatzseitig werden die Körperteile und deren Plural eingeführt, jedoch nur verbal. Die Lernenden zeigen auf den betreffenden Körperteil und unterscheiden zwischen Singular und Plural: „Das ist.../Das sind...“. Chorsprechen wird in dieser Gruppe gerne durchgeführt. Es erhöht nicht nur die Sprachfrequenz der LernerInnen sondern trägt zur Verinnerlichung der neuen Laute bei. „Ein neuer Laut muss durchschnittlich mindestens dreimal vom Lerner nachgesprochen werden, bevor er korrekt ausgesprochen werden kann.“ (Lonnecker und Schödder 2002, 32). Ich bin daher froh, dass diese Übungsform von der Gruppe gut angenommen wird.

Nach dem Chorsprechen wird in Partnerübungen in einen Frage-Antwort-Dialog übergegangen. („Was ist das?“) Um das Erlernen der Wörter zu erleichtern, werden sie thematisch geordnet und zuerst in diesem, später in anderen Zusammenhängen wiederholt, bis sie am Ende der 5. Woche lautiert und verschriftet werden.

Im Bereich Schreiben wird abermals das Einkaufen thematisiert, diesmal beim Bäcker. Auch dieses Mal folge ich den Vorgaben vom „Alphabuch“. Das Verkaufsgespräch wird von den Lernenden erarbeitet. Mit Hilfe der Bildkarten zeige ich an, was wir einkaufen könnten. In Partnerübungen wird der Minidialog trainiert. Nachdem die Wörter im Kontext gesprochen wurden, entscheiden die Lernenden, das Wort „Marmelade“ zu schreiben. In weiterer Folge werden nach den Vorgaben des Lehrbuchs die dafür erforderlichen Buchstaben eingeführt.

Weitere Lernwörter sind Milch, Käse und Butter. Kleinschrittig werden zuerst Konsonanten zu Silben, dann Silben zu Wörtern verbunden. Dazu gibt es Buchstabensalat, Schreib-, Synthese-, Lautdifferenzierungs-, und Sprachübungen („Hamburger ABC“). Herma Wäbs empfiehlt, das Synthetisieren der Laute nach der Einführungsphase nicht mehr einzeln zu trainieren, sondern immer in der Lautumgebung eines Wortes.

Die ersten Lautdiktate verlaufen zufriedenstellend. Bei Partnerübungen, in denen die Lernenden einander gegenseitig diktieren (Neunerquadrat) erfolgen die Nachfragen bei schlechtem Verständnis mit Bezug auf die Anlauttabelle (nach Matthes): [I wie] „Indianer oder Ente?“ Solche Auskünfte sind natürlich zulässig.

Das Werbeflugblatt eines Lebensmittelhändlers wird als Material für Lesen, Schreiben und Sprechen verwendet. Bilder von Waren, die im Kurs besprochen wurden, (Marmelade, Kaffee, Tee, Käse, Tomaten,...) werden im Flugblatt gesucht und ausgeschnitten. Die Bilder werden auf ein Blatt Papier geklebt. Anschließend schreiben die Lernenden die Wörter darunter. Im nächsten Schritt werden aus den übrig gebliebenen Flugblättern die Preise der Waren ermittelt und zu den Bildern geschrieben. Am folgenden Tag wird das Material als gelenkte Sprechübung für die Frage nach dem Preis verwendet.

Die Wortfolge „Ich möchte“ wird in „Das Alphabuch“ ganzheitlich eingeführt. Das „Ö“ wurde noch nicht besprochen. Bei der folgenden mündlichen und schriftlichen Anwendung verursacht das kein Problem.

Wir machen das <Ö> auf der Anlauttabelle ausfindig. Anstatt der dort abgebildeten beiden Öfen einigen wir uns auf „Österreich“ als Anlautwort, denn das können alle LN gut in Erinnerung behalten.

„Das Alphabuch“ fördert eine Segmentierung in Silben. Dadurch wird das Wort in kleinere, leichter zu bearbeitende Bestandteile zerlegt. Besonders bei langen Wörtern wie „Mar-me-la-de“ erleichtert die Silbensegmentierung das Lesen und Schreiben. Silbenbögen unterstützen optisch die Wahrnehmung.

Neben den Lehrbuchmaterialien kommt Material aus dem Erfahrungsbereich der LN als Lesestoff zum Einsatz: je eine Tragetasche von Billa, Libro und Bipa, eine Verpackung von der Post, ein Foto eines Polizeiautos mit der Aufschrift „Polizei“. Alle LN kennen die Schriftzüge. Die bekannten Buchstaben werden benannt, die noch unbekannten (Z) zugeordnet. Die Gegenstände werden im Klassenzimmer aufgehängt. Durch das Einbringen dieser Alltagsgegenstände soll ein Realitätsbezug hergestellt werden.

Laut Curriculum erfolgt in der 2. Woche die Einführung der Artikel. Sie sollen durch Farben und Symbole dargestellt werden. Bei den bisher eingeführten Lernwörtern handelte es sich fast ausnahmslos um Nomen, die natürlich immer mit ihrem Artikel eingeführt wurden. Zur schriftlichen Einführung der Artikel verwende ich das Arbeitsblatt aus „Alpha1-2-3“, umgehe jedoch die Symbole. Die Lernenden sollen die drei Wörter als Sichtwortschatz verinnerlichen. Wir besprechen die Gemeinsamkeiten: das „d“ am Anfang und die weiteren Unterscheidungsmerkmale. Der Umweg über die Symbole scheint mir nicht erforderlich zu sein.

Die LN arbeiten ausnahmslos intensiv mit. Die Frauen sprechen wenig, werden auch nicht zur Sprachproduktion gezwungen. Auf direkte Fragen antworten sie ohne Mühe und ihre Aussprache ist dank der intensiven Mitarbeit gut.

Da die LN Schulartikel für den Deutschkurs einkaufen müssen, wird das zum Anlass genommen, die Gegenstände im Klassenzimmer zu benennen. Als Arbeitsblatt dient Kapitel 2 aus „Ihr Start ins Deutsche“. Die Lernenden sollen Abbildungen mit den dazugehörigen Ziffern versehen.

Die Arbeit mit der Anlauttabelle wird mit jedem neuen Buchstaben weitergeführt. Der Versuch, „Lineal“ zu lautieren und anschließend mit Hilfe der Tabelle zu schreiben, scheitert jedoch. Die Abfolge der vielen Vokale bringt die Schreibanfänger durcheinander. Das Wort war zu schwierig für einen ersten Versuch. Gemeinsam wird das Wort in Silben zerlegt, und an der Tafel „aufgebaut“. Durch aufbauendes und abbauendes Lesen wird die Reihenfolge der Laute in Buchstaben umgesetzt. Die Anlautwörter werden täglich wiederholt und erweitert. Cordula Löffler gibt zu bedenken, dass „buchstabenweise Auf- und Abbauübungen nicht hilfreich seien, „[...] weil sich beim Hinzufügen oder Weglassen einzelner Grapheme keine sinnvollen Wörter ergeben. Auf- und Abbauübungen könnten höchstens mit Silben sinnvoll sein.“ (Löffler 2009, 164) Meine Erfahrung zeigt, dass die Lernenden die Durchgliederung schwieriger Wörter leichter erfassen, wenn Laut für Laut hinzugefügt wird. Die visuellen und auditiven Fähigkeiten werden geschult. Bei speziellen Verbindungen wie „au“, „sp“ oder „ch“ markiere ich die Zusammengehörigkeit.

Das Synthetisieren mit Material aus dem „Hamburger ABC“ verläuft erfolgreich. Die Silben werden selbständig „erlesen“. Manche LN brauchen mehrere Anläufe und mehr Zeit. Um sicherzugehen, dass das Synthetisieren beherrscht wird, lese ich mit jeder Person einzeln. Dabei handelt es sich um eine zeitintensive Vorgangsweise, die Erfahrung hat mich jedoch gelehrt, dass man so den jeweiligen Lernstand der LN besser abzuschätzen lernt. Lautes Lesen vor der Gruppe wird von manchen LN abgelehnt, andere produzieren sich gerne.

Damit die Zeit, während der ich mit einer einzelnen Person arbeite, für die anderen LN nicht ungenützt bleibt, wähle ich aus dem „Hamburger ABC“

Material zur Binnendifferenzierung aus: Ich setze die Lesekärtchen ein. Für jene Lernenden, die intensivere Betreuung brauchen, verwende ich Arbeitsblätter aus dem Teil 1 d (Vertiefung).

Bereits in der zweiten Woche werde ich gefragt, wann die Schreibschrift unterrichtet wird. Vorläufig winke ich ab und sage, in erster Linie müsse die Druckschrift beherrscht werden.

Für die Ankündigung der Hausaufgabe muss genügend Zeit eingeplant werden, da Schreibübungen, die zu Hause auszuführen sind, im Unterricht vorbearbeitet (gelesen, sprich: zusammengelautet) werden müssen. Die Gefahr ist groß, dass zu Hause aus Gründen der Zeitersparnis einfach abgemalt wird. Damit wird der Zweck nicht erfüllt.

„U/u“ und „R/r“ führe ich mit dem „Hamburger ABC“ ein. Beide Buchstaben sind sehr klar ausgeführt. Außerdem schätze ich die anschließende Übung zur Lautdifferenzierung. Ich habe den Eindruck, dass die Feinmotorik der Lernenden inzwischen soweit geschult ist, dass sie auch mit den kleineren Darstellungen der Buchstaben auf dieser Vorlage auskommen.

In der verwaschenen Aussprache der Vokale spiegelt sich die Unsicherheit der KursteilnehmerInnen wider. Die Unterscheidung von [o] und [u] wird in zahlreichen Varianten von Hör- und Sprechübungen geübt. Ich spreche ein Wort aus (z.B.: „Hose“), die LN sprechen es nach und geben durch Vorzeigen eines Buchstabenkärtchens, auf dem O oder U geschrieben steht, an was sie zu hören glauben.

Sowohl „Das Alphabuch“ als auch „Alpha 1-2-3“ bietet Material zur Lautdifferenzierung und Lautisolierung, jedoch nur in bescheidenem Ausmaß. Einzig das „Hamburger ABC“ bietet für diese Art von Problem abwechslungsreiche Übungstypologien. Zur Lauterkennung [t], [r], [a], tragen die Lernenden jeweils den Anlaut unter die grafische Darstellung eines Wortes ein. Das gelingt ohne Schwierigkeiten.

Zwar wird „ei“ laut „Alphabuch“ erst im 3. Kapitel eingeführt, das Wort „Ei“ kommt aber bereits bei den Lebensmitteln vor. Ich beschließe, es vorzuziehen. Auch bei „Ihr Start ins Deutsche“ finden sich Lautisolierungsübungen für „ei“. Als Exempel werden unter anderen Darstellungen auch die Symbole der Anlautbilder verwendet. Die Matthes-Anlautbilder decken sich gelegentlich mit jenen des „Hamburger ABCs“ und der „Alpha 1-2-3“ – Arbeitsblätter (Apfel, Ofen, Ente, Gabel, Nase).

4.2.3. Dritte Woche: H, Sch, W, P, F, G, V, C, Z

Verwendetes Material:	Graf-Gutfreund: Lautisolierungsübung „Das Alphabuch“ „Hamburger ABC“ „Alpha 1-2-3“ „Der Vorkurs“
Themen:	Tiere, die man isst, Ziffern und Zahlen Tätigkeiten (Verben) Bestelldialog
Eingeführte Buchstaben:	H, W, P, F, G, V, C, Z, Sch

Obwohl immer noch „Das Alphabuch“ als leitendes Material verwendet wird, erfolgt der Einstieg nicht mehr über einen Einkaufsdialog, sondern über ein Gespräch. Ich zeige Bilder von Tieren und frage die Lernenden, ob sie diese Tiere essen. Ich beginne mit dem Bild von einem Huhn und leite eine gelenkte Sprechübung ein: „Essen Sie Huhn?“

Zur Einübung des neuen Vokabulars wird mit den Bildkärtchen Memory gespielt. Dazu wurde die Seite 70 des Alphabuchs (die grafische Darstellung) zwei Mal auf Karton kopiert. Die LN werden aufgefordert

jedes Mal, wenn sie ein Kärtchen aufdecken, das Wort und den dazugehörigen Artikel zu nennen.

Im Anschluss daran folgt das „Der-die-das-Spiel“. Je einer Kleingruppe wird ein Artikel zugeordnet, er werden also drei Gruppen gebildet. Ich zeige eines der Bilder, z.B. das, auf dem der Hase abgebildet ist. Die Gruppe, welcher der Artikel „der“ zugeordnet ist, steht auf. Diese Aktivität eignet sich besonders dann, wenn die Konzentration nachlässt. Lernungewohnte Personen brauchen Abwechslung im Unterricht. Sie sind oft nicht daran gewöhnt, so lange zu sitzen und ermüden leicht. Körperliche Aktivitäten sind zumeist eine willkommene Abwechslung und werden gut angenommen.

Da der Wortschatz soeben erst eingeführt wurde, ist der Artikel natürlich noch nicht geläufig und das führt zu Diskussionen, wer aufstehen muss. Diese Übung hat den Zweck, die Lernenden auf die Notwendigkeit aufmerksam zu machen, den Artikel mit dem Substantiv gemeinsam zu lernen.

Die Wörter des Anlauthauses werden täglich wiederholt. Das dient dazu, das Anlautwort gut einzuüben, um selbständig mit dem Anlauthaus arbeiten zu können. Überdies muss die Aussprache täglich wiederholt werden. Das Material von Graf-Gutfreund („Laute hören“)¹⁷ wird als Hörübung eingesetzt. Ich spreche das Wort vor, zeige auf das Bild. Im Chor sprechen die Lernenden das Wort nach und versuchen zu orten, wo (Anfang? – Mitte? – Ende?) der gehörte Laut vorkommt. Manche LN fühlen sich beim Chorsprechen sicherer. Möglicherweise schließt das an ihre Lerntradition an. Auf alle Fälle ist es eine Hilfe für jene, die Hemmungen haben, laut heraus zu sprechen. Trotzdem kann ich nicht darauf verzichten, sie einzeln sprechen zu hören.

Mit Hilfe der Bildseiten der Lesekärtchen aus dem „Hamburger ABC“ wird das Lesen geübt. Die Wörter enthalten nur Buchstaben, die bisher behandelt wurden. Das halte ich zwar nicht für erforderlich, es ist aber beim „Hamburger ABC“ so vorgesehen.

¹⁷ <http://www.graf-gutfreund.at>

Reihum zieht jede/r ein Kärtchen. Das darauf geschriebene Wort wird laut vorgelesen, anschließend dreht man das Kärtchen um und kontrolliert mit der Abbildung, ob richtig gelesen wurde. Ist der Vorgang eingeübt, kann das Lesetraining in den Kleingruppen selbständig weitergeführt werden.

Die LN brennen darauf, etwas zu lesen. Lesestoff gibt es bei „Alpha 1-2-3“. Es werden Laute, Nonsensewörter und Wörter aus dem Sichtwortschatz angeboten. Auf sehr niedrigem Niveau gibt es einfache Lesetexte, die auch sinnverstehendes Lesen unterstützen. Als Lesestoff wird „Im Wald“ (S. 35) angeboten. Zuerst liest jeder für sich und versucht, den Inhalt zu erfassen. Die LN lesen verwundert von Ameisen und fragen, warum Ali und Sana im Wald sind. Leider ist der verwendete Wortschatz nicht immer relevant („Da sind Tannen. Da sind Ameisen.“) Auch die Lesetexte des „Hamburger ABCs“ sind nicht besser. Hier steht: „Wer will es wissen? Alle wollen es wissen.“ Ist den Lernenden in diesem Stadium damit gedient, wenn sie diesen Wortschatz vermittelt bekommen? Hat er mir ihrem Alltag zu tun? Um sinnvolle Lesetexte in diesem frühen Stadium zu bearbeiten, müssen wir sie selbst erstellen.

Die Verwendung von Nonsensewörtern, besonders in Kombination mit existierenden Wörtern, wirkt irritierend auf die LN. Beim Silbenlesen hingegen wird der Sinn nicht hinterfragt, sondern Unsinniges kommentarlos zusammengelautet.

