



universität  
wien

## MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Lesen ist ein großes Wunder. Kontrastive Alphabetisierung im Situationsansatz.“

verfasst von / submitted by

Julia Erika Überacker BA

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

Wien, 2022 / Vienna 2022

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

UA 066 814

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

Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm

# Inhaltsverzeichnis

|                                                                 |         |
|-----------------------------------------------------------------|---------|
| 1. Einleitung .....                                             | - 3 -   |
| 2. Theoretische Verortung .....                                 | - 6 -   |
| 2.1. Alphabetisierung .....                                     | - 6 -   |
| 2.2. Kontrastiver Ansatz .....                                  | - 14 -  |
| 2.2.1. Arabisch.....                                            | - 19 -  |
| 2.2.2. Persisch.....                                            | - 24 -  |
| 2.2.3. Türkisch.....                                            | - 27 -  |
| 2.3. Situationsansatz .....                                     | - 31 -  |
| 3. Methodik .....                                               | - 35 -  |
| 3.1. GIZ (Gesellschaft für interkulturelles Zusammenleben)..... | - 35 -  |
| 3.2. KASA-Projekt .....                                         | - 37 -  |
| 3.3. Aufbau der lea-Testung .....                               | - 41 -  |
| 3.4. Gütekriterien.....                                         | - 49 -  |
| 3.5. Auswertungsmethode .....                                   | - 50 -  |
| 4. Auswertung .....                                             | - 58 -  |
| 4.1. Arabisch.....                                              | - 58 -  |
| 4.2. Persisch.....                                              | - 62 -  |
| 4.3. Türkisch.....                                              | - 66 -  |
| 4.4. Kontrastiver Vergleich der Ergebnisse.....                 | - 70 -  |
| 5. Fazit.....                                                   | - 94 -  |
| 6. Bibliographie .....                                          | - 98 -  |
| 6.1. Lehrwerke.....                                             | - 98 -  |
| 6.2. Sekundärliteratur .....                                    | - 98 -  |
| 6.3. Internetzugriff.....                                       | - 102 - |
| 6.4. Abbildungsverzeichnis .....                                | - 103 - |
| 6.5. Tabellenverzeichnis.....                                   | - 104 - |
| Anhang .....                                                    | - 105 - |
| Abstract .....                                                  | - 120 - |

# 1. Einleitung

Wie Marie von Ebner-Eschenbach (1830-1916) bereits schrieb, ist Lesen ein großes Wunder. Obwohl die Fähigkeit des Lesens einen wichtigen gesellschaftlichen Stellenwert einnimmt, verfügen allein in Österreich laut Statistik Austria<sup>1</sup> 4,3% der Menschen über eine sehr niedrige Lesekompetenz, wovon die Hälfte überhaupt nicht lesen kann. Im Vergleich dazu liegt der Wert in Deutschland bei 18% (vgl. Rammstedt 2013, S. 13).

Die Fähigkeit des Lesens ist ein wichtiges Mittel zur gesellschaftlichen Partizipation, da schriftliche Texte in unserem sozialen Leben allgegenwärtig sind. Dies beginnt schon beim Einkauf im Supermarkt bei der Beschreibung der Produkte und deren Beschilderungen, beim Kauf eines U-Bahntickets, bei Behördengängen und bei Beipackzetteln von Medikamenten, um ein paar Beispiele zu nennen. In diesem Sinn ist es von besonderer Relevanz, diese Kompetenz allen Menschen zu vermitteln. Schwerpunkt der vorliegenden Masterarbeit ist die Alphabetisierung in Deutsch von Menschen, die (eine) andere Erstsprache(n) haben. Der Fokus liegt hierbei auf dem Projekt KASA<sup>2</sup> (Kontrastive Alphabetisierung im Situationsansatz) der GIZ Berlin (Gesellschaft für interkulturelle Zusammenarbeit). Das Projekt KASA bietet niederschwellige Alphabetisierungskurse für Migrant\*innen mit den Erstsprachen Arabisch, Persisch und Türkisch an. Dieses Projekt ist bemerkenswert, da es mit einem kontrastiven Ansatz arbeitet. Dementsprechend werden die erstsprachlichen Kompetenzen der Teilnehmer\*innen wertgeschätzt und aktiv genutzt, um den Sprach- und Schriftsprachverkehr in Deutsch zu erleichtern. Eine weitere Besonderheit ist, dass der pädagogische Situationsansatz die Basis des Projekts bildet. Hierbei wird mit lebensweltbezogenen Schlüsselsituationen gearbeitet, die für die Kursteilnehmer\*innen von Relevanz sind. Grundsätzlich werden in Deutschland 42 Kurse in acht Bundesländern angeboten. Weitere Projektziele sind die Weiterentwicklung des Ansatzes der kontrastiven Alphabetisierung im Situationsansatz wie auch die weitere Übernahme dieses Ansatzes und die Entwicklung eines Kursleiterhandbuchs zur kontrastiven Alphabetisierung. Das Projekt wird wissenschaftlich von Prof. Dr. Karen Schramm (Universität Wien) und Prof. Dr. Clemens Seyfried (Pädagogische Hochschule Linz) begleitet (vgl. <https://kasa.giz.berlin/>). Die Alphabetisierungskurse dieses Projekts werden für Migrant\*innen mit den Erstsprachen Arabisch, Persisch und Türkisch angeboten. In weiterer