Das „Hamburger ABC“ arbeitet im Grundkurs mit einem abgestimmten Wortschatz. Im Anschluss das Lesen der Wort-Bild-Lesekarten wird das bekannte Vokabular als Bilddiktat, Anlaut-, und Auslautübung angeboten: Zum Symbol der Sonne ist im Anlaut ein „S“ einzutragen, in der Auslautübung ein „e“. Trotz dieser intensiven Auseinandersetzung mit den Lernwörtern ist das anschließende Bilddiktat völlig misslungen. Niemand konnte die Aufgabe, neben das Bild das entsprechende Wort einzutragen, lösen. Ich schließe daraus, dass die Konzentration bei den vorangegangenen Aufgaben so stark auf die einzutragenden Buchstaben gerichtet war, dass der Blick auf das Ganze ausgeblendet war.

Bei dem großen Angebot an Arbeitsblättern sollte immer die Frage nach dem Zweck der Anwendung im Mittelpunkt stehen. Besonders bei lernungsgewohnten Menschen muss der Einsatz von Arbeitsblättern wohl überlegt sein, weil zu viele nur zu einer Überbeanspruchung der Konzentration führen und der Nutzen dadurch in Frage gestellt wird.

Die Einführung der Wochentage erfolgt mündlich. Es wird gemeinsam lauteriert und nach Klärung, wie viele Laute man hört, ein Wochentag nach dem anderen aufgeschrieben. Zuerst versucht es jede/r für sich. Obwohl die Anlauttabelle vor den LN liegt, wird sie nur wenig benutzt. Während des Schreibens versuche ich, bei Zweifeln hinsichtlich der Schreibung, die LN zur Verwendung der Anlauttafel zu motivieren. Anschließend wird gemeinsam die richtige Lösung erarbeitet und ein LN schreibt sie an die Tafel.

Im Anschluss daran werden die Namen der Wochentage im Chor gesprochen und dann nach und nach von der Tafel gelöscht. Zuerst nur einzelne Buchstaben, dann Wortteile, bis nur mehr die Anfangsbuchstaben und Fragmente zurückblieben. Gemeinsam werden die Wochentage wieder aufgebaut: In die von mir vorgegebenen Leerstellen an der Tafel tragen die LN die fehlenden Buchstaben ein. Ich hatte erwartet, dass nach dieser Intensivbehandlung der Wortschatz gesichert sein würde.

Am folgenden Tag wird die Sache mit selbst erstellten Arbeitsblättern wiederholt. Zu meiner Überraschung kann niemand eine Einsetzübung, bei der Wortteile fehlten, richtig ergänzen. Dafür fehlt mir die Erklärung.

Im Unterricht versuchen wir einen vollständigen Bestelldialog zu führen, inklusive Begrüßung und Frage nach dem zu bezahlenden Betrag. Herr H., der sehr fehlerhaftes Deutsch spricht, hat mindestens genauso große Probleme, wie seine KollegInnen, die noch kein Deutsch sprechen. Den gemeinsam erarbeiteten Minidialog lernen die LN auswendig.

Zwei LN, die bereits über Deutschkenntnisse verfügen, verwenden die Infinitiv-Sprache. Gelenkte Sprechübungen sollen die korrekten Personalendungen etablieren. Auf die korrekte Aussprache von Endmorphemen wird besonderes Augenmerk gelegt, um auf Fehlverwendung durch Versteinerungen hinzuweisen bzw. diesen entgegenzuwirken und gleichzeitig das Bewusstsein für die grammatische Funktion dadurch zu schärfen. Karen Schramm gibt jedoch zu bedenken:

Es ist zu vermuten, daß Lesehypothesen aufgrund des Sprachstandes entwickelt werden und gerade Flexionsmorpheme aufgrund der Tatsache, dass sie am Wortende stehen, nicht phonetisch dekodiert werden, so dass eine Bewußtseinsschärfung oder Performanzverbesserung sehr optimistische Voraussagen sind. (Schramm 1996, 63)

Parallel zur Alphabetisierung ist es notwendig, grammatische Grundstrukturen zu vermitteln. Dazu gehören die Artikel und die Verwendung der Personalpronomen.

Als gute Unterstützung für eine Einführung der Grammatik hat sich die „Satzbaumaschine“ (Wortschieber) aus dem „Vorkurs“ (Bastani und Ragg 2010) erwiesen. Grammatik wird mit einem minimalen Anteil an Schriftlichkeit vermittelt. Die Ausschneidearbeiten erledigen die LN selbstverständlich selbst.

Die Verben: rauchen, schreiben, singen, trinken, tanzen werden dem Lernwortschatz hinzugefügt und ins Vokabelheft geschrieben. Um das Wort „tanzen“ schreiben zu können, wird das „z“ mit dem „Hamburger ABC“ eingeführt. Im Anschluss daran mache ich eine Lautdifferenzierungsübung [s]/[z]“. Niemand nimmt bewusst den Unterschied zwischen „Zeitung“ und „Seife“ wahr. Eine neue Baustelle! Ich durchsuche das „Hamburger ABC“ nach Hilfe und finde sie in Form einer Anlautübung.

4.2.4. Vierte Woche: J, Au, X, Y, ß

Verwendetes Material:	Graf-Gutfreund: Lautisolierungsübung „Das Alphabuch“ selbst erstelltes Material: „Wimmeltexte“ zur Unterscheidung von IE-EI und S-CH-SCH „Alpha 1-2-3“ „Der Vorkurs“ „Hamburger ABC“
Themen:	Essen und trinken Uhrzeit Monatsnamen
Eingeführte Buchstaben:	J, Au, X, Y, ß, V, Eu

Die Wochentage werden nochmals thematisiert. Aus einem Wimmelbild sollen die Lernenden bestimmte Tage – in der korrekten Schreibweise – isolieren. Diese Aufgabe wird auf Anhieb richtig gelöst. Wimmelbilder (Wimmeltexte) sind in dieser Gruppe beliebt.

Die Farben führe ich mit farbigen Karton-Quadraten ein, die ich an die Tafel klebe. Die LN nennen die ihnen bekannten Vokabeln, wir lautieren sie und ich schreibe das Wort unter den Karton. In diesem Zusammenhang brauchen wir ein „Ü“. Das wird ohne Arbeitsblatt eingeführt. Ich schreibe wie gewohnt an der Tafel vor und die LN üben auf ihren Schreibblättern. Das Anlautbild „Ü“ wird besprochen und nach Anlauthaus-Vorbild an das Fenster geklebt.

Auch das „Au“ wird ohne Lehrbuch eingeführt. Die Farben eignen sich dafür sehr gut: grau, blau, braun. Ich schließe Übungen zur Lautdifferenzierung und Syntheseübungen aus dem „Hamburger ABC“ an. Ein Problem zeigt sich nicht beim Lesen, jedoch beim Schreiben. Fast ohne Ausnahme wird „a-o“ statt „au“ geschrieben. Der Fehler ist ähnlich wie bei „ei“. Dieser Diphthong wird häufig als <ay> geschrieben. Davon abgesehen, dass der Laut nicht wie ein [e-i] klingt, nehme ich an, es

handelt sich überdies um einen Transfer aus den Muttersprachen, in denen [ei] kaum vorkommt.

Das Thema Uhrzeit wird in allen verwendeten Lehrwerken gut und übersichtlich dargestellt. Ich habe mich für die Tag-und-Nacht-Darstellung im „Alphabuch“ entschieden, da ich in vorhergehenden Kursen die Erfahrung gemacht hatte, dass das Konzept von 24 Stunden dort am besten veranschaulicht wird. Für die praktischen Übungen zur Uhrzeit entschied ich mich für die Montessori-Arbeitsblätter, da ich das Übungsmaterial im „Alphabuch“ als nicht ausreichend erachte. Das Thema Uhrzeit ist in allen meinen Kursen denkbar unbeliebt. Ich werde die Einführung und Präsentation überdenken müssen.

Im „Hamburger ABC“ gibt es Arbeitsblätter, auf denen die Minuten deutlich eingetragen sind. Manche LN haben Schwierigkeiten zu verstehen, warum der Zeiger, wenn er 20 Minuten nach der vollen Stunde anzeigt, bei 4 eingetragen werden soll. Die Arbeitsblätter veranschaulichen die Minuten und die Viertelstunden sehr gut.

Um die Neugierde am Lesen zu wecken, schreibe ich von nun an alle Informationen, die Gruppe betreffend, wie: „20 Minuten Pause“, an die Tafel. Ich verweise nur darauf, lese den Text aber nicht vor. Die Lernenden versuchen, meine Botschaft zu entziffern. Ich greife nur ein, wenn das nicht gelingt.

Die Monatsnamen werden mit „Alpha 1-2-3“-Blättern eingeführt. Der Buchstabensalat macht den LN zwar große Freude, der Output ist jedoch bescheiden. Am nächsten Tag ist alles vergessen. Ich versuche es noch einmal mit der gleichen Methode wie bei den Wochentagen. Zu meiner Überraschung funktioniert sie diesmal. Die Monatsnamen sind am folgenden Tag präsent. Möglicherweise haben die LN Verfahrenswissen hinsichtlich der Abfolge der Aufgabe erworben und die Wörter am Abend gelernt, da sich vermuten ließ, dass am folgenden Morgen auf dieses Wissen aufgebaut werden muss.

Das „ß“ wird mit Hilfe des „Alphabuchs“ eingeführt. Das „Alphabuch“ gibt eine Empfehlung, wie das „ß“ geschrieben werden soll, daher gebe ich ihm den Vorzug. Auf den „Alpha 1-2-3“-Arbeitsblättern wird das „ß“ mit einer Unterlänge dargestellt. Die Schreibweise im „Hamburger ABC“ ist so verspielt und kompliziert, dass ich sie den LN nicht zumuten möchte.

Zur Einführung von „V“ habe ich mich für die „Alpha 1-2-3“-Variante entschieden, da sie auf die Zweiteilung der Lautung in „V“ und „W“ eingeht. Zur Einübung und als Hörübung verwenden wir das „Hamburger ABC“. An die Einführung schließen das Lautdifferenzieren, eine Synthese- und eine Kleinwörterübung an. Ein Lautdiktat hat aufgezeigt, dass nicht die Ausführung der Buchstaben das Problem ist, sondern das Unterscheiden der Laute. Sobald ich den Vokal „O“ (oder eine Silbe damit) ausspreche, kommt die Frage zurück: „U-Bahn oder Ofen?“

Auf ein Stück Papier schreiben die LN „U“ oder ein „O“ und legen die Buchstaben vor sich hin. Ich spreche ein Wort, die LN sprechen das Wort nach. Anschließend sollen sie das Kärtchen mit jenem Buchstaben hochhalten, dessen Laut sie zu hören glauben. Ich muss mehr Zeit in die Schulung der phonologischen Bewusstheit investieren.

Zu meiner Überraschung musste ich feststellen, dass Wörter immer noch ungelesen abgemalt werden, wenn ich nicht darauf bestehe, dass das Wort vor dem Schreiben gelesen und anschließend abgedeckt wird. Wenn ich beides nicht einfordere, bleibt es bei einer mechanischen Abmalaktion, was mir hinsichtlich der Hausaufgaben zu denken gibt.

Die Personalpronomen „ich“ und „du/Sie“ sind bereits bekannt. „Er“ und „sie“ werden mündlich eingeführt. Bei Matthes gibt es eine übersichtliche Darstellung der Personalformen. Auf grammatische Erklärungen wird verzichtet. Grammatik wird induktiv vermittelt. In Kapitel 5 sind Tätigkeiten zeichnerisch dargestellt. In Streifen geschnitten, lassen sie sich gut in den Wortschieber aus dem „Vorkurs“ einspannen. Dies führt zu größerem

Variantenreichtum bei den Satzbildungsübungen, mit denen die Personalendungen geübt werden.

Gleichzeitig möchte ich das Anlauthaus forcieren, damit die LN sich motiviert fühlen, selbständig zu schreiben. Besser als meine Erklärung, wie das Anlauthaus zu verwenden sei, ist die praktische Anwendung aus „Ihr Start ins Deutsche“:

In einer Zeile befinden sich Abbildungen der Anlautwörter. In die Zeile darunter ist der entsprechende Buchstabe einzutragen. So ist unter das Bild einer Gabel ein „G“ einzutragen, unter das Bild eines Elefanten ein „E“ usw. Lautet man die Buchstaben zusammen, ergibt sich das Wort „Regen“. Anhand der nebenstehenden Abbildungen können die LN ohne fremde Hilfe die Richtigkeit überprüfen.

Je mehr Buchstaben eingeführt sind, desto besser kann „Alpha1-2-3“ eingesetzt werden. Wenn es zu wenig Material gibt, ist es gut, auf das „Hamburger ABC“ zurückgreifen zu können. In dem riesigen Angebot findet sich immer Unterrichtsmaterial, das bei der Bewältigung eines speziellen Problems helfen kann.

Die Unterrichtseinheiten, in denen frei gesprochen wird, werden zunehmend beliebter. Die LN sind motiviert, über sich zu erzählen, sie stellen Fragen nach Formulierungsmöglichkeiten. Die Frauen sprechen vergleichsweise weniger als die Männer, fühlen sich aber in der Gruppe sichtlich wohler als am Anfang. Frauen und Männer sitzen getrennt. Ich habe in die Sitzordnung nicht eingegriffen. Wenn ich es für erforderlich halte, arbeiten Männer und Frauen anstandslos zusammen. Nach Beendigung der Aktivität gehen die Frauen jedoch auf „ihre“ Plätze zurück. Manche Aufgaben können von der Frauengruppe besser gelöst werden als von den Männern. Dies wird seit neuestem von den Frauen lachend kommentiert.

Eine Auswahl an Lesetexten, mit denen Sinn entnehmendes Lesen geübt werden kann, fehlt leider in allen Büchern. Diesem Mangel wird durch authentisches Material begegnet. Alle LN erstellen einen kurzen Text

(etwa 3 Sätze) zur eigenen Person. Dieser Text wird von mir überarbeitet, am Computer getippt und am nächsten Tag ausgegeben. Korrekte Satzstrukturen und Rechtschreibung spielen dabei eine große Rolle, damit die Satzmuster von Anfang an richtig eingeführt werden. Keine Person bekommt den eigenen Text. Der Text muss gelesen und anschließend der Person übergeben werden, von der er handelt. Als Nebenprodukt entsteht aus dem Text auch ein personalisiertes Leselotto, das später als Partnerübung bearbeitet wird.

4.2.5. Fünfte Woche: St, Sp, Qu

Verwendetes Material:	Selbst erstelltes Material: Modekatalog „Berliner Platz“ (Hörmaterial) „Alpha 1-2-3“ „Ihr Start ins Deutsche“ „Das Alphabuch“ + Kärtchen, Anlauttabelle „Hamburger ABC“ Film: „Ein verplanter Sonntag“
Themen:	Kleidung und Farben Monatsnamen Unterscheidung von „Ei“ und „Eu“ der Körper Tätigkeiten (Verben)
Eingeführte Buchstaben:	St, Sp, Qu

Substantive sind graphisch leichter darzustellen als Verben. Das mag der Grund dafür sein, warum in den Lehrbüchern vorwiegend Substantive verwendet werden. Um das Reservoir an Verben aufzufüllen greife ich zur CD von „Berliner Platz“. Auf einer Seite sind Tätigkeiten (Rad fahren, schwimmen, kochen etc.) abgebildet. Die Wörter werden gemeinsam erlesen. Die LN sollen die Geräuschbeispiele den Bildern zuordnen. Die Reaktionen zeigen mir, dass das Gelesene verstanden wird.

Zum Einüben von Buchstabenkombinationen wie „sp“, „st“, „ng“ eignen sich die Arbeitsblätter des „Alpha 1-2-3“. Im „Alphabuch“ werden diese Lautkombinationen nicht berücksichtigt. Während ich in der Phase der Buchstabeneinführung „Das Alphabuch“ bevorzugte, sind nun die „Alpha 1-2-3“- Blätter sehr hilfreich. Die Wahl der Lernwörter zum „Ü“ könnte besser durchdacht werden. Frau Wäbs wählt „Überfall“, dargestellt durch einen Mann, der einem anderen eine Pistole an die Brust setzt, was bei den Lernenden oft Befremden auslöst. Bei Dohm wird das Wort „Überraschung“ angeführt, das mich jedes Mal in Erklärungsnotstand bringt, weil auf dem beigefügten Bild ein Paket gezeigt wird. LN, welche die Präposition „über“ kennen, und eine Bedeutung in diese Richtung antizipieren, sind völlig ratlos. Bei Matthes wird ein Überholverbot-Schild dargestellt, aber leider muss man davon ausgehen, dass primäre Analphabeten auch wenig Erfahrung mit Verkehrszeichen haben, die hauptsächlich Autofahrer betreffen.