---

<sup>1</sup> Vgl. Statistik Austria:

[http://www.statistik.at/web\\_de/presse/073353.html#:~:text=8%2C4%25%20der%2016%2D,4%20und%205\)%20der%20Lesekompetenz.](http://www.statistik.at/web_de/presse/073353.html#:~:text=8%2C4%25%20der%2016%2D,4%20und%205)%20der%20Lesekompetenz.) (download am 14.07.2020).

<sup>2</sup> Vgl. GIZ: <https://kasa.giz.berlin/> (download am 14.07.2020).

Folge stellt sich die Frage, ob bei den jeweiligen Erstsprachen typische und wiederkehrende Fehler bei der Alphabetisierung auftreten. Dies wirft ferner die Frage auf, was typische Fehler sind, die während des Lernprozesses auftreten. Deziert stellen sich somit folgende Forschungsfragen:

- Treten beim Lernen von Deutsch unter besonderer Berücksichtigung der Erstsprachen Arabisch, Persisch und Türkisch im Kontext des KASA-Projektes wiederkehrende/auffällige Fehler auf?
- Auf welche linguistischen Aspekte der jeweiligen Erstsprache könnten sich diese Fehler zurückführen lassen?

Bezüglich der Hypothesen zu diesen Forschungsfragen wird angenommen, dass den Lerner\*innen mit den Erstsprachen Arabisch, Persisch und Türkisch beim Lernen von Deutsch wiederkehrende Fehler unterlaufen. Ebenso wird angenommen, dass beim Lernen von Deutsch unter Berücksichtigung der Sprachen Arabisch, Persisch und Türkisch bestimmte Faktoren herausgearbeitet werden können, die die Grundlage für wiederkehrende Fehler bilden. Im Laufe der Arbeit werden verschiedene Hypothesen aufgestellt, welche im Auswertungsteil bestätigt werden beziehungsweise wird auf die Ursachen eingegangen, die die angeführten Hypothesen negieren.

Bezüglich des Forschungsstandes wurden einige Themen bereits ausführlich erforscht. In Hinblick auf die Alphabetisierung im Allgemeinen soll somit auf das Standardwerk von Feldmeier (2010) *Von A bis Z – Praxisbuch Alphabetisierung. Deutsch als Zweitsprache für Erwachsene* hingewiesen werden. Ebenso relevant ist von Feldmeier (2005) *Die kontrastive Alphabetisierung als Alternativkonzept zur zweisprachigen Alphabetisierung und zur Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch am Beispiel der Sprachen Kurdisch und Türkisch*. Dieser Artikel setzt sich konkret mit der kontrastiven Alphabetisierung im Allgemeinen auseinander wie auch mit der für die vorliegende Arbeit relevante Sprache Türkisch. Weiterführend haben Zeldes/Ghazwan (2014) die Unterschiede zwischen Arabisch und Deutsch systematisch aufgearbeitet, während für den linguistischen Vergleich zwischen Persisch und Deutsch auf Adli (2014) zurückgegriffen wurde. Abschließend muss auf den Beitrag von Schroeder/Yazgül (2014) hingewiesen werden, die den Aufbau der türkischen Sprache beschreiben, wie auch Unterschiede und Ähnlichkeiten zum Deutschen aufzeigen.

Anhand der im ersten Teil der vorliegenden Arbeit ausgearbeiteten Hypothesen zeigen fünf Auswertungspunkte auffällige und wiederkehrende Fehler bei der Alphabetisierung in Deutsch. Somit werden für die Sprachen Arabisch, Persisch und Türkisch jeweils dieselben

Auswertungspunkte herangezogen. Diese Kriterien beinhalten die korrekte Groß- und Kleinschreibung sowie die richtige Verschriftlichung ausgewählter Vokale und Konsonanten. Diese Punkte behandeln sowohl die korrekte Schreibung einzelner Buchstaben(kombinationen) wie auch ganzer Wörter. Ebenso wurde der abschließende Auswertungspunkt bewusst offen gelassen, um allgemeine Fehler zu thematisieren.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in drei große Überkapitel: (1) theoretische Verortung, (2) Methodik und (3) Auswertung. Das erste Kapitel beschäftigt sich mit der Alphabetisierung, dem kontrastiven Ansatz und dem Situationsansatz. Ebenso werden die Unterschiede zwischen Deutsch und den Vergleichssprachen Arabisch, Persisch und Türkisch aufgezeigt, da sich die Auswertung der lea-Testung auf diese bezieht. Im Rahmen des zweiten großen Abschnitts werden die methodologischen Überlegungen, die der empirischen Arbeit zugrunde liegen, dargestellt. Es werden somit die GIZ Berlin, das KASA-Projekt wie auch die lea-Datensätze im Detail vorgestellt. Im Laufe der Arbeit werden Hypothesen aufgestellt, anhand derer Auswertungskriterien für die lea-Testung festgelegt werden. Nach der Auswertung der Datensätze wird abschließend thematisiert, ob die aufgestellten Hypothesen bestätigt oder negiert werden. Sollte zweites der Fall sein, wird ferner behandelt, auf was diese Ergebnisse zurückzuführen sein können.

## 2. Theoretische Verortung

Das Ziel des vorliegenden Kapitels ist es, eine theoretische Verortung zu schaffen, die die Basis des weiteren Vorgehens dieser Arbeit bildet. Im Folgenden werden die Themenfelder der Alphabetisierung, des kontrastiven Ansatzes und des Situationsansatzes beschrieben und detailliert ausgearbeitet. Des Weiteren werden die Vergleichssprachen Arabisch, Persisch und Türkisch herangezogen, auf die sich in weiterer Folge die Auswertung der lea-Testung des KASA-Projekts der GIZ Berlin bezieht.

### 2.1. Alphabetisierung

Das vorliegende Unterkapitel setzt sich mit der Alphabetisierung im Allgemeinen auseinander, um eine terminologische Grundlage für die empirische Studie zu schaffen. Zu Beginn soll der Terminus *Analphabetismus* geklärt und hierzu eine Einführung gegeben werden. Ferner wird auf zweitsprachliche Kompetenzen eingegangen, die näher beschrieben werden. Der Schwerpunkt des Unterkapitels ist der Schriftspracherwerb bei Erwachsenen, wobei besonders auf die Modelle des Schriftspracherwerbs wie auch auf die Ziele und Inhalte der Alphabetisierung von erwachsenen Migrant\*innen hingewiesen wird.

Spricht man von Alphabetisierung, so können die Lerner\*innen in unterschiedliche Gruppen aufgeteilt werden. Als Unterscheidungskriterium kann hierfür die schriftsprachliche und sprachliche Kompetenz herangezogen werden. Nimmt man die sprachliche Kompetenz als Kriterium, können die Skalen des GER (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen) (vgl. Europarat/Rat für kulturelle Zusammenarbeit 2001; Europarat 2020) verwendet werden. In Bezug auf die schriftsprachliche Kompetenz lassen sich die Lerner\*innen in vier Gruppen unterteilen: (1) primäre Analphabet\*innen, (2) funktionale Analphabet\*innen, (3) sekundäre Analphabet\*innen und (4) Zweitschriftlerner\*innen. Im Folgenden werden diese vier Typen wie auch ihre Unterscheidungskriterien näher beschrieben (vgl. Feldmeier 2010, S. 16).

Man spricht von (1) primären Analphabet\*innen, wenn diese nicht Lesen und Schreiben gelernt haben. Oftmals ist dies auf einen fehlenden Schulbesuch zurückzuführen. Die Gründe hierfür sind vielfältig. Möglicherweise gibt es keine Schulen, die Infrastruktur lässt es nicht zu oder der Schulbesuch wird von den Eltern beziehungsweise Erziehungsberechtigten negativ beurteilt, um einige Beispiele zu nennen. Oft greifen jedoch diverse Gründe ineinander. Feldmeier (2010) weist darauf hin, dass die Gründe für primären Analphabetismus außerhalb des Verantwortungsbereichs der\*des Betroffenen liegen. Das ist ein wichtiger Punkt, der den

primären von dem funktionalen Analphabetismus unterscheidet. Dies wiederum ist für die Unterrichtsziele und Methodenwahl von Bedeutung. Nach Feldmeier herrscht bei primären Analphabet\*innen eine neutrale bis positive Lernhaltung vor, da sie sich für ihre Schriftunkundigkeit meistens nicht verantwortlich fühlen (vgl. Feldmeier 2010, S. 16). Der fehlende Schulbesuch darf jedoch nicht nur mit Schriftunkundigkeit gleichgesetzt werden. Neben dem Lernen weiterer Inhalte (Geschichte, Biologie etc.), mathematischer und medialer Kompetenzen, werden auch soziale Kompetenzen (Softskills) in der Schule erlernt. Darunter fallen beispielsweise Teamfähigkeit, Kritikfähigkeit oder Selbstvertrauen. Ebenso muss die Fähigkeit des autonomen Lernens erwähnt werden, die in der Schule vermittelt wird (vgl. Feldmeier 2010, S. 17). Burt et al. (2003, S. 8ff.) differenzieren primäre Analphabet\*innen weiter in *preliterates* und *nonliterates*. Diese weiterführende Differenzierung geht auf den Begriff *Literacy* zurück, worunter für die Entwicklung der schriftsprachlichen Kompetenzen wesentliche Fähigkeiten verstanden werden, die bereits vor dem Schulbeginn ausgebildet sind. *Preliterates* meint primäre Analphabet\*innen, die in einer nicht literalen Gesellschaft aufwachsen. Demgegenüber stehen *nonliterates*, die keine Schule besuchen, obwohl sie in einer literalen Gesellschaft aufwachsen (vgl. Feldmeier 2010, S. 17).