Ständige Wiederholung ist nötig, um dem Vergessen entgegenzuwirken. Ein „Was passt nicht?“- Arbeitsblatt mit Wochentagen und Monaten soll das Gelernte in Erinnerung rufen. Aus thematisch zusammengehörigen Wörtern soll jenes herausgefunden werden, der nicht dazu passt, z.B.: Montag – Mittwoch – ~~September~~ – Freitag. Während die LN das Arbeitsblatt bearbeiten, lasse ich mir die Wörter von einzelnen TN vorlesen und bespreche die Antworten. Lesen und Verstehen scheint kein Problem zu sein. Auch der Wortschatz ist bekannt.

Die Körperteile wurden mündlich bereits in der ersten Woche eingeführt. Nun werden sie nach der obligatorischen Lautierarbeit verschriftet. Die Bilderliste aus „Alpha 1-2-3“ wird ausgeteilt und die Lernenden schneiden die Teile aus, um Memorykärtchen daraus zu basteln. Die bisher nicht bekannten Wörter wie „Muskel“ und „Knochen“ werden geklärt. Zur Vertiefung wird ein Memoryspiel eingesetzt. Da der Wortschatz geläufig ist, wird ein zweites Arbeitsblatt gleich angeschlossen. Durch die vorangegangenen, vorbereitenden Sprechübungen, die immer durch Gesten unterstützt wurden (z.B. „Das ist der Mund“ => die LN zeigen auf

ihren Mund, „Das sind die Arme“=> es werden beide Arme berührt), bedarf es keiner Einführung mehr. Die LN lesen die Arbeitsblätter und vervollständigen sie. Die Konzentration liegt nicht auf dem Verstehen, sondern ausschließlich auf dem Schreiben. Ich beschließe, in Zukunft mehr Gewicht auf die mündliche Vorbereitung zu legen. Ist das Muster einmal angelegt, fällt offenbar auch das Schreiben leichter.

Um das Vokabular an Tätigkeiten auszubauen, beginne ich die nächste Stunde mit dem Kurzfilm „Ein verplanter Sonntag“¹⁸. Der Vorteil bei der Verwendung eines Films im Alphabetisierungsunterricht ist, dass die LN den Sinn nicht erst mühsam aus dem Text extrahieren müssen, sondern dass das Verstehen durch einfaches Zusehen ermöglicht wird. Da das Ziel meiner Tätigkeit ausschließlich darin liegt, rasch Wortschatz aufzubauen, brauchen wir nicht den mühsamen Umweg über das Lesen zu nehmen. Der Film dauert nur 11 Minuten, ich kann ihn also in gesamter Länge zeigen. Ich zeige ihn ohne Vorentlastung. Der Film zeigt einen jungen Mann bei verschiedenen Tätigkeiten. Der Inhalt erschließt sich nicht allen LN auf Anhieb. Die Handlung wird besprochen. Wir sehen den Film mehrmals an und sammeln im Anschluss Begriffe dafür, „...was der Protagonist tut“. Ich schreibe die Wörter an die Tafel. Ich zeige den Film abermals und halte ihn an, um den LN die Gelegenheit zu geben, zu kommentieren, was passiert. (Z.B: der Wecker läutet, der Mann steht auf,...). Anhand des Films führe ich weitere Vokabeln ein: „er denkt nach, er springt über den Zaun etc“. Erfahrungsgemäß werden die so eingeführten Wörter gut im Gedächtnis behalten. In einem weiteren Durchlauf wiederholen wir die Wörter im Chor und die LN diktieren mir weiteres Vokabular. Der neue Wortschatz wird lautiert und im Infinitiv aufgeschrieben. Die Lernenden kopieren ihn in ihre Hefte. Beim Medium Film werden mehrere Lernkanäle gleichzeitig angesprochen, was der Verankerung des Gelernten entgegenkommt. Zudem verbinden die Lernenden mit dem Medium Film eine positive Erwartung, was eine entspannte Aufnahme der Lerninhalte ermöglicht. Am folgenden Tag

¹⁸ http://www.youtube.com/results?search_query=ein+verplanter+sonntag&aq=f (Aufruf am 1.11.2010; 10:10)

werden die Tätigkeiten, die der Protagonist vollführt hat, wiederholt. Ich spiele den Film nochmals an und lasse ihn von den Lernenden kommentieren. Der Wortschatz, der filmisch vermittelt wurde (z.B. springt über den Zaun, denkt nach, sucht ein Geschenk,...) wurde gut gespeichert.

Die akustische Unterscheidung zwischen „ei“, „eu“, „e“ und „au“ fällt den LN schwer. Syntheseübungen finden sich im „Hamburger ABC“. Zusätzlich wird mit Buchstabenkarten geübt. Man sieht deutlich, dass noch großer Bedarf an Hörübungen besteht.

Ich schreibe die Ziffern von 0 bis 9 an die Tafel und fordere die LN auf, die Zahlen zu lautieren und anschließend in ihr Heft zu schreiben. Gemeinsam lautieren wir „null“, ich schreibe _ _ _ _ , also 4 leere Positionen an die Tafel und lasse mir ansagen, wie wir das Wort füllen.

Die anderen Zahlen sollen alleine gelöst werden. Eigentlich wollte ich daran sehen, wie weit die einzelnen KursteilnehmerInnen alleine in der Lage sind, sich zu behelfen. Die Aktivität ufert zu einer Gruppenarbeit aus. Da alle ihr Wissen beisteuern und gemeinsam engagiert diskutieren, greife ich nicht ein und so gelingt es, im Team eine erstaunliche Anzahl von Zahlwörtern richtig zu schreiben. Zur Vertiefung gibt es eine Schreibaufgabe aus „Alpha 1-2-3“. Die Arbeitsblätter eignen sich sehr gut als Hausübungen.

Aus einem Katalog schneide ich Hose, Jacke, Mantel, Schuhe, Pullover, Kleid und Schal aus. Die Bilder werden an die Tafel geklebt und die Lernenden ersucht, mir zu sagen, was davon sie kennen. Die Wörter werden lautiert und unter die Bilder an die Tafel geschrieben. Anschließend werden A5-Papierbögen verteilt, worauf die neu erlernten Wörter lose verteilt geschrieben werden.

Die LN erhalten Modekataloge und werden ersucht, die dazu passenden Bilder auszuschneiden. Sie sollen das Bild zum entsprechenden Wort kleben. Sie sind dadurch gefordert, das Wort nochmals zu lesen, sich zu erinnern, welches Bild dem Wort entspricht.

Als Hausaufgabe gebe ich ein Arbeitsblatt aus dem „Hamburger ABC“ aus, auf dem sich die Illustration eines Frauenkörpers befindet. Die nebenstehenden Wörter sind zuzuordnen. Da die Person mit nacktem Oberkörper dargestellt ist, habe ich ihr vorsichtshalber einen BH gezeichnet. Ich kann nicht abschätzen, ob es sonst zu Beanstandungen gekommen wäre.

Partnerdiktate machen die phonetischen Probleme bewusst. Wer nicht weiß, ob er ein „o“ oder ein „a“ spricht, kann es seinem Partner nicht richtig diktieren. Gleichzeitig wird der Mangel sofort aufgezeigt, weil der Partner ständig nachfragen muss. Mangelnde Lautdiskriminierungsfähigkeiten stehen der Schreibung im Wege. Die Neunerquadrate aus „Ihr Start ins Deutsche“ eignen sich gut als Partnerdiktat. In ein Blankoformular schreibe ich Verben aus dem Lernwortschatz, den sich die LN gegenseitig diktieren. Die Kontrolle können sie selbst durchführen. Wer fertig ist, kann eine Arbeitsstation auswählen, auf der verschiedene Leseaufgaben ausgeführt werden müssen: Lesebüchlein („Hamburger ABC“, Leselotto, LÜK „Deutsch als Fremdsprache“¹⁹).

4.2.6. Sechste Woche: pf, eu - äu, Ä, Ü, Ö, C - ck

Verwendetes Material:	„Ihr Start ins Deutsche“ (Anlauttabelle und Anlautkärtchen) „Alpha 1-2-3“ „Das Alphabuch“ (Bildkärtchen) „Hamburger ABC“ (lateinische Schreibschrift) authentisches Material: Fotos der Kursteilnehmer Überarbeitung ihrer Texte Computer als Anschauungsmaterial Fotokopie einer Computertastatur
-----------------------	---

¹⁹ LÜK = „Lernen, Üben, Kontrollieren“ ist ein Westermann Lernspiel, das für den Grundschulbereich entwickelt wurde. Die Themenhefte „Deutsch ganz einfach, Wortschatz für Anfänger 1 + 2“, Deutsch als Fremdsprache und „Grammatik 1 + 2“ machen auch erwachsenen Lernenden Spaß.

Themen:	Krankheit, Computer, Schreibschrift
Eingeführte Buchstaben:	pf, eu - äu, Ä, Ü, Ö, C - ck

Arbeitsblätter zu „Pf/pf“ gibt es bei „Alpha 1-2-3“. Im „Hamburger ABC“ werden „Pf“ und „Sp“ gemeinsam mit dem „P“ abgehandelt. Ich bespreche „Sp“ lieber mit „St“ weil die Art der Verwendung Gemeinsamkeiten aufweist und die Laute kaum verwechselt werden können. Ich entscheide mich für das „Alpha 1-2-3“-Material.

„Ä/ä, „Ü/ü“ und „Ö/ö“ werden beim „Hamburger ABC“ gleichzeitig eingeführt. Dies widerspricht der Regel, dass man ähnlich klingende Laute nicht gleichzeitig einführen soll, da gleiche Inhalte einander beim Lernen behindern (Löffler 2009, 164). Obwohl „Ä“ und „Ü“ längst eingeführt sind und täglich verwendet werden, gerät die Syntheseübung zu einem riesigen Durcheinander. Bei der Lauterkennung erweist es sich als hilfreich, die Schreibweise zu kennen. (z.B. das Lernwort Käse). Die Pluralbildung „Rad – Räder“ bringt keine Entspannung, denn leider kann man nicht generalisieren.

„Eu“ – „äu“ führe ich wegen des authentischen Klanges gemeinsam ein. Löffler empfiehlt, bei der Einführung von „äu“ mit „a“-Wörtern zu beginnen (Hand – Hände). Die „Alpha 1-2-3“-Arbeitsblätter machen überdies die Verbindung von „au“ im Singular und „äu“ im Plural deutlich (Haus – Häuser) Beim anschließenden Lautdiktat kommt es eher zu Verwechslungen von eu mit oi.

Für das Thema „Kranksein“ verwende ich „Alpha 1-2-3“-Material. Auch das „Hamburger ABC“ bietet gutes Material, generell bevorzuge ich aber das österreichische Material, da ich meine Lernenden gern an die österreichischen Ausdrucksweisen gewöhnen möchte. Wir lesen den Dialog beim Arzt. Zuerst leise, dann wird der Wortschatz geklärt. Dann wird abermals gelesen, diesmal im Chor (2 Gruppen), letztendlich zu

zweit. Um sicherzugehen, höre ich in jede Zweiergruppe hinein. Wörter, die schwer zu lesen sind, werden oft nicht erlesen, sondern geraten. Das ist zwar als Strategie nicht schlecht, es wird aber nicht immer richtig geraten und das kann das Verständnis erheblich erschweren. Deshalb ist es sicherer, ich höre überall kurz zu. Laut vor der ganzen Gruppe zu lesen, stresst manche LN immer noch, obwohl sie in der Gruppe gut etabliert sind. Trotzdem können sie sich nicht gut auf den Inhalt konzentrieren und sie lesen zwar schön vor, behalten aber den Inhalt nicht. Bei Leseübungen mit dem Partner ist es kein Problem, wenn ich zuhöre. Die Namen der Krankheiten werden lautiert und ins Heft geschrieben. Erst dann verteile ich das Arbeitsblatt und wir lesen die Wörter. Ein Arbeitsblatt zur Wiederholung der Wörter wird als Hausaufgabe ausgegeben.

Da das Interesse am Computer sehr groß ist, findet der Unterricht im Computerraum statt. Wir besprechen die Teile des Computers, jede/r zeichnet die Teile eines Computers auf ein Blatt Papier und dann erarbeiten wir den Wortschatz. (Arbeitswortschatz: Maus, Tastatur, Kabel, Lautsprecher, Kamera, Bildschirm, Rechner, Steckdose, Stecker, einschalten / ausschalten). Zum Identifizieren der Laute verwenden wir von nun an auch die Abbildung einer Tastatur. Offensichtlich haben die LN nun eine Begründung gefunden, wozu das Identifizieren einzelner Laute nützt. Anlässlich der Erwähnung von ein-schalten/aus-schalten werden die trennbaren Verben kurz angesprochen. Die Lernenden nehmen die Information passiv auf, es wird zu diesem Zeitpunkt keine aktive Anwendung verlangt, da das nicht Thema dieser Stunde ist. Für diese Unterrichtseinheit wurde kein Lehrbuch verwendet.

Im Anschluss daran gehen wir auf die verschiedenen Aussprachevarianten von „c“ und „ck“ genauer ein (Computer - Stecker, Steckdose). In beiden Fällen eignen sich die „Alpha1-2-3“ Arbeitsblätter. Die Lernwörter, die in diesem Zusammenhang angeboten werden, können im Zusammenhang mit der Bebilderung antizipiert und durch Zusammenschleifen von allen LN ohne Mühe erlesen werden.

Auf allgemeinen Wunsch wird ein „Schnupperlehrgang Schreibschrift“ eingeführt. Alle wollen sich daran beteiligen. Ich nutze die Gelegenheit für eine Wiederholung der Buchstaben. Matthes bietet einen Schnupperkurs an, jedoch nicht für alle Buchstaben. Das „Hamburger ABC“ bietet ein Modul „Einführung in die Schreibschrift“. Es handelt sich dabei um eine Zuordnung der Schreibschrift-Buchstaben zu den bereits bekannten Anlaut-Illustrationen. Da hier das vollständige Set von Buchstaben verfügbar ist, greife ich zum Hamburger ABC.

4.2.7. Siebte Woche

Verwendetes Material:	„Alpha 1-2-3“ Hamburger ABC: Schreibschrift authentisches Material: Straßenschilder und Stadtplan
Themen:	Personales Schreiben Krankheit/Gesundheit Schnupperkurs „Lateinische Schreibschrift“; Ländernamen Stadtplan lesen
Eingeführte Buchstaben:	-

Zur Vorbereitung dieser Aktivität wurde ein Lernplakat mit Fotos und Personenangaben von den KursteilnehmerInnen angefertigt und im Klassenzimmer aufgehängt. Dieses Mal bekommt jede/r eine Fotokopie von Fotos aller Kursteilnehmer und Arbeitsblätter, auf denen einige Angaben zu den Kolleg/innen stehen. z.B. „Ich komme aus Kabul. Ich habe Kinder. Ich spreche Dari, Paschto und Deutsch. Mein Vorname ist Mariyam. Mein Familienname ist.....“ Die Lernenden müssen erlesen, um wen es sich handelt und die fehlenden Informationen aus dem Lernplakat entnehmen oder sie erfragen. Sind die Informationen

vollständig, kleben sie das Foto der betreffenden Person in die dafür vorgesehene Spalte.

Diese Aufgabe ist sehr beliebt. Es müssen Informationen aus dem Text entnommen und fehlende Angaben ergänzt werden. Dazu müssen die Kursteilnehmer Fragen formulieren und Antworten verschriften. Die Aufgabe fördert die Kommunikation und die Gruppenzugehörigkeit. Außerdem freuen sich die LN über das vorzeigbare Ergebnis, das sie letzten Endes in der Hand haben. Aktivitäten, bei denen die Lernenden im Mittelpunkt stehen, sind natürlich hinsichtlich der Vorbereitung zeitintensiv. Die aktive Teilnahme der LN ist bei „maßgeschneiderten“ Aufgaben von erheblich besserer Qualität, als bei Arbeitsblättern „von der Stange“. Diese Aufgabe hat mit ihnen persönlich zu tun und wird dadurch auch emotional intensiver angenommen. Die LN haben echtes Interesse zu erfahren, was über sie (und die anderen Personen, die sie kennen) geschrieben steht.

Im Anschluss daran wird ein „Alpha 1-2-3“-Arbeitsblatt bearbeitet, in dem die LN darauf vorbereitet werden, Formulare auszufüllen. Dabei wird ein Großteil jener Informationen abfragt, die zuvor bearbeitet wurden. Das Geschriebene wurde ohne Schwierigkeiten gelesen und verstanden. Bei der schriftlichen Ausführung wird die Form besprochen, in der solche Antworten erwartet werden.

Das Tafelbild schreibe ich in Druckschrift, nur in deklarierten Schreiblektionen verwende ich Schreibschrift. Die Teilnehmer wollen ihre neu erworbenen Kenntnisse natürlich einsetzen, das verlangsamt den Fortgang erheblich. Die Einführung der Schreibschrift ist in diesem 8-Wochen-Kurs selbst beim besten Willen der Lernenden nicht möglich. Das Curriculum schreibt zu viele Inhalte vor und die Lernenden setzen sich dadurch zu sehr unter Druck. Um den zeitlichen Rahmen einzuhalten, wird ein Arbeitsblatt nach dem anderen abgearbeitet. Die KursteilnehmerInnen ermüden schnell. Sie sind es nicht gewöhnt, so viele schriftliche Übungen durchführen zu müssen. Ich werde anregen, einen eigenen Schreibschriftkurs für Interessierte anzubieten, betrachte dieses

Experiment jedoch als gescheitert, obwohl die Lernenden begeistert sind und meine Ansicht sicher nicht teilen.

Für landeskundliche Erfahrungen auf lokalem Gebiet gibt es keine Lehrbuchbeiträge, dafür ist die Kreativität der KL gefordert. Auf einem Rundgang um den Häuserblock, in dem sich die Schule befindet, habe ich die Straßenschilder fotografiert, laminiert und daraus Straßenschilder gemacht. Diese Schriftzüge werden im Unterricht gemeinsam gelesen. Auf einem Stadtplan versuchen wir die Schule zu finden. Ich habe eine Vergrößerung des Plans für alle LN hergestellt. Jeder versucht nun, die Straßennamen zu finden und sie mit Bleistift zu markieren. Anschließend bekommt jede Person 1 bis 2 Straßenschilder zugeteilt. Wir nehmen den Planausschnitt und die Straßenschilder und machen uns auf den Weg. Wir folgen der Hauptstraße bis zum Markt, suchen die U-Bahnstation auf dem Plan, halten Ausschau nach den Straßenschildern. Wer das ihm zugeordnete Schild gefunden hat, zeigt es den anderen, alle suchen und vergleichen auf den Plänen. Gemeinsam wird der Stadtplan konsultiert und beratschlagt, wie man weitergehen muss, um zur nächsten Straße zu gelangen, die auf unserm vorgegebenen Weg liegt. Auf dem Weg um den Block gibt es auch Ärzteschilder und andere Hinweisschilder zu lesen. Das Lesen von realen Ärztetürschildern (z.B. Univ.-Prof. Dr. Med.Facharzt für Kinderheilkunde) steht in Gegensatz zu dem in Lehrbüchern verwendeten Begriff „Kinderarzt“. Im Alltag begegnen die LN keinen simplifizierten Aufschriften und die irritierende Aufschrift auf dem realen Ärzteschild lässt sie zweifeln, ob sie richtig sind.

4.2.8. Achte Woche

Verwendetes Material:	authentisches Material: „Hören 1“ „Alpha 1-2-3“
Themen:	Informationen im Rahmen der Basis-Grundbildung
Eingeführte Buchstaben:	-

Nennenswertes authentisches Hörmaterial kommt leider in keinem Alphabetisierungskurs vor. Um die Lernenden mit der Hörverständnisaktivität „Authentischen Hören“²⁰ (Buttaroni 1997, 209) vertraut zu machen, spiele ich ohne Vorentlastung den Hörtext „Frühstücksinterview“²¹ vor und löse - wie erwartet - Entsetzen aus. Mit zunehmendem Fortschritt der Hörübung können die LN den Inhalt verstehen. Ziel ist es, „alles, was man essen kann“ herauszuhören. Die Lernenden sammeln die Wörter und wir schreiben auf, was sie verstehen. Passend zur Aktivität habe ich Memorykarten hergestellt, die das im Text Erwähnte abbilden. Zur Absicherung des Wortschatzes spielen wir Memory. Nach einer Pause schreiben die Lernenden einen Einkaufszettel für ein Frühstück. Zu meiner Überraschung findet sich auch Schmalz darauf. Die Beschäftigung mit diesem Text dauert (inklusive Erarbeitung von Wortschatz und Klärung der Schreibweise) den ganzen Vormittag.

Mit einem Laufdiktat (die Lernenden durchqueren dabei den Klassenraum, um die Information, die sich am anderen Ende des Zimmers befindet zu erhalten) wurde am folgenden Morgen der Frühstücks-Wortschatz wiederholt. Die Wörter konnten rasch erlesen werden und wurden auch ganz gut niedergeschrieben. Der intensive Einsatz hat sich offenbar gelohnt.

Anhand von Vorlagen aus „Alpha 1-2-3“ wird das Ausfüllen von Formularen geübt. Das nimmt mehr Zeit in Anspruch als vorgesehen. Meine naive Erwartung, jede/r könnte seine Adresse schreiben, hat sich nicht erfüllt. Aus den Anmeldebögen für den Deutschkurs habe ich die Adressen eruiert und mit jeder Person ein Testformular ausgefüllt. Ziel dieser Aufgabenstellung war, die Adresse frei und ohne Vorlage zu

²⁰ Beim „Authentischen Hören“ wird mit den Lernschritten: *Hineinhören – Informationsaustausch – Identifikationshören - Informationsaustausch - Gemeinsames lebendes Wörterbuch – Anhören – Informationsaustausch- Anhören – Informationsaustausch – Anhören* ein Text bearbeitet.

²¹ Zu einem Hörtext aus „hören 1. Eine Sammlung von authentischen Hörtexten aus Österreich“ Tina Welke, Petra Schmidinger and Doris Schlackl, *Hören 1* (Wien: Verband Wiener Volksbildung, 2002). “

schreiben. Im ersten Anlauf ist das nicht gelungen, ich werde zusätzliches Material bereitstellen.

Gemeinsam finden wir einen 5-Sätze-Text zu einer Bildergeschichte (Lisa geht Eis kaufen). Gemeinsam wird der Text laut gelesen, dann werden einzelne Wörter (die Verben) weggelöscht. Dieser Text wird von mir abgetippt und den LN als Lückentext vorgelegt, in dem die Verben „scheint, essen, geht, bekommt, kostet“ ausgespart wurden. Obwohl alle aktiv mitgearbeitet haben, ist die Ausbeute enttäuschend. Nur „essen“ wurde richtig geschrieben, wahrscheinlich weil dieses Wort schon zuvor bekannt war. Aufgrund der intensiven Bearbeitung hätte ich mehr erwartet. Mein Fehler war, die Wörter im Kontext der Sätze nicht diktiert zu haben. Ich habe darauf gebaut, dass der kurze Text schon auswendig verfügbar ist. Offenbar war den LN das Vokabular nicht vertraut genug, um die Lücken selbständig füllen zu können.

Der letzte Kurstag diente der Evaluierung und endete mit einem kleinen Abschlussfest. Die gesamte Gruppe hatte sich bereits für den Folgekurs in der darauf folgenden Woche angemeldet.

4.3. Evaluierung durch die Lernenden

Die Methode der Triangulation erfordert, die Forschungserkenntnisse aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten.

4.3.1. Pre-Test – Post-Test

Am Ende der vierten Woche erfolgte der erste Test: 24 Laute sollten richtig umgesetzt, der Satz „Ich komme aus Afghanistan“ und der eigene Name korrekt geschrieben werden. Das Ergebnis konnte sich sehen lassen. Alle konnten ihre Namen richtig schreiben. Das Satzbeispiel war am Tag zuvor geübt worden. Vier Personen haben den Satz fehlerlos geschrieben. Zu einer Vertauschung der Reihenfolge der Buchstaben kam es bei niemandem mehr. Die Verwechslung von Konsonantenpaaren, die sich nur durch Stimmhaftigkeit oder Stimmlosigkeit (z.B. „b“ und „p“)

unterscheiden betrachte ich nicht als Fehler, sondern als normale Entwicklung. Eine einzige Person machte bei der Phonem-Graphem-Zuordnung 12 Fehler, alle anderen konnten mehr als die Hälfte der Laute richtig zuordnen.

Um eine Verbesserung oder Verschlechterung in der Lautzuordnung zu dokumentieren, wurde das Lautdiktat, das zur Halbzeit des Kurses gegeben wurde, wiederholt. Alle Lerner hatten bedeutend größere Sicherheit in der Phonem-Graphem-Zuordnung erworben. Im Vergleich zu den Daten aus der vierten Woche war bei allen LN eine Steigerung der korrekt umgesetzten Laute zu bemerken. Allen gelang es, ihren Namen fehlerlos zu schreiben, auch das Wort „Afghanistan“ war in den Sichtwortschatz eingegangen und konnte auch fehlerfrei geschrieben werden.

Das Wort „Leistungsnachweis“, das allen Lernenden unbekannt war, konnte von allen in Buchstaben umgesetzt werden. Das <ei> wurde auf vielerlei Weise geschrieben: <e> – <ie> – <y> und das <s> wurde von mehreren Lernern als <z> geschrieben. Eine lauttreue, wenngleich normwidrige Schreibweise eines ungeübten Wortes, das keineswegs zum Grundwortschatz gehört, ist allen Neo-Schreibern gelungen. Daraus lässt sich schließen, dass ein erheblicher Schritt auf dem Weg zur Lese- und Schreibfähigkeit gelungen ist.

Das Ergebnis dieses Tests und der Vergleich mit dem Ergebnis, das die Lernenden am Ende der vierten Kurswoche erzielt hatten, wurde mit jedem/r KursteilnehmerIn in einem Einzelgespräch besprochen.

Am Ende des Kurses haben die Lernenden den Zuwachs ihres Könnens in den Fertigkeiten Lesen und Schreiben dokumentiert. Sechs Beispiele ihrer Selbsteinschätzung finden sich im Anhang. Diese Bewertung dient nicht der Beurteilung der Lehrbücher, ist aber kausal damit verbunden und daher von Interesse.

4.3.2. Bewertung der Arbeitsblätter nach Fertigkeiten

Um eine umfassende Sicht zu erhalten, wurden die Kursteilnehmer ersucht, ihre Meinung zu den Lehrbüchern, mit denen sie in den vergangenen Wochen gearbeitet hatten, zu äußern.

Stellvertretend für die Lehrbücher wurden typische Übungen daraus bewertet. Die Lernenden wurden ersucht, ihre Vorlieben oder Abneigungen zu äußern: „Welches Arbeitsblatt mögen Sie gerne/nicht gerne?“

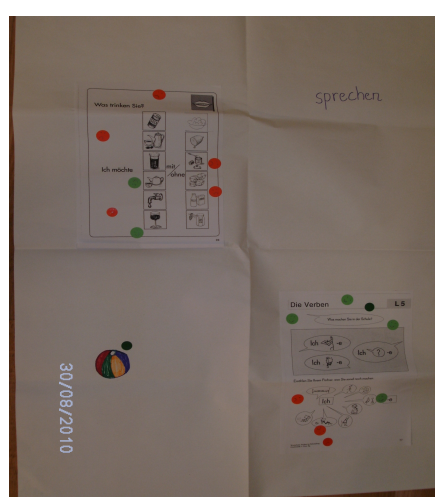
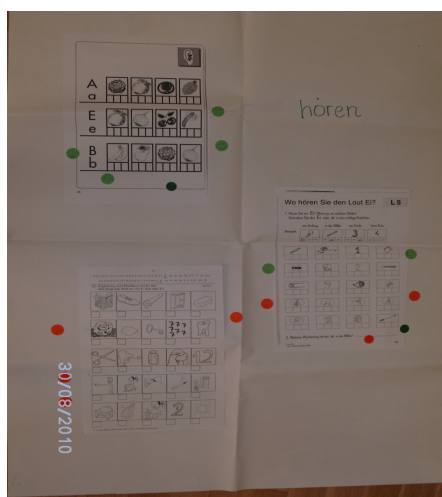
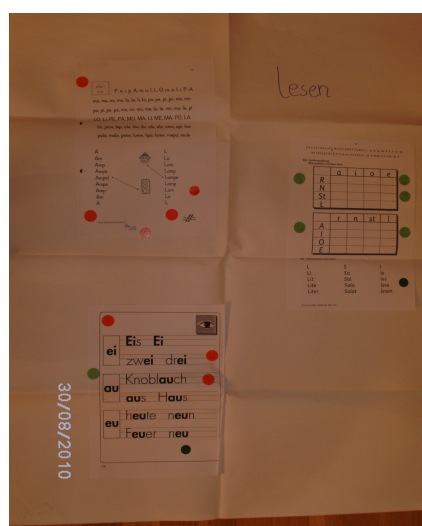
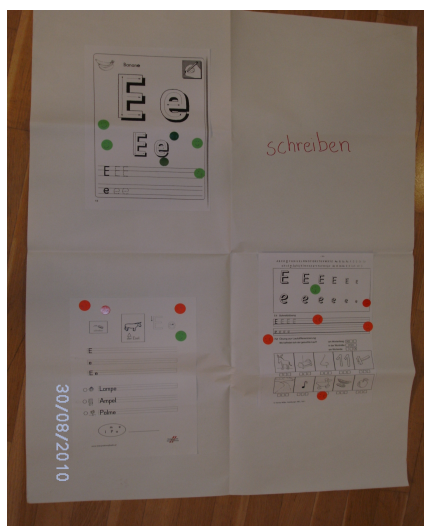
Im Bereich **Schreiben**, also der Buchstabeneinführung wurde ein Arbeitsblatt aus dem „Alphabuch“ zum beliebtesten gewählt. Die negative Bewertung des „Hamburger ABCs“ hat mich überrascht, da es meiner Ansicht nach die abwechslungsreichste Einführung bietet. „Alpha 1-2-3“ wurde mit zwei Schlechtpunkten und nur einem „smiley“ bewertet.

Im Bereich **„Sprechen“** standen nur 2 Arbeitsblätter zur Auswahl:

„Das Alphabuch“ und „Ihr Start ins Deutsche“. Der Ball stand als Symbol für die Kettenübungen, bei denen er für gelenktes Sprechen eingesetzt wurde. Die größte Anzahl von Pluspunkten konnte „Ihr Start ins Deutsche“ auf sich vereinen.

Im Bereich **Lesen** hat zu meiner Überraschung das Hamburger ABC die meisten Punkte erhalten. Diese Art der Syntheseübung wird nur im „Hamburger ABC“ angewendet und ist den LN durch die Kombination von Lesen/Schreiben/Sprechen oft schwerer gefallen als reine Leseübungen.

Unter den Lautdifferenzierungs- und Isolierungsübungen (**Hören**) wurde „Das Alphabuch“ zum beliebtesten Material gewählt. Diese Entscheidung hat mich überrascht, da die Arbeitsblätter und Übungstypologien aus dem „Hamburger ABC“ während des Unterrichts sehr gut angenommen worden waren. Mit drei „Smileys“, und ebenso vielen Schlechtpunkten wurde „Ihr Start ins Deutsche“ bewertet.



Eine Deutung dieser Ergebnisse fällt insofern schwer, als die LN nicht zu ihren Beweggründen befragt werden konnten. Manche Bewertungen deckten sich mit meinen Beobachtungen im Unterricht, andere standen in vollem Widerspruch dazu. Bei manchen Entscheidungen vermute ich, dass ein „Schwarmverhalten“ für die Entscheidung zumindest mitbestimmend war. Obgleich viele nicht nachvollziehbare Gründe zu dieser „Benotung“ führen können, wollte ich die Evaluierung dennoch berücksichtigen, da sie die Meinung der Beteiligten abbildet.