Unter (2) funktionalen Analphabet\*innen versteht man hingegen Menschen, die schulische Erfahrungen haben. Feldmeier (2010, S. 18) fasst dies treffend als „Analphabetismus trotz Schulbesuchs“ zusammen. Nach der Positivdefinition der UNESCO versteht man unter einem funktional alphabetisierten Menschen eine Person, die schriftsprachlich in der Gesellschaft handeln kann (vgl. Döbert / Hubertus 2000, S. 21; Feldmeier 2010, S. 18). In diesem Sinne sind funktionale Analphabet\*innen Personen, die schriftsprachlich in der Gesellschaft nicht handeln können. Ebenso beschreibt Drecolll (1981, S. 31; Feldmeier 2010, S. 18) funktionale Analphabet\*innen als Menschen, die die gesellschaftliche Mindestanforderung der Beherrschung der Schriftsprache nicht erfüllen können, obwohl diese die Voraussetzung der schriftlichen Kommunikation in allen Lebens- und Arbeitsbereichen darstellt.

Es lässt sich somit zusammenfassen, dass es verschiedene Definitionsansätze für funktionale Analphabet\*innen gibt, die sowohl den Schulbesuch als auch eine unzureichende schriftsprachliche Handlungsfähigkeit als Kriterium heranziehen. Da sich beispielsweise die schriftsprachlichen Mindestanforderungen zeitlich und gesellschaftlich verändern können, ist der Begriff des *funktionalen Analphabetismus* relativ. Funktionaler Analphabetismus steht mit den schriftsprachlichen Mindeststandards einer bestimmten Zeit und Gesellschaft in Verbindung (vgl. Feldmeier 2010, S. 18). Feldmeier führt hierbei an, dass bedingt durch diese gesellschaftlichen Veränderungen eine Person, die als funktional alphabetisiert gilt, in den

Bereich des funktionalen Analphabetismus abrutschen kann. Dieses Phänomen kann ebenso Migrant\*innen betreffen. Gilt eine Person beispielsweise in dem Herkunftsland als funktional alphabetisiert, kann es mit der Migration in ein deutschsprachiges Land, bedingt durch veränderte gesellschaftliche Mindestanforderungen betreffend die schriftliche Kompetenz, zu einer Abwandlung hin zum funktionalen Analphabetismus kommen (vgl. Feldmeier 2010, S. 19).

Unter (3) sekundären Analphabet\*innen versteht man Personen, die zu Beginn als funktional alphabetisiert gelten, jedoch trotz ausreichender schriftsprachlicher Fähigkeiten Schreiben und Lesen vermeiden und es somit über einige Zeit verlernen. Diese Vermeidung kann beispielsweise auf negative Erfahrungen und Ängste in der Schulzeit zurückgeführt werden (vgl. Feldmeier 2010, S. 19). Ein weiteres Beispiel wäre, wenn Lesen und Schreiben in der sozialen Realität der betroffenen Personen schlicht keine Rolle spielen. Die schriftsprachliche Kompetenz kann daher mit der Zeit abnehmen. Der sekundäre Analphabetismus stellt somit eine Untergruppe des funktionalen Analphabetismus dar, der oft mit Vermeidungsstrategien in Zusammenhang steht. In Bezug auf Migrant\*innen ist hierbei auf die Migrationssituation hinzuweisen. Es kann vorkommen, dass die deutsche Sprache noch unzureichend beherrscht wird, gleichzeitig jedoch die Erstsprache(n) von Migrant\*innen nicht mehr im gleichen Ausmaß im Alltag (beispielsweise durch Plakate, Schilder, Werbung etc.) präsent ist/sind. Dies kann ebenso zu einem Verlernen der schriftsprachlichen Kompetenzen in der Erstsprache führen (vgl. Feldmeier 2010, S. 20).

Als letzte Gruppe soll auf (4) Zweitschriftlerner\*innen hingewiesen werden. Dies sind funktional alphabetisierte Personen, die über keine beziehungsweise sehr geringe Kenntnisse des lateinischen Alphabets verfügen. In älteren wissenschaftlichen Beiträgen wurde oftmals mit dem Terminus *Umalphabetisierung* gearbeitet (vgl. Dellai et al. 1999), in den letzten zwanzig Jahren wurde hingegen vermehrt der Begriff *Zweitschrifterwerb* verwendet. Feldmeier (2010, S. 20) plädiert jedoch dafür, dass man statt *Zweitschrifterwerb* besser von *Zweitschriftlernen* sprechen sollte, um den aktiven Charakter der Lerner\*innen hervorzuheben. Im Vergleich zu anderen Gruppen von Analphabet\*innen benötigen Zweitschriftlerner\*innen häufig nur eine Einführung in das lateinische Alphabet. Das bedeutet, dass viele Zweitschriftlerner\*innen bereits mit zentralen Konzepten wie *Wort* und *Satz* vertraut sind, Reime erkennen und Wörter in Silben unterteilen können. Besonders diese phonologischen Kompetenzen (wie die Unterteilung in Silben) stellen einen zentralen Unterschied zu primären Analphabet\*innen dar. An dieser Stelle muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass Menschen, die über Kenntnisse im phonologischen Bereich verfügen, häufig eine andere alphabetische Schrift (beispielsweise