In Summe hat „Das Alphabuch“ die meisten Pluspunkte erhalten. Authentisches Material, das von KollegInnen übernommen oder von mir selbst erstellt wurde, kam nicht zur Bewertung.

4.4. Interviews mit Kursleiterinnen

Für die Interviews wurden zehn KursleiterInnen befragt, die in ähnlichen Kursmodellen unterrichten. Die Lehrwerke wurden auf ihre Tauglichkeit zur Alphabetisierung in einem Kursmodell untersucht, das wöchentlich 16 Stunden Unterricht vorsieht und nicht erheblich länger als 9 Wochen dauert. Ein Muster des Fragebogens befindet sich im Anhang.

Die Verwendung eines kurstragenden Lehrwerkes scheint die Ausnahme zu sein. Zwei KursleiterInnen verwenden „Alpha 1-2-3“ als „roten Faden“. Sie verwenden jedoch nicht alle Übungen, und vor allem nicht in der von den AutorInnen vorgesehenen Reihenfolge. Alle anderen KursleiterInnen verwenden Lehrbücher generell als „Steinbruch“, das heißt, sie entnehmen – wie ich – jene Teile, die sie für ihre Ziele als geeignet betrachten und adaptieren sie den Erfordernissen entsprechend. Alle Befragten gaben an, mit dem Standard-Lehrbuchmaterial nicht das Auslangen zu finden. Auch jene, die „Alpha 1-2-3“ kursbegleitend verwenden, ergänzen das Material. Ohne selbst erstelltes Material, das auf den Adressatenkreis zugeschnitten wird, könnten nicht alle Erfordernisse erfüllt werden. Aus diversen Internetquellen bedienen sich alle Befragten. Es handelt sich dabei um Internet-Adressen, die Arbeitsblätter für den Grundschulbereich, für Sonderpädagogik oder für DaF/DaZ anbieten. Die Frage, ob es ein Lehrbuch gäbe, das sie generell ablehnen würden, wurde mehrheitlich verneint. Zwei Befragte bezeichneten ein Lehrbuch als unbrauchbar, das in dieser Studie nicht untersucht wurde.

Die Frage „Welches Lehrbuch würden Sie empfehlen?“ wurde nur zwei Mal beantwortet. Eine Empfehlung wurde für „Alpha 1-2-3“ ausgesprochen und eine für „Ihr Start ins Deutsche“.

Auf die Frage: „Welche Lehrbücher verwenden Sie als Steinbruch?“ erhielt

das „Hamburger ABC“ 5 Nennungen. Manche KL scheuen die Auseinandersetzung mit der Fülle des Materials.

„Alpha 1-2-3“-Unterrichtsblätter werden von 8 Personen verwendet. Dieses Material ist in Österreich sehr gut bekannt und offenbar auch sehr beliebt.

„Das Alphabuch“ erhielt nur eine Nennung, da es nicht sehr bekannt ist.

„Ihr Start ins Deutsche“ wird von vielen Volkshochschulen in Deutschland verwendet und wird auch hier gut angenommen. Fünf der befragten KursleiterInnen entnehmen ihre Arbeitsmaterialien regelmäßig diesem Lehrbuch. Das bedeutet nicht, dass nach der Reichenmethode vorgegangen wird. Zumeist werden das Anlauthaus, die Anlautbilder und das dazugehörige Übungsmaterial im Methodenmix eingesetzt.

„Projekt Alpha“ wurde von 2 Personen genannt. Das Lehrbuch ist zwar allen bekannt, es wird jedoch erst im weiterführenden Unterricht eingesetzt und für die Arbeit mit primären Analphabeten als ungeeignet empfunden.

Zur Einführung der Buchstaben verwenden sieben KursleiterInnen „Alpha 1-2-3“, zwei verwenden „Mosaik“ und eine Person selbst erstelltes Material.

Für Synthese-, Lautdifferenzierungs- und Lautisolierungsübungen erhielt das Hamburger ABC Mehrfachnennungen. Dass für diesen Bereich zumeist selbst erstelltes Material eingesetzt wird, mag an dem nicht zufriedenstellenden Angebot in den Lehrbüchern liegen. Einige der Befragten sahen in ihren Kursen auch keine ausgeprägte Notwendigkeit, ein höheres Maß an solchen Übungen anzubieten.

Auch bei den Arbeitsblättern für das Lesen gab es nur für „Alpha 1-2-3“ eine Doppelnennung. Zumeist wird das Lesematerial selbst erstellt, aus authentischem Material entwickelt oder aus dem Internet heruntergeladen.

Zur Wortschatzerweiterung verwenden vier der Befragten „Ihr Start ins Deutsche“. In dieser Sparte erhielt „Alpha 1-2-3“ keinen einzigen Eintrag. Im Hinblick auf die Lernwörter, die im Zuge der Buchstabeneinführung

verwendet werden, ist dies nicht verwunderlich, mit Blick auf die abwechslungsreich gestalteten themenbezogenen Kapitel jedoch schon.

Auf die Frage, was in Lehrbüchern fehle, nannten alle Befragten in erster Linie Übungen für Phonetik bzw. zur phonologischen Bewusstheit und in zweiter Linie Lesestoff. Hör- und authentisches Material wurden zwar genannt, in diesen Bereichen wird jedoch zumeist auf DaF/DaZ-Lehrmaterial zurückgegriffen, der Mangel ist daher leicht auszugleichen.

4.5. Expertinnen-Interviews

Zur Abrundung meiner Untersuchung habe ich zwei Expertinnen auf dem Gebiet der Alphabetisierung um ihre Meinung zu Lehrbüchern gefragt. Monika Ritter war zum Zeitpunkt der Befragung Leiterin des Alfazentrums Ottakring und hat den Lehrgang für AlphabetisierungskursleiterInnen an diesem Institut mitgeprägt.

Herma Wäbs ist die Autorin des „Hamburger ABCs“ und ist in der Arbeitsgemeinschaft Karolinentviertel tätig, für die das Lehrwerk entwickelt wurde.

Interview Ritter

Im Zuge eines Interviews über Lehrwerke zur Alphabetisierung wurde Frau Ritter um ihre Meinung zu den für diese Studie verwendeten Lehrwerken befragt. Ihre Aussagen werden hier sehr verkürzt wiedergegeben.

„Alpha 1-2-3“ (Rohm 2005)

Diese Arbeitsblätter werden im Alfazentrum auszugsweise verwendet. Als Lesetexte werden lieber solche verwendet, die in den Kursen entstanden sind.

Kritisch angemerkt wird, dass die Lehrbuchtexte nicht von realen Personen handeln. Die Lernenden, so Frau Ritter, verfügten oft über eine schwach ausgeprägte Abstraktionsfähigkeit, sie könnten mit einem Text nichts anfangen, der keinen Bezug zu ihnen selbst habe.

Am Alphazentrum Ottakring werden Nonsensewörter mit diesen Vorlagen trainiert, wenn klar erkennbar ist, dass nur die Lautverbindung zu üben sind. Oft werden jedoch Nonsensewörter²² und Wörter mit Bedeutung graphisch zu wenig getrennt dargestellt und es besteht kein deutlicher Unterschied zu den richtigen Wörtern. Das wird als Nachteil empfunden. Auch der eingeführte Basiswortschatz stößt auf Verwunderung. So wird beispielsweise das Wort „Lama“ eingeführt. Zitat Frau Ritter: *„Wenn man sich die Mühe antut, das Wort zu lernen, dann hat man „Lama“ gelernt. Wo soll man das hinschreiben? „Mein Name ist...“ brauchen die Leute eher [...]“*. Der Zugang des Alphazentrums ist der, Lernwörter zu verwenden, die für die Lernenden relevant sind.

„Hamburger ABC“ (Wäbs 2009)

Dieses Lehrwerk besteht aus einer Reihe von Heften, die nach Ansicht von Frau Ritter thematisch sehr durcheinander gewürfelt sind. Die Sätze seien inhaltlich nicht aufeinander bezogen, ergeben für die Lernenden keinen Sinn. Aus mehreren Gründen wird das Lehrwerk am Alfazentrum Ottakring nicht eingesetzt:

- nicht nah genug am Teilnehmer,
- nicht lernerorientiert,
- die Auswahl des Wortschatzes ist nicht sinnvoll,
- die Wörter sind nicht aufeinander bezogen.

„Das Alphabuch“ (Brandt, Brandt und Frohn 1992)

„Das Alphabuch“ ist eines der wenigen Lehrbücher, mit denen am Alfazentrum gearbeitet wird. Als positiv werden die Größe von Format und Schrift und der gute Aufbau gewertet. Ein individueller Einsatz ist möglich. Die Buchstaben können in der Reihenfolge, in der die Kursleiterin sie braucht, eingeführt werden.

²² Nonsensewort – Buchstabenkombination, die kein sinnvolles Wort ergibt und auch Buchstabenkombinationen enthält, die üblicherweise nicht existieren.

Pseudowort – Buchstabenkombination, die kein sinnvolles Wort ergibt. (Vgl. Alexis Feldmeier, *Von A bis Z - Praxishandbuch Alphabetisierung. Deutsch als Zweitsprache für Erwachsene*. (Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 2010).

Kriterien für sinnvolles Material

Als kurstragend wird bei Frau Ritter keines der besprochenen Lehrbücher/Lehrwerke eingesetzt, sie kommen bestenfalls unterstützend zum Einsatz.

Alphabetisierungsmaterial muss im Prinzip die gleichen Voraussetzungen erfüllen wie DaF/DaZ-Material: es muss einen Bezug zu den Lernenden haben, das Interesse fesseln und es darf nicht infantilisieren.

Interview Herma Wäbs

In der „Arbeitsgemeinschaft Karolinentviertel e.V.“ wird ausschließlich das „Hamburger ABC“ verwendet. Ergänzend dazu ist in Alphabetisierungskursen nur das Hueber Bildwörterbuch in Gebrauch. Da das umfassende Lehrwerk speziell für die Bedürfnisse der Lernenden vor Ort (und mit ihnen) entwickelt wurde, findet sich genügend Übungsmaterial zur Synthese, Lautdifferenzierung, Lautisolierung, für das Lesen, zur Wortschatzerweiterung und für die Einführung der Buchstaben.

Authentische Texte finden sich im „Werkstättenheft“. Diese Texte sind von und mit KursteilnehmerInnen entstanden, sind jedoch nicht als erste Lesetexte vorgesehen.

„Das Alphabuch“ schätzt Frau Wäbs wegen der Sprechübungen. Die Systematik der Buchstabeneinführung entspricht nicht dem Ansatz, nach dem in der Arbeitsgemeinschaft Karolinentviertel unterrichtet wird.

„Projekt Alpha“ wurde früher gelegentlich verwendet, zumeist finden sich aber besser geeignete Übungen im „Hamburger ABC“.

An „Ihr Start ins Deutsche“ stört Frau Wäbs eigentlich nur das Layout. „Alpha 1-2-3“ war ihr nicht bekannt.

5. Zusammenfassende Bewertung der Lehrbuchsituation

5.1. Wie werden die Lehrbücher in der Zusammenschau von Expertinnen, Lehrenden und Lernenden beurteilt?

Das Hamburger ABC findet breite Zustimmung hinsichtlich der Übungsvielfalt. Die verschiedenen Schwierigkeitsgrade eignen sich gut zur Binnendifferenzierung. Besonders auf Arbeitsblätter zu Anlaut und Auslaut wird gerne zugegriffen. Die Übungstypologien wiederholen sich, sodass die Lernenden nach einer einmaligen Erklärung alle Arbeitsblätter, die nach dem selben System aufgebaut sind, selbständig bearbeiten können. Einige KursleiterInnen haben die Masse an Material als Nachteil empfunden. Sie empfinden das Material als überfrachtet und unübersichtlich. Ein Kritikpunkt war, „es dauere zu lange, bis man aus dieser Flut von Papier die richtige Übung herausgefiltert hat.“²³ Der Kritik, die Menge an Arbeitsblättern würde die Lernenden „erschlagen“ kann ich nicht folgen, da man als KL den Einsatz steuern kann.

Das Alphabuch wird zu meiner Überraschung kaum eingesetzt. An der Volkshochschule Ottakring werden die Vorlagen zum Nachspüren der Buchstaben verwendet. In der Bewertung der Lernenden erreichte „Das Alphabuch“ eine hohe Punktezahl. Nach meiner Erfahrung sind die Übungsformen abwechslungsreich und konnten das Interesse der Lernenden fesseln. Zu bemängeln ist nur, dass offensichtlich Bildmaterial und Text nicht gut aufeinander abgestimmt sind. Genau jene Gegenstände, die behandelt werden (Ananas, Äpfel, Birnen,...) sind auf dem begleitenden Bildmaterial nicht abgebildet.

„**Alpha 1-2-3**“ ist offensichtlich bei den KursleiterInnen das beliebteste Material. Möglicherweise hängt es mit der guten Verfügbarkeit zusammen. Man kann es kostenlos aus dem Internet beziehen und Blatt für Blatt ausdrucken. Gelobt wurde der Zusatzteil für TrainerInnen. Er bietet

²³ Zitat aus einem Expertinneninterview.

Information für den Einsatz, erklärt das Konzept und gibt methodische Hinweise zur Verwendung. Vorlagen für graphomotorische Übungen und linierte Blätter erleichtern den Einstieg ins Schreiben. Nicht zuletzt ist es der österreichische Wortschatz (z.B. Schlapfen, Leiberl), den die Unterrichtenden als positiven Faktor erwähnen. Gelobt werden der klare Aufbau und die übersichtliche Struktur. Sehr beliebt sind üblicherweise die Lesetexte. Die an dieser Studie teilnehmenden LN bildeten in dieser Hinsicht wohl eine Ausnahme gebildet.

„Ihr Start ins Deutsche“ ist ein relativ neues Lehrbuch und ist unter den Befragten noch nicht sehr bekannt. Alle Kursleiterinnen lobten die Einführung in die Grammatik. Insgesamt wird das Buch sehr gut aufgenommen. Einzelne Aufgaben und Übungen können ohne Abstriche verwendet werden. Als kurstragendes Lehrwerk wird es jedoch von niemandem verwendet. Eine KL äußerte Vorbehalte gegen die Lesen-durch-Schreiben-Methode, mit der sie als Grundschullehrerin keine guten Erfahrungen gemacht hatte. Von den LN wurden die spielerischen Übungen im Zusammenhang mit dem Anlauthaus gerne gemacht.

5.2. Welche Lehrbuchteile werden in welchem Stadium des Alphabetisierungsprozesses eingesetzt?

Die folgende Analyse fasst zusammen, welches Lehrwerk sich für welche Phase der Alphabetisierung am besten eignet. Sie bezieht sich auf genau definierte Rahmenbedingungen.

Bei der Einteilung in 3 Phasen orientiere ich mich am „Rahmencurriculum Deutsch als Zweitsprache und Alphabetisierung mit MigrantInnen“ (Fritz et al. 2006), das starke Ähnlichkeiten mit dem Erwerbsmodell von Günther aufweist, sich jedoch an erwachsene Lerner richtet.

- Phase 1: symbolisch-präliterale und logographemische Phase
- Phase 2: alphabetische Phase
- Phase 3: Orthographische Phase

Die drei Abschnitte entsprechen keineswegs einer zeitlichen Abfolge. So ist die Phase der Buchstabeneinführung sukzessiv über fast die ganze Dauer des Kurses verteilt: Die seltenen Buchstaben wie <Qu/qu> werden erst in der vorletzten Kurswoche, frequente Laute wie [a], [n], oder [e] hingegen sehr früh eingeführt. Übungen zur phonologischen Bewusstheit und zum Synthetisieren setzen gleichzeitig ein. Zu dem Zeitpunkt, zu dem diese Laute bereits gefestigt sind, setzt erst die Einführung der weniger frequenten Laute ein. Die Einführung der Buchstaben erstreckt sich über die Dauer von etwa sechs Wochen.

Phase 1

Phase 1 vereint die symbolisch-präliterale Phase und die logographemische Phase. Bevor gelesen und geschrieben wird, müssen der Wortschatz etabliert und die notwendigen Fähigkeiten zu Artikulation und Lautwahrnehmung geschaffen werden. Für die allererste Begegnung mit der lateinischen Schrift bietet „Projekt Alpha“ (Volkmar-Clark 2004) Übungen, die mit der Schreibrichtung bekanntmachen und „Alpha 1-2-3“ mehrere Blätter mit graphomotorischen Übungen. „Ihr Start ins Deutsche“ präsentiert eine Einstiegsaufgabe (das Vergleichen und Kopieren von Namen), die auf das Stadium der logographischen Phase aufsetzt.