Arabisch) beherrschen. Bei logographischen Schriften (zum Beispiel Chinesisch) kann nicht mit dem gleichen Maß an phonologischer Bewusstheit gerechnet werden (vgl. Feldmeier 2010, S. 20).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass alle der vorgestellten Gruppen in einem Alphabetisierungskurs vertreten sein können. Somit können manche Kurse, die auf den ersten Blick relativ homogen wirken, sich als äußerst heterogen herausstellen. In Bezug auf das KASA-Projekt der GIZ Berlin (vgl. Kapitel 3.2 KASA-Projekt) bedeutet dies, dass in einer Lerner\*innengruppe alle Teilnehmer\*innen über eine gemeinsame Erstsprache verfügen. Dennoch kann diese Gruppe äußerst heterogen sein, da manche Teilnehmer\*innen möglicherweise lediglich eine Einführung in die lateinische Schrift benötigen, während andere Lerner\*innen nur für kurze Zeit, oder auch überhaupt nicht, eine Schule besucht haben (vgl. Feldmeier 2010, S. 24). Abschließend bleibt somit festzuhalten, dass die Heterogenität der Gruppen immer zu beachten ist.

Feldmeier (2010, S. 22f.) weist darauf hin, dass die Alphabetisierung von Migrant\*innen nicht nur als Vermittlung der Schriftsprache verstanden werden kann. In diesem Sinn sollen außerdem Grammatik und Wortschatz vermittelt und trainiert werden. Feldmeier plädiert dafür, dass man Alphabetisierungskurse vielmehr als Deutschunterricht mit Alphabetisierung betrachten soll, da man beispielsweise beim Lesen eines Textes die Wörter kennen muss, andernfalls wäre das Lesen dieses Textes eine rein technische Übung. Da die Teilnehmer\*innen in der Regel zuvor keinen Deutschkurs besucht haben, sind bisherige Sprachkenntnisse in der Zweitsprache Deutsch vermehrt ungesteuert erworben worden. Dies gilt es als Sprachlehrer\*in zu beachten, da es von Seiten der Lerner\*innen oftmals zu Vereinfachungs- und Vermeidungsstrategien oder zu Fossilisierungen kommen kann.

Wie bereits erwähnt, spielt die phonologische Bewusstheit der Lerner\*innen eine wesentliche Rolle für den Schriftspracherwerb. Bei Ossner (2004, S. 16) wird die phonologische Bewusstheit definiert als „die Fähigkeit, die Sprache in ihrer Ausdrucksgestalt zu erfassen und zu manipulieren, auf der suprasegmentalen Ebene [...] ebenso wie auf der segmentalen [...]“. Es sollen somit Wort- und Satzakzente erkannt und Sätze auf der Wortebene getrennt werden können. Des Weiteren sollen Reime erkannt und Wörter auf ihrer Laut- wie auch Silbenebene getrennt werden können. Die phonologische Bewusstheit bildet sich im Durchschnitt gleichzeitig mit der allgemeinen Sprachentwicklung, somit im Kindesalter, aus (vgl. Feldmeier 2010, S. 26). Wie bereits angemerkt, spielt die Erstsprache hierbei eine zentrale Rolle, da beispielsweise bei logographischen Schriften nicht mit dem gleichen Maß an

phonologischer Bewusstheit gerechnet werden kann (vgl. Feldmeier 2010, S. 20). Grundsätzlich kann die phonologische Bewusstheit zum Beispiel durch das Singen von Liedern oder durch das Aufsagen von Reimen ausgebildet werden (vgl. Feldmeier 2010, S. 27).

Beschäftigt man sich mit dem Schriftspracherwerb, so fällt auf, dass es bezüglich des Schriftspracherwerbs bei Kindern mehrere Modelle gibt. Es liegt die Grundannahme vor, dass Lerner\*innen schriftsprachliche Kompetenzen in Etappen durchlaufen (vgl. Markov / Wagershauser 2018, S. 397). Ein Beispiel hierfür ist das Modell von Frith (1985), welches den Schriftspracherwerb von Kindern in mehreren Phasen darstellt und beschreibt. Ein weiteres Beispiel ist das Modell von Valtin (1993), das zudem für die Alphabetisierung von Erwachsenen herangezogen wird (vgl. Markov / Wagershauser 2018, S. 397). Dieses Modell ist hervorzuheben, da es nicht ausschließlich auf einzelne geschriebene Wörter zurückgreift, sondern auch verschriftete Sätze analysiert. Dies meint, dass eine Aussage getroffen werden kann, ob die Lerner\*innen das Konzept *Wort* beherrschen und somit einen sichtbaren Abstand bei der Schreibung zwischen den einzelnen Wörtern in dem größeren Kontext *Satz* setzen können. Ebenso lässt sich mit diesem Modell die Entwicklung der Phonembewusstheit beschreiben (vgl. Valtin 1993, S. 70).