Auf eine grundlegende Ausbildung der Fähigkeit zur Lauterkennung und Lautunterscheidung vor dem Schrifterwerb wird in keinem der Lehrbücher eingegangen.

Phase 2

Die Phase 2 entspricht der alphabetischen Phase des Stufenmodells. Wie Karen Schramm betont, eignet sich „Das Alphabuch“ besonders zur Buchstabeneinführung „und verschafft den Lernern einen Überblick über die elementaren Graphem-Phonem-Korrespondenzen des Deutschen sowie erste Lese- und Schreiberfahrungen, vornehmlich auf der Wort- und Satzebene.“ (Schramm 1996, 48).

„Das Alphabuch“ ist dafür mit seinem Bildmaterial und den Kurzdialogen ausgesprochen geeignet. Einkaufsdialoge, ähnlich dem im Buch verwendeten, können im Anfangsstadium leicht erarbeitet werden. Ist dies geschehen, kann man ganze Kapitel in den Unterricht integrieren. Besonders Personen, deren Feinmotorik noch nicht geschult ist, kommt die überdimensionierte Vorlage zugute. Sobald die LN motorisch gut genug geschult sind, ist das Nachspuren der großen Buchstaben nicht mehr erforderlich. Es kann zur Verwendung anderer Lehrbücher übergegangen werden, die abwechslungsreichere Zugänge bieten. Von den Lernenden wurden die verwendeten Teile dieses Buches gern angenommen. Kritisch anzumerken ist, dass niemals die Lernenden in den Mittelpunkt gerückt werden.

Bei der Einführung der Buchstaben wird beim „Hamburger ABC“ gleichzeitig der Fokus auf die Lautdifferenzierung gesetzt, was ich begrüßenswert finde. Allerdings ist die Darstellungsweise der Buchstaben verspielter. Die leichten Bögen am Buchstabenende bereiten den Lernenden Schwierigkeiten in der Ausführung. Sie sollen, nach Auskunft von Herma Wäbs, den Übergang zur Schreibschrift zu erleichtern. Im Gegensatz zu den anderen Lehrbüchern wird die Schreibrichtung nicht angezeigt.

Die Buchstabeneinführung bei „Alpha 1-2-3“ schreibt neben der Progression einen Lernwortschatz vor.

Für die Einführung der Buchstaben ist „Ihr Start ins Deutsche“ bei dem hier beschriebenen Konzept weniger gut geeignet. Bei der „Lesen-durch-Schreiben-Methode“ wird davon ausgegangen, dass von Anfang an alle Buchstaben gleichzeitig zur Verfügung stehen. Meiner Ansicht nach sollten die LN hinsichtlich der Ausführung der Buchstaben am Anfang konkret angeleitet werden. In diesem Lehrbuch werden erst nach und nach jeweils drei Buchstaben intensiv beleuchtet.

Die Leseintroduction erfolgt bei „Ihr Start ins Deutsche“, indem die Lernenden ihrer eigenen Sprachkompetenz entsprechende Wörter aufschreiben und diese anschließend lesen.

Zum Erwerb von Wortschatz eignen sich alle vier Lehrwerke gleichermaßen. Stellt man jedoch die Frage nach der Relevanz für die Zielgruppe und der Alltagstauglichkeit, engt sich die Auswahl ein. Einen im Alltag verwertbaren Wortschatz liefert „Ihr Start ins Deutsche“ und - mit Einschränkungen - „Das Alphabuch“. Bei beiden Büchern dienen Abbildungen als Sprech Anlass für erste Dialoge. Bildkärtchen zum Aufbau von Wortschatz können für zahlreiche Übungsformen eingesetzt werden (Lesen, Vokabeltraining, Artikel,...). Für einen Lehrgang, der die Einführung der Buchstaben Zug um Zug mit dem Spracherwerb zum Inhalt hat, bieten beide Bücher gute Ausgangsbedingungen.

„Ihr Start ins Deutsche“ erhielt in der Sparte Wortschatzerweiterung von den KursleiterInnen die meisten Nennungen. Hier wird versucht, bereits im Stadium der Buchstabeneinführung erwachsenengerechten Wortschatz aufzubauen. „Ihr Start ins Deutsche“ kommt den Anforderungen an lernerbezogenes Material am nächsten.

Alle anderen Lehrbücher führen die Buchstaben mit mehr oder weniger sinnvollen Wörtern wie „Lama“, „Delfin“ oder Sätzen wie „Ich mag Geige“ ein.

Ohne einer Methode zu folgen, können viele Teile des Lehrbuchs kontextunabhängig eingesetzt werden. Um die Ausführung der Buchstaben zu erlernen, wird die richtige Schreibrichtung durch einen Pfeil angezeigt. Es gibt Übungen zur visuellen Diskriminierung von Buchstaben, die den LN die Buchstabenerkennung erleichtert. Aufgabenstellungen dieser Art werden in keinem der anderen Lehrbücher geboten. Etliche KL äußerten Vorbehalte gegen die Reichenmethode.

Mir gelang es nicht, ein selbständiges Arbeiten mit dem Anlauthaus zu etablieren. Wenngleich sich ein Versuch mit dieser Methode in diesem Kurs nicht als erfolgreich erwiesen hat, kann ich dem Konzept etwas abgewinnen und werde in späteren Kursen taktisch überlegter an die Sache herangehen und den Ansatz in einem der folgenden

Alphabetisierungskurse wieder aufgreifen. „Ihr Start ins Deutsche“ kommt den Anforderungen an lernerbezogenes Material sehr nahe. Aufgrund der Verbindung mit dem DaZ-Unterricht von Anfang an, werden die üblichen Alltagsthemen behandelt.

Will man die Syntheseübungen des „Hamburger ABCs“ nutzen, so muss man auch seiner Buchstabenprogression folgen. Leider ist die Abfolge der Buchstabeneinführung bei den drei Büchern unterschiedlich. Alle LehrbuchautorInnen benutzen aber die frequenten Vokale und Konsonanten zuerst und so ist es nur eine Frage von Tagen, bis das Synthesematerial des „Hamburger ABCs“ eingesetzt werden kann. Kein anderes Lehrwerk bietet so viel Material für die unterschiedlichsten Übungsformen an. Der Schreibwortschatz, der als Lese- und Schreibtraining angeboten wird, ermüdet die Teilnehmer jedoch rasch. Er entspricht nicht dem Alltagswortschatz der Lernenden, ist oft abstrakt und erklärungsbedürftig (z.B. Wille, Farm, Wonne, Jux, Nixe) oder enthält deutschländisches Deutsch (Tüte) und seltsame (Orts-)Namen wie (Unna, Rut). Kurzum, er neigt zum „Fibeldadaismus“. Entschärft wird die Situation, da die Lernwörter zumeist durch die Lesekärtchen (auf deren Rückseite sich eine Zeichnung des Gegenstandes befindet) eingeführt werden. Lehrmittel wie Lesekärtchen, Wortsalat und Bilddiktate haben sich in der Einübungsphase als sehr sinnvoll erwiesen. In einem 3-Stunden-Unterricht ist jedes Material für das Lese- und Schreibtraining willkommen, das eine spielerische Annäherung an den Stoff zulässt und sich nicht in der Form von Arbeitsblättern präsentiert.

Für die Lauterkennung greifen die meisten KollegInnen zum „Hamburger ABC“. Die Übungen sind variantenreich und sehr gut an die Bedürfnisse der Zielgruppe angepasst. Themenbezogen gibt es auch im „Alphabuch“ Lautisolierungsübungen. Diese wurden in der Evaluierung durch die Lernenden eindeutig bevorzugt. Leider sind es so wenige, dass ihnen eher eine Alibifunktion zukommt. Im Fall der beschriebenen Zielgruppe könnte man damit niemals das Auslangen finden. Vertiefende Übungen, die für

die Gruppe im Bereich (sinnentnehmendes) Hören notwendig sind, kann keines der Bücher bieten.

Phase 3

In dieser Phase wird das phonetische Schreiben zunehmend vom orthographischen Schreiben abgelöst. *„Das alphabetische Lesen (Buchstabe für Buchstabe) wird zunehmend vom silbenweisen Lesen abgelöst und geht bei immer mehr bekannten Wörtern in Sichtlesen über.“* (Fritz et al. 2006, 36)

Nach der Phase der Buchstabeneinführung weitet sich bei allen Lehrbüchern das Spektrum. Sowohl bei „Alpha 1-2-3“ als auch beim „Hamburger ABC“ folgen die üblichen DaF-DaZ-Themen (Körper, Gesundheit/Krankheit, Essen/Trinken, Zahlen, Monatsnamen,...) auf sehr einfachem Niveau. Leider eignet sich die Aufbereitung nicht dafür, die Einführung der Buchstaben in diesen Kontext zu integrieren, da für die Bearbeitung der Arbeitsblätter bereits die Kenntnis aller Buchstaben vorausgesetzt wird.

Einzelne „Alpha 123“-Blätter werden nach der Einführung der Buchstaben zum Lesen herangezogen. Während sich die Leseblätter in früheren Kursen trotz der steifen Texte bei den Lernenden als beliebt erwiesen, da sie erste Erfolge vermitteln, konnte die LernerInnengruppe dieses Kurses den Texten nichts abgewinnen.

Auch beim „Hamburger ABC“ werden die Buchstaben im Kontext von Lernwörtern, nicht im Kontext einer Sprachhandlung eingeübt. Erst die Folgebände (Themenmix, Aufbaukurs,..) beinhalten abwechslungsreiches Material.

Für das Stadium nach der Einführung der Buchstaben erscheint mir keines der untersuchten Bücher unumschränkt anwendbar zu sein. Hier halte ich es für erfolgversprechender, auf personenbezogene, selbst erstellte Texte der Lernenden oder authentisches Material zu setzen. Die Motivation lässt in dieser Phase oft stark nach. Die Lernenden kennen zwar die Buchstaben, müssen aber die Erfahrung machen, dass erst

kontinuierliches Üben und die Anwendung von Techniken zum erfolgreichen Lesen und Schreiben führt. Die Arbeit an uninspirierten Lehrbuchsätzen wird dabei zu einer demotivierenden Erfahrung. Authentisches Material (Telefonbuchsuche, Stadtplansuche, Ausfüllen von Formularen,..) überzeugt die Lernenden eher von der Nützlichkeit und Anwendbarkeit des mühsam Gelernten.

Für den Übergang vom Schreiben von Wörtern zum Verfassen von Texten gibt es in „Alpha 1-2-3“ kaum Aufgabenstellungen, beim „Hamburger ABC“ ein ziemlich starres Konzept, das sehr an Pattern Drills erinnert und den Lernenden nur sehr kurz zugemutet werden kann. Hier gilt es, die Auswahl wohl dosiert einzusetzen ist. Material gibt es in Hülle und Fülle. Leider fühlen sich die Lernenden von den Abschreibübungen sehr schnell „erschlagen“ und die Motivation sinkt rasch. Durch die Monotonie der Routinen ermüden lernungsgewohnte Personen schnell. Bewegungsaktivitäten, Konzentrationsübungen, Kärtchen- oder Memoryspiele müssen zwischengeschaltet werden. Das Angebot an Lernspielen im Umfeld des „Hamburger ABC“'s wiegt dieses Manko allerdings wieder auf, es erlaubt eine differenzierende und abwechslungsreiche Unterrichtsgestaltung.

Sehr deutlich hat sich gezeigt, dass selbst bei Verwendung von Lehrbüchern der Anteil an selbst erstelltem Material erheblich ist. Keines der Lehrbücher bietet Material, das nahe genug am Lebensalltag der LN ist, um von Nutzen zur Bewältigung des Alltags zu sein. Mit dem Nutzen, den authentisches landeskundliches Material (z.B. das Lesen der Eingabeaufforderungen an einem Fahrscheinautomaten, das Lesen der U-Bahnstationen etc.) für die Bewältigung des Alltags eines Alphabetisanden hat, kann kein vorgefertigtes Lehrbuchmaterial mithalten.

Angaben zur Person der Lernenden werden in „Alpha 1-2-3“ zwar angeregt, eine gelungene Umsetzung im Unterricht erfordert aber mehr als die Abfrage von Personalien. Die Erfahrung hat gezeigt, dass sich besonders Themen, die mit der eigenen Person zusammenhängen, auf

Grund ihrer Emotionalität besonders gut als Arbeitsbasis eignen. Der Ansatz der VHS Ottakring, die hauptsächlich mit selbsterstellten Texten arbeitet, hat sich hier als ein gangbarer Weg erwiesen. Das „Hamburger ABC“ verweist auf das „Werkstättenheft“, diese Texte sind aber erst auf einem höheren Niveau einsetzbar.

Zur Nachschulung und in der Einübungsphase bieten sich sowohl „Alpha 1-2-3“ als auch das „Hamburger ABC“ an, wobei beide Lehrwerke in einem Konzept von Lernwörtern verhaftet sind, die mit einem personenzentrierten Unterricht schwer in Einklang zu bringen sind.

Je „offener“ die Arbeitsblätter, desto vielseitiger sind die Anwendungsmöglichkeiten. Der Nachteil zahlreicher Lehrbücher ist ihre reduzierte Einsatzmöglichkeit. Gewünscht wäre ein Lehrbuch, das eine stärkere Individualisierung der Unterrichtsgestaltung erlaubt.

Gegen Ende des Kurses werden die Lernenden schrittweise auf die Arbeit mit einem regulären Lehrbuch vorbereitet. Zur Einstimmung darauf werden Elemente aus „Der Vorkurs“ (Bastani und Ragg, Der Vorkurs 2010) oder „Vorkurs Berliner Platz“ (Lemcke, Rohrmann und Scherling n.d.) eingeführt. Parallel dazu eignen sich themenorientierte Arbeitsblätter des „Alpha 1-2-3“-Kurses (z.B. Formulare ausfüllen, Entschuldigungen schreiben). Mit der Phase 3 endet der Lehrgang Alpha 1. Die orthographische und postliterale Phase werden erst in einem späteren Lehrgang durchlaufen.

5.3. Ein kurstragendes Lehrwerk: Ja oder nein?

Von Seiten der KursteilnehmerInnen kommt oft der Wunsch nach einem Lehrbuch. Dieser Wunsch entspringt wohl auch dem Bedürfnis, für alle sichtbar der Gruppe derer anzugehören, die lesen können. Addiert man die Kopierkosten auf, so käme die Beschaffung eines Lehrbuches sicher nicht teurer als die zahlreichen Zettel, die von den Lernenden gebündelt werden müssen. Das Problem ist nur: Welches Buch? Letztendlich wird keines der hier beschriebenen Bücher intensiv genug eingesetzt, um den Kauf zu rechtfertigen.

Vieles spricht für die Verwendung von Lehrbüchern. Sie sind in der Praxis erprobt und zielgerichtet. Gut durchdachte Lehrbücher und vorgefertigtes Lehrmaterial sollen KursleiterInnen die zeitintensive Erstellung von Material ersparen. Diese Studie hat jedoch gezeigt, dass die Einschätzung der Lehrbuchautoren hinsichtlich der Wirksamkeit einzelner Übungen von der Praxis abweicht. Lehrende, Autoren und Lernende haben eine unterschiedliche Wahrnehmung von der Relevanz des Arbeitsmaterials. Der Erfolg eines Alphabetisierungskurses hängt von vielen Faktoren ab. Im „Fachlexikon Deutsch als Fremdsprache“ wird erwähnt:

„Die Forschung ist sich einig, dass Lehrer einen entscheidenden Einfluss auf das Gelingen oder Scheitern von Lernprozessen haben; das gilt für den Fremd- und Zweitsprachunterricht in besonderem Maße, ist hier doch i.d.R. der L. als einziger im „Besitz“ der zu erlernenden Sprache und damit des Schlüssels zur neuen Sprache und Kultur (Krumm 2010, 185).“

Diese Aussage trifft nicht nur auf den Vorgang der Alphabetisierung zu, sondern auch auf die Verwendung eines Lehrwerkes. Ebenso wie die Freude der Lehrperson an der Arbeit mit einem bestimmten Buch, überträgt sich auch deren Ablehnung auf die Lernenden. Meinerseits besteht weder eine Präferenz für ein bestimmtes Lehrbuch, noch eine Abneigung. Ich hatte mit allen Lehrbüchern bereits im Vorfeld dieser Untersuchung gearbeitet und verschiedene Einsatzmöglichkeiten ausprobiert. Hatte der Einsatz eines Buches nicht den erwarteten Erfolg erzielt, so setzte sofort eine Reflexionsphase ein, in der ich die

Präsentation, die Einführung, die Anwendung, die Situation, den Zeitpunkt neu überdachte. Dieser Prozess ist natürlich nicht abgeschlossen und wird mit jedem neuen Kurs wieder in Gang gesetzt.