Im Vergleich zu der Menge an Modellen des Schrifterwerbs in Bezug auf Kinder fällt auf, dass es für den Schriftspracherwerb bei Erwachsenen, besonders bezüglich der Zweitsprache Deutsch, keine ähnlich detaillierten Modelle gibt. Gleichwohl gibt es ein Erwerbsmodell, das im Rahmen des *Rahmencurriculums Deutsch als Zweitsprache & Alphabetisierung* (Fritz et al. 2006) veröffentlicht wurde, jedoch basiert dieses Erwerbsmodell auf Praxisbeobachtungen und weniger auf einer wissenschaftlichen Basis (vgl. Feldmeier 2010, S. 31). Dieses Modell unterteilt die Fähigkeiten des Schreibens und Lesens in vier aufeinanderfolgende Phasen. In Phase 1 des Schreibens sollen die Laute unterschieden und als Buchstaben aufgeschrieben werden können. In Phase 2 soll so geschrieben werden, wie es gehört wird. Dies wird als phonetisches Schreiben bezeichnet. In Phase 3 soll von dem phonetischen Schreiben zu dem orthographischen Schreiben übergegangen werden und in Phase 4 soll das orthographische Schreiben schließlich automatisiert werden (vgl. Feldmeier 2010, S. 32). Bezüglich dieses Vierphasenmodells herrscht auch Kritik vor. Ritter (2005) merkt an, dass die Unterteilung in die beschriebenen vier Phasen während eines vierstufigen Kurssystems gemacht wurde. Diese Kritik meint, dass beispielsweise in einem fünfstufigen Kurs fünf Phasen erkannt worden wären. Des Weiteren ist anzumerken, dass die Phasen nicht von allen Lerner\*innen in der dargestellten Reihenfolge durchlaufen werden beziehungsweise

die Aufenthaltsdauer in den einzelnen Phasen unterschiedlich lang sein kann (vgl. Feldmeier 2010, S. 32).

Ein weiteres Stufenmodell wurde im Rahmen des Projekts *Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften (lea)* (Grotlüschen et al. 2011) entwickelt. Dieses Modell beschreibt unterschiedliche Niveaustufen, die nicht nur die Anfangsphasen des Schriftspracherwerbs erfassen, sondern auch fortgeschrittene Themen (beispielsweise die Substantivierung von Verben oder Kommaregeln) behandeln. Ebenso werden Lernfortschritte genau dargestellt und können so für die Planung von weiteren Lernschritten herangezogen werden (vgl. Markov / Waggershauser 2018, S. 400). Dieses Modell ist besonders hervorzuheben, da mit „den Alpha-Levels Schreiben [...] erstmalig für den deutschsprachigen Raum ein Kompetenzmodell für die Entwicklung der Schreibfähigkeit bei Erwachsenen mit einer empirisch geprüften Schwierigkeitsverteilung [vorliegt]“ (Grotlüschen 2010, S. 28). Dieses Kompetenzmodell beinhaltet sechs Stufen, denen jeweils Kann-Beschreibungen zugeordnet sind, welche die Teilkompetenzen darstellen. Das erste Alpha-Level behandelt Buchstaben und führt zum Wort über. Alpha-Level 2 leitet vom Wort weiter zum Satz, während Alpha-Level 3 vom Satz zum Text führt. Das vierte Alpha-Level führt schließlich von einfachen zu komplexeren Texten über, während orthographische und anfängliche morphematische Strategien behandelt werden. Die beiden abschließenden Alpha-Levels behandeln komplexere Texte, wobei sich Alpha-Level 5 noch mit orthographischen und morphematischen Strategien beschäftigt und sich Alpha-Level 6 mit wortübergreifenden Strategien auseinandersetzt. Bedingt durch diese kleinschrittige Aufteilung können auch kleine Lernerfolge erfasst werden. Weiterführend wurden zur Erfassung der Lese- und Schreibkompetenz von DaZ-Lerner\*innen Skalen entwickelt, die diese Kompetenzen auf den Niveaustufen Alpha A, Alpha B und Alpha C beschreiben. Hierbei kann die Niveaustufe Alpha C mit der Stufe A1 des GER gleichgesetzt werden. Anzumerken ist, dass bei der Entwicklung dieser Niveaustufen die Erstsprachen Arabisch, Kurdisch, Russisch und Türkisch berücksichtigt wurden (vgl. Markov / Waggershauser 2018, S. 401).

Ferner fallen beim Sprachenlernen bezüglich der Lerner\*innen kognitive und affektive Unterschiede auf, die Einfluss auf die Schnelligkeit des Lernens haben. Faktoren, die die Schnelligkeit des Lernprozesses beeinflussen können, sind beispielsweise Intelligenz, die Einstellung zu der Sprache und somit die Motivation des Sprachenlernens sowie die Frage, ob eine Sprachbegabung vorliegt oder Faktoren bezüglich der Persönlichkeit des\*der Lerner\*in. Beispiele hierfür wären Extrovertiertheit oder Schüchternheit. Des Weiteren spielen externe Faktoren wie der Lernkontext oder Qualität und Quantität des Unterrichts eine Rolle. An

diesem Punkt soll betont werden, dass nicht alle Faktoren gleich stark gewichtet werden können und die Faktoren in Wechselwirkung zueinander stehen. Gleichmaßen können manche Faktoren wie die Motivation oder die Einstellung zu der Sprache im Rahmen des Unterrichts positiv beeinflusst werden. Lehrpersonen sollen somit besonders affektive Faktoren beachten, wie Angst oder die Reaktion auf bestimmte Themen bedingt durch traumatische Erlebnisse (vgl. Feldmeier 2010, S. 32). Aufgrund der genannten Beispiele sollte außerdem die Einstellung zum Lernen der Sprache im Unterricht thematisiert und die Motivation zum Lernen der Sprache gesteigert werden.<sup>3</sup> Als Lehrer\*in ist es wichtig, eine angenehme Unterrichtsatmosphäre zu schaffen und ein gutes Verhältnis zu den Lerner\*innen zu haben, um infolgedessen ihr Selbstvertrauen erhöhen zu können (vgl. Feldmeier 2010, S. 33).

Wie bei jedem Sprachkurs stellt sich gleichermaßen bei Alphabetisierungskursen für erwachsene Migrant\*innen die Frage nach den Zielen und Inhalten der Kurse. In Deutschland, Österreich und der Schweiz sind die Ziele und Inhalte der Alphabetisierungskurse für Migrant\*innen in jeweils eigenen Curricula für den Alphabetisierungsunterricht beschrieben. Dies ist besonders relevant, da neben der reinen Alphabetisierung auch Inhalte aus anderen Wissensbereichen behandelt werden sollen. Beispiele hierfür wären die Förderung der interkulturellen Kompetenz oder die politische Bildung. Daher soll auf die wichtigsten Veröffentlichungen bezüglich der Arbeitsbereiche eingegangen werden: An erster Stelle muss auf den GER (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen) hingewiesen werden. Dieser wurde 2001 veröffentlicht und hat den meisten Einfluss auf die zweitsprachliche Förderung. Anzumerken ist jedoch, dass sich der GER vermehrt mit Zielen und Inhalten des Fremdsprachenunterrichts beschäftigt und somit nicht alle Lebenssituationen miteinschließt, die für Migrant\*innen von Bedeutung sind. Daher wurde vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge in Deutschland das Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache veröffentlicht. Dieses setzt sich stärker mit der Lebenssituation von Migrant\*innen auseinander. Seit 2006 wurden laufend weitere Curricula zur Alphabetisierung von erwachsenen Migrant\*innen veröffentlicht. Ein relevantes Beispiel für Österreich ist das *Wiener Rahmencurriculum für Deutsch als Zweitsprache* (Fritz et al. 2006), während ein

---

<sup>3</sup> Wissenschaftliche Werke, die sich mit der Motivation bezüglich des Spracherwerbs auseinandersetzen, sind beispielsweise Dörnyei, Zoltán (2020): From integrative motivation to directed motivational currents. The evolution of the understanding of L2 motivation over three decades. In: Lamb, Martin et al. (Hrsg.): Palgrave Macmillan handbook of motivation for language learning. Basingstoke: Palgrave, S. 39-69. wie auch Riemer, Claudia (2017): Was Deutschlernende berichten. Und was wir daraus über Motivation und Motivierung lernen können. In: Fremdsprache Deutsch, 57. Jg., S. 10-14.

Beispiel für Deutschland das *Konzept für den bundesweiten Integrationskurs mit Alphabetisierung* (Feldmeier 2009) ist (vgl. Feldmeier 2010, S. 34).

Ferner ist speziell für den österreichischen Kontext das Rahmencurriculum für Alphabetisierung von Feldmeier García (2021) von Bedeutung. Dieses enthält Vorschläge betreffend die Ziele im Alphabetisierungsunterricht, welche offen formuliert sind und dadurch eine Anschlussfähigkeit an weitere Curricula und Konzepte ermöglicht. Grundsätzlich unterscheidet das Rahmencurriculum drei Kurstypen, wobei relevant ist, ob man primäre\*r oder sekundäre\*r Analphabet\*in ist (vgl. Feldmeier 2021, S. 1f.). Zudem werden die drei Kurstypen anhand von Kann-Beschreibungen ermittelt (vgl. Feldmeier 2021, S. 15). Interessant ist, dass das Curriculum für maximal 16 Teilnehmer\*innen ausgerichtet ist und keine Kursmaterialien vorgibt, diese sind von der Lehrperson selbst zu wählen (vgl. Feldmeier 2021, S. 3). Hingegen werden Unterrichtsmethoden angeführt, die auf Laut- und Buchstabenebene, Silbenebene, Wortebene sowie Satz- und Textebene anzusiedeln sind (vgl. Feldmeier 2021, S. 52-68). Ebenso werden offene Unterrichtsmethoden, wie auch auf Diagnostik und Lerner\*innenautonomie eingegangen (vgl. Feldmeier 2021, S. 69-85).