Gut ausgebildete KusleiterInnen sind ebenso Schlüsselfaktoren wie motivierte Lernende. Lehrbücher tragen einen nicht unerheblichen Anteil zum Gelingen bei. Der Befund dieser Arbeit zeigt, dass die Entscheidung für ein einziges Lehrbuch die Möglichkeiten zu sehr einschränkt. Als geeignet hat sich ein integrativer Ansatz erwiesen. Nicht nur im Bezug auf die Methoden, sondern besonders auf den Einsatz von Lehrbüchern. Fehlender Zielgruppenbezug und mangelnde Authentizität kann mit den herkömmlichen Mitteln aus dem DaZ-Unterricht ausgeglichen werden: kurze Filmsequenzen, Bilder, Musik und authentisches Material (Zeitungstexte, Werbeblätter, Bedienungsanleitungen, Zeitschriften, Kataloge, Überweisungsscheine, AMS-Broschüren, Texte von Anrufbeantwortern etc.) sind unentbehrlich. Werden zusätzlich Lehrwerke zur Alphabetisierung optimal eingesetzt und zielgerecht positioniert, so stellen sie eine hilfreiche Unterstützung beim Lehren und eine wichtige Grundlage für den Erwerb der Lese- und Schreibfähigkeit dar.

6. Ausblick

Die Beherrschung des Lesens und Schreibens als Basis für eine Grundbildung ist in unserer Gesellschaft eine unbestrittene Notwendigkeit. Allerdings lastet ein erheblicher Erfolgsdruck sowohl auf den Zuwanderern, als auch auf den Lehrenden. Der Vorgabe, dass der Alphabetisierungsvorgang innerhalb von 8 Wochen²⁴ gelingen muss, steht dem Wunsch nach einer entspannten, selbstbestimmten Lernsituation entgegen. Oft scheitern Lernende nicht am Erlernen der deutschen Sprache, sondern an einer unzureichenden Alphabetisierung.

Wünschenswert wäre es, die Dauer eines Alphabetisierungslehrganges an den Bedürfnissen der Lernenden und nicht an einem vorgegebenen Zeitlimit auszurichten.

²⁴ Ab Oktober 2010 wurde die Dauer des Alphabetisierungskurses auf 9 Wochen erhöht.

Zu beobachten ist ein Wandel an der Altersstruktur der KursteilnehmerInnen. Während in den vergangenen Jahren zahlreiche Kurse für Jugendliche angeboten wurden, kommt es heute vor, dass ein Siebzehnjähriger gemeinsam mit einem Zweiundsiebzighjährigen den Alphabetisierungskurs besucht. Dies mag aus sozialer Sicht ein gutes Konzept sein, stellt aber eine neue Herausforderung für die KursleiterInnen dar. Während die Lernprozesse bei Jugendlichen und Erwachsenen gut erforscht sind, fließt das Wissen über Lernen im Alter erst langsam in die Alphabetisierungslehrgänge ein. Untersuchungen haben gezeigt, dass „Third-Ager“ sich im Unterricht zwar gerne mit den selben Themen beschäftigen, die auch jungen Menschen betreffen, (Berndt 2003), auf ihre Fähigkeiten und Möglichkeiten jedoch speziell eingegangen werden muss. Bis diese Überlegungen in Alphabetisierungslehrwerke Einzug gehalten haben, liegt es weiterhin in den Händen der Lehrenden, wirkungsvolle Konzepte zu entwickeln, von denen alle Lernenden profitieren und durch die der Erwerb der Basisbildung unterstützt wird.

7. Literaturverzeichnis

- ÖIF. "Rahmencurriculum Alpha 1." *Lehrerhandbuch, internes Arbeitsmaterial für Unterrichtende*. Wien: Österreichischer Integrationsfonds, 2010.
- Altrichter, Herbert, und Peter Posch. *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 1998.
- Barkowski, Hans, Ulrike Harnisch und Sigird Kumm. *Handbuch für den Deutschunterricht mit ausländischen Arbeitern*. Königstein/TS: Scriptor, 1980.
- Bastani, Atousa, and Christina Ragg. *Der Vorkurs*. Hrsg. Padros Alicia. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 2010.
- Bausch, Karl-Richard. "Zwei- und Mehrsprachigkeit: Überblick." In *Handbuch Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache*.
- Berndt, Annette. "Senioren lernen Deutsch. 13 Grundgedanken." www.uni-kassel.de. 2000. www.uni-kassel.de/fb2/daf/inq/documents/Berndt_VALS_ASALA.pdt (Zugriff am 12.8. 2010).
- . *Sprachenlernen im Alter. Eine empirische Studie zur Fremdspracheragogik*. München: iudicum Verlag, 2003.
- Bortz, Jürgen und Nicola Döring. *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag, 2009.
- Brügelmann, Hans und Erika Brinkmann. "Stufen des Schriftspracherwerbs und Ansätze zu seiner Förderung." *Jahr und Tag Bücher*, o.A.
- Brandt, Elke, Karl-Heinz Brandt und Bernd Frohn. *Das Alpha-Buch. Ein Alphabetisierungskurs*. Ismaning: Hueber Verlag, 1992.
- . *Das Alpha-Buch. Lehrerfaltblatt*. Ismaning: Hueber Verlag, 1992.
- Buttaroni, Susanna. *Fremdsprachenwachstum: Sprachpsychologischer Hintergrund und didaktische Anleitungen*. Ismaning: Huber, 1997.
- Crämer, Claudia. "Förderschwerpunkte zu Beginn des Schriftspracherwerbs." In *Von der Alphabetisierung zur Leseförderung. Eine Fachtagung der Evangelischen Akademie Bad Boll*, Hrsg. Werner Stark, Thilo Fitzner und Christoph Schubert, 233-247. Stuttgart: Klett, 2000.
- De Rosa, Raffaele. *Lesen und Schreiben bei mehrsprachigen Kindern. Theoretische und praktische Ansätze mit konkreten Beispielen*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag.
- Dolenc, Ruth, Christel Fiskus, Gertrud Kraft, und Lisa von Reusner. *Damit hab ich es gelernt! Materialien und Kopiervorlagen zum Schriftspracherwerb*. Donauwörth: Ganser, Bernd, 2005.
- Egger, Rudolf. "Qualitative Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft - ein systematischer Überblick." In *Praxisbuch*

empirische Sozialforschung, Hrsg. H. Stigler und Hannelore Reicher, 105-118. Innsbruck: Studienverlag, 2005.

Europarat. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt, 2001.

Feldmeier, Alexis. "Die Alphabetisierung von Erwachsenen in nicht deutscher Muttersprache." In *25 Jahre Alphabetisierung in Deutschland*, Hrsg. Julia Genz, 102-138. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 2004.

—. *Von A bis Z - Praxishandbuch Alphabetisierung . Deutsch als Zweitsprache für Erwachsene*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 2010.

Fritz, Thomas, Renate Faistauer, Monika Ritter, and Angelika Hrubesch. *Rahmencurriculum Deutsch als Zweitsprache und Alphabetisierung*. Wien, 2006.

Günther, Klaus B. "Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien." In *Rätsel des Schriftspracherwerbs. Neue Sichtweisen der Forschung*, Hrsg. Heiko Balhorn and Hans Brügelmann, 98 - 121. Lengwil am Bodensee: Libelle, 1995.

Graf-Gutfreund, Irmgard. www.graf-gutfreund.at. Zugriff am 15.1.2011, 10:00

Ho, Belinda. *Using lesson plans as a means of reflexion*. ELT Journal Band 49/1. 1995. <http://eltj.oxfordjournals.org> (accessed 3 20, 2010).

Hubertus, Peter. *Wo steht die Alphabetisierungsarbeit heute?* Bd. 6, in *Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus*, Hrsg. Hans Brügelmann, Heiko Balhorn and Iris Füssenich, 250-262. Hamburg: Libelle, o.A.

Jeuk, Stefan und Joachim Schäfer. *Schriftsprache erwerben*. Berlin: Cornelsen Verlag, 2009.

Knapp, Alfred. *Fremdsprachenwachstum: Selbstlernstechniken*. Verband Wiener Volkshochschulen, 1988.

Knechtel, Inge. *Mosaik. Der Alphabetisierungskurs*. Berlin: Cornelsen, 2008.

Krumm, Hans-Jürgen. "Österreichischer Integrationsfonds." In *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, Hrsg. Hans Barkowski und Hans-Jürgen Krumm, 326. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag, 2010.

Krumm, Hans-Jürgen. In *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, Hrsg. Hans Barkowski und Hans-Jürgen Krumm, 185. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag, 2010.

Krumm, Hans-Jürgen. "Lehr- und Lernziele (19)." In *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Hrsg. Karl-Richard Bausch, Herbert Christ und Hans-Jürgen Krumm, 116 -121. Tübingen, Basel: UTB, 2004.

Krumm, Hans-Jürgen und Maren Ohms-Duszenko. "Lehrwerksproduktion, Lehrwerksanalyse, Lehrwerkskritik." In *Deutsch als Fremdsprache - ein internationales Handbuch*, Hrsg. Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici und Hans-Jürgen Krumm, 1029-1041. Berlin, New York: de Gruyter, 2001.

- Löffler, Cordula. "Rechtschreibdidaktik in der Alphabetisierung." In *Bewährte und neue Medien in der Alphabetisierung und Grundbildung* e.V., Hrsg. Ferdinande Knabe, 152-168. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 2009.
- Lemcke, Christiane, Lutz Rohrmann, und Theo Scherling. *Berliner Platz 1 Deutsch im Alltag für Erwachsene*. Band 1. 3 Bd. Berlin und München: Langenscheidt.
- Lonnecker, Georgia, und Beate Schödder. *Lesen und Schreiben 1 Lehrerhandbuch*. Ismaning: Hueber Verlag, 2002.
- MacDonald, Matthew. *Dein Gehirn. Das fehlende Handbuch. Ein Missing Manual*. Köln: O'Reilly Verlag, 2009.
- Matthes, Annette. *Ihr Start ins Deutsche. Alphabetisierungskurs für Erwachsene, Lehrerhandbuch*. Bremen: Hempen Verlag, 2009.
- Neuner, Gerhard. "Lehrwerke." In *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Hrsg. Hans- Jürgen Krumm, Karl-Richard Bausch und Herbert Christ, 399-401. Tübingen, Basel: UTB, 2003.
- Nolda, Sigird. *Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung*. Darmstadt: WGB (Wissenschaftliche Buchgesellschaft), 2008.
- Paucker, Ulrich. *Alphabetisierung in der Erwachsenenbildung. Zur Arbeit mit Migrantinnen und Migranten in Deutschland nach der Methode Paulo Freire. Aspekte der Freirepädagogik*. Bd. 40. o.A.: Paulo Freire Verlag, 2006.
- Rösler, Dietmar. *Zwischen Lehrwerk und Online-Sprachbad. Zur Neubestimmung von Funktion und Gestalt von Lehrmaterialien im Anfängerunterricht*. Vol. 9, in *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Schwerpunkt: Innovationen Neue Wege im Deutschunterricht*, Hrsg. Hans-Jürgern Krumm und Portmann-Tselikas, 143-154. Innsbruck: StudienVerlag, 2006.
- Reicher, Hannelore. "Die Planung eines Forschungsprojektes - Überlegungen zur Methodenauswahl." In *Praxisbuch empirische Sozialforschung*, Hrsg. H. Stigler und Hannelore Reicher, 85-99. Innsbruck: Studienverlag, 2005.
- Reisinger, Hanna. "Lautieren im Unterricht." In *Alfa-Blicke. Einblicke in die Alphabetisierung mit MigrantInnen*, by Monika Ritter, 14-17. Wien: Alfa-Zentrum für MigrantInnen, Volkshochschule Ottakring, 2004.
- Ritter, Monika. *Alfa-Blicke. Einblicke in die Alphabetisierung mit MigrantInnen*. Wien: Alfazentrum für MigrantInnen Volkshochschule Ottakring, 2004.
- Ritter, Monika. "Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch." AlfaZentrum für Migrantinnen, Wien, 2009, 11.
- . "Autonome Zugänge zur Textkompetenz in der Alphabetisierung von MigrantInnen." *Alfa Zentrum für MigrantInnen*. 2002. <http://www.vhs.at/5253.html> (Zugriff am 29.8.2010).
- Rohm, Daniela. *Alpha 1-2-3. Grundkurs*. Wien: Österreichischer Integrationsfonds, 2005.
- Schramm, Karen. *Alphabetisierung ausländischer Erwachsener in der Zweitsprache Deutsch*. Münster, New York: Waxmann, 1996.

Tymister, Ulrike. *Schriftspracherwerb funktionaler Analphabeten. Lernprozesse Erwachsener unter Berücksichtigung des Computereinsatzes*. Theorie und Vermittlung der Sprache. Band 18. Frankfurt/Main: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften, 1994.

UNESCO. *Unesco's Standard-setting Instruments V3, B4*. Paris, 1986.

Volkmar-Clark, Claudia. *Projekt Alpha. Handbuch für den Anfangsunterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin, Wien, München, Zürich, New York: Langenscheidt, 2004.

Wäbs, Herma. *Hamburger ABC - Konzeptionelle Überlegungen zu den Niveaustufen Grundkurs und Themenmix*. Hamburg: Arbeitsgemeinschaft Karolinenviertel e.V., 2009.

—. *Hamburger ABC. Lehrwerk zur Alphabetisierung und Grundbildung*. Hamburg: Arbeitsgemeinschaft Karolinenviertel e.V., 2009.

Welke, Tina, Petra Schmidinger und Doris Schlackl. *Hören 1*. Wien: Verband Wiener Volksbildung, 2002.

Internetquellen:

www.sprachensteckbriefe.at (Informationen über Sprachen)

<http://www.montessori-shop.de/index.php?modul=malvorlagen.php> letzter Zugriff am 1.10.2010 (graphomotorische Übungen)

http://www.graf-gutfreund.at/m_alphabetisierung.htm letzter Zugriff am 18.12.2010 (Unterrichtsmaterial, linierte Schreibblätter)

http://www.youtube.com/results?search_query=ein+verplanter+sonntag&aq=f (Film: Ein verplanter Sonntag) letzter Zugriff am 11.12.2010, Kurzfilm

8. Abstract

Die Entscheidung für ein Lehrbuch zur Alphabetisierung erwachsener MigrantInnen konfrontiert KursleiterInnen mit zahlreichen Fragen. Die Interessen der Kursteilnehmer, des Kursanbieters, aber auch der eigenen Kapazitäten müssen berücksichtigt werden. Zudem beeinflussen Faktoren wie Zielgruppe, Kursdesign und der anzuwendende Lehransatz die Entscheidung für oder gegen ein Lehrbuch.

In vorliegender Fallstudie, die den Vorgang einer Alphabetisierung unter Vorgabe eines Rahmencurriculums begleitet, kommen 4 Lehrwerke nach Maßgabe ihrer Stärken zum Einsatz: „Alpha 1-2-3“ (Rohm 2005), „Das Hamburger ABC“ (Wäbs 2009), „Das Alphabuch“ (Brandt, Brandt und Frohn 1992) und „Ihr Start ins Deutsche“ (Matthes 2009). In dem beschriebenen Alphabetisierungslehrgang wurde versucht, den Einsatz der Lehrwerke bezogen auf die Zielgruppe zu optimieren.

In einer abschließenden Evaluierung kommen die KursteilnehmerInnen zu Wort. Um den „Blick von außen“ einzubeziehen, wurde eine Gruppe von Alphabetisierungs-KursleiterInnen zu ihren Erfahrungen mit den besprochenen Lehrwerken befragt. Zwei Expertinneninterviews (mit Monika Ritter und Herma Wäbs) runden die Stellungnahmen ab.

Bei dieser Arbeit handelt es sich um eine deskriptive Einzelfallstudie. Als Methoden wurden die Teilnehmende Beobachtung, Interviews und ein Forschungstagebuch gewählt.

Ziel der Arbeit ist es, die Möglichkeiten, aber auch die Limitierungen, die der Einsatz von Lehrbüchern in einem lernerorientierten Unterricht setzt, aufzuzeigen. Der Befund dieser Arbeit zeigt, dass die Entscheidung für ein einziges Lehrbuch die Möglichkeiten sehr einschränkt. Als geeignete Ergänzung für einen methodenintegrierenden Lehransatz hat sich der

Einsatz von authentischem Material in Kombination mit ausgewählten Teilen von Lehrbüchern bewährt. Werden Lehrwerke zur Alphabetisierung optimal eingesetzt und zielgerecht positioniert, so stellen sie eine hilfreiche Unterstützung beim Lehren und eine wichtige Grundlage für den Erwerb der Lese- und Schreibfähigkeit dar.

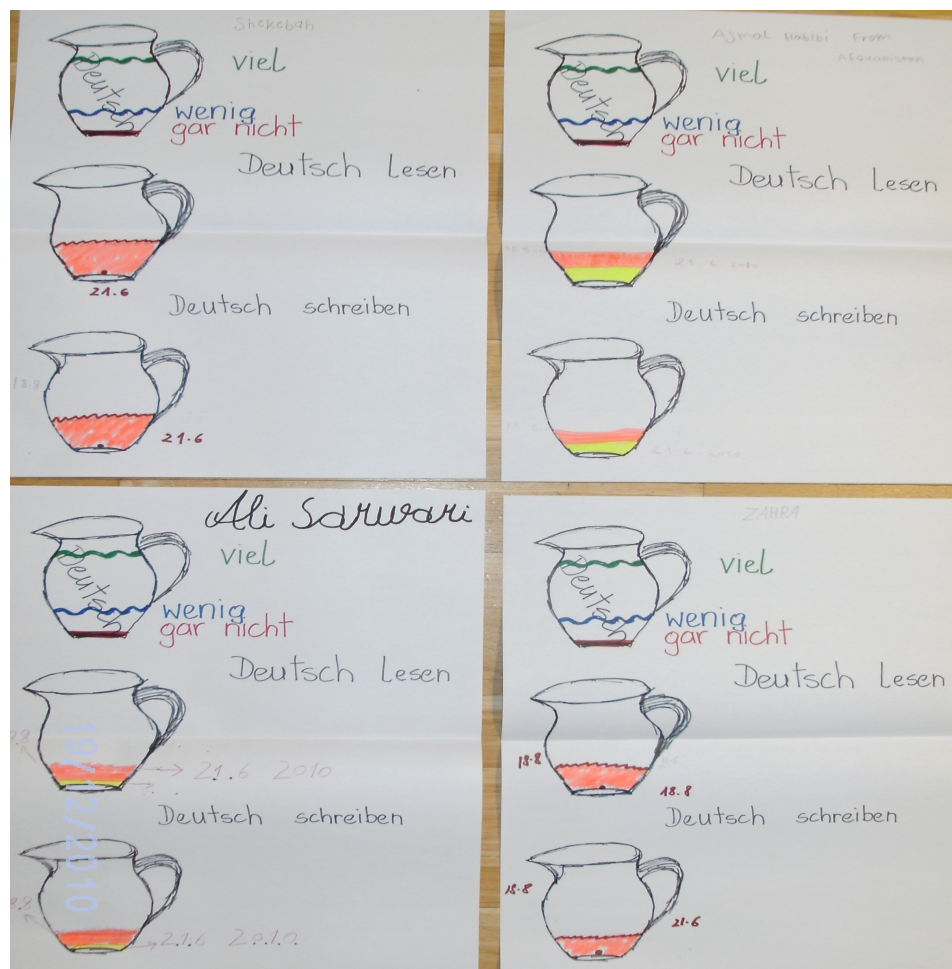
9. Anhang

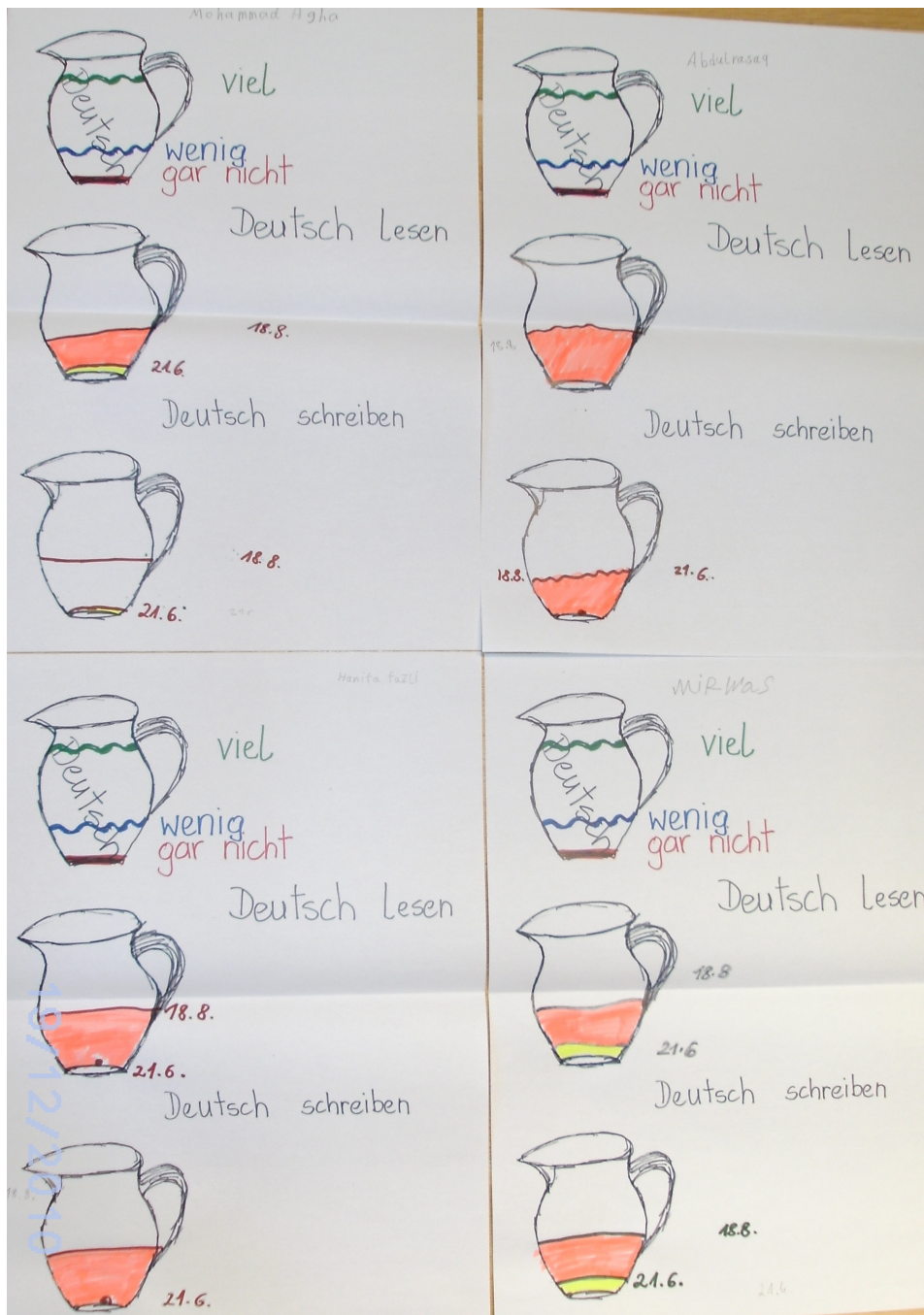
9.1. Evaluierung – KursteilnehmerInnen

Selbsteinschätzung der Lernenden

Der mittlere Krug zeigt die Zunahme der Kenntnisse in der Fertigkeit Lesen, der untere Krug die Fertigkeit Schreiben.

Der „Bodensatz“ stellt die Kenntnisse nach Einschätzung der Lernenden zum 21.6. 2010, also zu Kursbeginn, dar. Primäre AnalphabetInnenen haben die Ausgangskenntnisse durch einen Punkt dargestellt. Diese Darstellung wurde von einer LN erdacht und sofort von anderen LN übernommen. Die darüberliegende Schicht ist der (gefühlte) Wissenszuwachs.





9.2. Interviewleitfaden

Datum:

Name:

Ort:

Interviewleitfaden Lehrbücher

1. Welche Voraussetzungen muss eine Person mitbringen, die alphabetisiert?
2. Wie lange alphabetisieren Sie schon?
3. Wie sind Sie dazu gekommen?
4. Welche formale Ausbildung haben Sie?
5. Wie haben Sie die Ausbildung erworben? (Hospitation, Gespräche, Fachliteratur,...)
6. Folgen Sie einer Methode/Schule/.....?
7. Wie vollziehen Sie die Verschränkung von Null-Deutsch und Null-Schrift?
8. Verwenden Sie ein Lehrbuch?
9. Folgen Sie der Progression eines Lehrbuchs?
10. Verwenden Sie Lehrbücher als Steinbruch?
 - a. Welche?

- b. Können Sie sagen, welche sie wofür verwenden? (z.B.
"HAMBURGER ABC" für Syntheseübungen,...)

Einführung der Buchstaben

Syntheseübungen

Lautdifferenzierung/Lautisolierung

Leseübungen

Wortschatzerweiterung

11. Was fehlt in Lehrbüchern? (Z.B. Phonetik, Wimmelbilder,
authentische Texte, Hörübungen, Filme....)

12. Welches Lehrbuch würden Sie keinesfalls verwenden und wieso?

13. Welches Lehrbuch würden Sie empfehlen ?

14. Kennen Sie folgende Lehrbücher/Lehrwerke und was halten Sie
davon?

a. Hamburger ABC?

b. Das Alphabuch?

c. Ihr Start ins Deutsche?

d. Alpha 1-2-3

15. Was ist für Sie das Signal, dass der Schrifterwerb gelungen ist?

16. Was ist für Sie das Signal, dass die Lernenden lesen können?

17. Was glauben Sie, hilft den Lernenden beim Erwerb der Fertigkeiten
Lesen/Schreiben am meisten?

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

9.3. Lessonplan

LESSONPLAN	KOMMENTAR
Mittwoch 9-12 Uhr	
Organisatorisches:	
Klassenkasse Heft, Bleistift, Radiergummi und Ordner kaufen	endlich erledigt vergessen
Hausaufgabe Alphabuch	
Wiederholung Obst wiederholen (mit Kärtchen!) Kettenübung: Ich esse gerne Ananas. Sie isst gerne Ananas – Ich esse gerne Deutschkursvokalbel: WAS ist das? Körperteile: Was ist das?	Obst geht schon gut. aus zeitlichen Gründen abgesagt nicht gemacht, wäre zu viel Themenmix gewesen.
STUNDENBILD: 9:20 – 10:30, 10:50 – 12:00	
Themen: 1. Zahlen bis 40 2. Lernwörter „Mund“ und „Milch“ 3. Ein Heft kaufen, in das wir die Lernwörter schreiben 4. Neu: U, D Mund 5. Er, sie, es 6. Lautdifferenzierung, 7. Lautieren, Verbinden von Silben 8. Wortschatz Körperteile 9. Wortschatz Kap.2 Milch	Zahlen bis 40 erledigt erledigt, Milch eingeführt vergessen erledigt erledigt erledigt ja ja
1. Doppelstunde - Zahlen bis 40. - „T“ wiederholen: Lautdifferenzierung - Syntheseübung: zuerst lesen, dann schreiben und dazu sprechen. Lauterkennung - – Anlaut eintragen und („HAMBURGER ABC“ 2,3) vorlesen, und den 1. Buchstaben anschreiben. Kontrast zu „D“ sprechen: /die/ Tasse - Dose Körperteile benennen. Das ist... das sind..... Augen – Nase – Mund Arme – Beine – Füße Brust – Bauch – Po „Mund“ schreiben. Wiederholung: Gesicht zeichnen lassen. Beschriftung _ _ _ _ (Mund), Nase, Arme der – die – das: Mann Frau und Kind	Ball + an die Tafel geschrieben T mit „HAMBURGER ABC“ als Kontrast zu D, M. kennt die Buchstaben nicht, er blufft. Anlautübung geht sehr gut. D eingeführt Körperteile zeichnen lassen. Mund, Nase, „Arme“ geschrieben „der-die-das“-Spiel mit Obst
2. Unterrichtseinheit: Wiederholung Alphawortschatz Kap.1 Neu: Alphawortschatz Kap 2 einführen: Was ist das? Gelenktes Sprechen: Ich möchte... Milch, Käse, Kaffee, Wurst	Gespräch: „Guten Tag, was möchten Sie bitte?“ „Ich möchte einen Liter Milch.“ Hier bitte, das macht 99c.“ Dialog als

Dialog Lektion 2 Gesprächsrekonstruktion	Kettenübung.
ZIELE:	
Welche Ziele verfolge ich mit der Unterrichtseinheit? Was sollen die Lernenden am Ende des Tages können? - Lernwort Mund und Milch - Zählen bis 40 - Vertiefung Augen-Nase-Mund	alle Ziele wurden erreicht.
Welche Mittel/Techniken verwende ich dafür? mündliches Wiederholen, Chorsprechen, Parterübungen Tafelbild. unbeschriebene Kärtchen zum Lautieren, Raumgegenstände zum Zeigen, "Hamburger ABC" zur Lautdifferenzierung. Körperteile bezeichnen. O wurde nicht eingeführt, nur gesagt.	
Welche Bücher setze ich ein? Alphabuch HH-ABC zur Lautdifferenzierung. S 1 - 5	
REFLEXION:	
Wurde das Ziel erreicht?	ja
Waren die Mittel zielführend?	ja
War die Erklärung ausreichend?	nicht für A.
Welche alternativen Handlungsstrategien wären möglich?	Anlauthaus?
Tagebuch: Ich habe kurz überlegt, vom Alphabuch auf das "Hamburger ABC" umzusteigen. Dort müsste ich aber erst eine Rahmenhandlung erfinden. Zu den Körperteilen bin ich abgewichen und wird haben Mund, Nase und Arm aus dem Alphabuch vorgezogen. Als Zielvorgabe ist diese Woche „der - die - das“ im Lehrplan. Ich betrachte die Symbole als überflüssig, die Leute können schon zu viel. Ich ziehe lieber das D vor und wir schreiben „der, die, das“ vor die Nomen. Ich schließe doch lieber an das Alphabuch an, sonst wird das ein Durcheinander. Die Leute fragen viel, weil sie offenbar schon etwas wissen. Dadurch wird ohnehin viel gemischt. Ich verliere sonst die Übersicht, was ich mit den wirklichen Anfängern machen muss. M. errät die Buchstaben nur, die Schreibrichtung ist auch ein Problem. Lesen ist ganz schlecht gegangen. Vielleicht merkt er sich die Buchstaben besser, wenn wir mit dem Anlauthaus arbeiten. Alle anderen haben kein Problem mit dem Lesen. H. braucht Phonetikassistenz, er hat Schwierigkeiten beim Bilden der Laute. Bei der Hausaufgabe muss ich die L. daran gewöhnen, zuerst zu lesen und dann zu schreiben. Heute haben sie nur mechanisch abgemalt. Niemand hat gewusst, was er da schreibt. In Zukunft werde ich vorschlagen, die Seite in der Mitte zu falten, zuerst zu lesen, und dann erst zu schreiben	

10. Curriculum vitae

Mag. Karin Oehl

Persönliche Angaben:

Geboren am 1. November 1959 in Linz.

Ausbildung:

- Handelsakademie
- Diplomstudium der Vergleichenden Literaturwissenschaft an der Universität Wien
- Ausbildung zur Fremdsprachenkursleiterin (Verband Wiener Volksbildung)
- Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache am Institut für Germanistik an der Universität Wien
- Lehrgang Alphabetisierung und Basisbildung für MigrantInnen (AlfaZentrum für MigrantInnen)

Freiberufliche Unterrichtstätigkeit im Bereich Deutsch als
Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache
Schwerpunkt: Alphabetisierung