Neben den erwähnten Curricula gibt es zudem eine Vielzahl von Portfolios. Deren Schwerpunkt ist oftmals die Förderung der Lerner\*innenautonomie. Des Weiteren sind das *Grundbildungskonzept in Brandenburg* und das *Curriculum für einen bundesweiten Orientierungskurs* zu erwähnen, da diese Interkulturalität und politische Bildung als Schwerpunkt haben (vgl. Feldmeier 2010, S. 35).

Grundsätzlich können die Unterrichtsziele der Alphabetisierung für erwachsene Migrant\*innen in vier Kategorien zusammengefasst werden. Zu Beginn sind die Ziele zu allgemeinen Kompetenzen zu erwähnen. Dies meint beispielsweise die Thematisierung der Wichtigkeit der Schriftsprache sowohl im Migrationsland als auch im Herkunftsland, mathematische Grundkenntnisse und die Hinführung zur Lerner\*innenautonomie, Medienkompetenz oder Grundkenntnisse in Bereichen der Allgemeinbildung. Hinzu kommen noch weitere Fähigkeiten wie kulturreflexives Lernen oder Teamfähigkeit. Die zweite Kategorie betrifft den Erwerb von Kompetenzen hinsichtlich der Erstsprache(n) und des Herkunftslandes. Relevante Kompetenzen sind diesbezüglich beispielsweise der Umgang mit verschiedenen Textsorten, außerdem politische Bildung und Grundkenntnisse der Geschichte des Herkunftslandes (vgl. Feldmeier 2010, S. 35). In Bezug auf die Auseinandersetzung mit dem Herkunftsland soll an dieser Stelle jedoch angemerkt werden, dass hierbei äußerste Sensibilität der Lehrer\*innen verlangt ist, da es durchaus sein kann, dass einige Lerner\*innen

nicht über ihr Herkunftsland beziehungsweise die Reise in das Migrationsland sprechen möchten. Besonders im Kontext Flucht und Vertreibung ist darauf zu achten. Die dritte Kategorie behandelt Kompetenzen bezüglich der Zweitsprache und des Migrationslandes. Zu den Zielen dieser Kategorie zählen sowohl interkulturelle Kompetenzen als auch zweitsprachliche Kompetenzen. Ebenso soll relevantes landeskundliches Wissen, beispielsweise Mülltrennung, politische Bildung und geschichtliches Wissen thematisiert werden. Die letzte Kategorie setzt sich mit dem Zusammenhang zwischen anderen Sprachen und Kulturen auseinander (vgl. Feldmeier 2010, S. 35). Feldmeier (2010, S. 36) weist darauf hin, dass die beschriebenen Kategorien lediglich als ein Rahmencurriculum zu sehen sind. Die tatsächliche Umsetzung hängt von weiteren Kriterien wie den Teilnehmer\*innen, der Lernsituation oder der Finanzierung ab. Grundsätzlich soll die Alphabetisierung jedoch ganzheitlich gesehen werden und nicht nur einige wenige Aspekte behandeln.

Es kann somit resümiert werden, dass verschiedene Kategorien von Analphabetismus vorliegen. Als Unterscheidungskriterium können (schrift)sprachliche Kompetenzen wie die Skalen des GER herangezogen werden. Die Alphabetisierung selbst kann nicht nur als Vermittlung der Schriftsprache aufgefasst werden, da ebenso Grammatik und Wortschatz in den Unterricht einfließen. Es fällt auf, dass viele Modelle des Schrifterwerbs in Bezug auf Kinder vorliegen, jedoch keine ähnlich detaillierten Modelle, die den Schriftspracherwerb bei Erwachsenen darstellen. Die Ziele und Kursinhalte von Alphabetisierungskursen für erwachsene Migrant\*innen sind in Curricula beschrieben. Weiterführend soll nun auf den kontrastiven Ansatz eingegangen werden unter besonderer Berücksichtigung der kontrastiven Alphabetisierung.

## 2.2. Kontrastiver Ansatz

Das folgende Unterkapitel setzt sich mit dem kontrastiven Ansatz im Allgemeinen auseinander, wobei der Schwerpunkt auf der Methode der kontrastiven Alphabetisierung liegt. Ferner wird ein formaler Vergleich der Sprache Deutsch mit den Sprachen Arabisch, Persisch und Türkisch geboten, auf die im Folgenden noch dezidiert eingegangen wird. Der Schwerpunkt dieses Unterkapitels ist die detaillierte Darstellung der kontrastiven Alphabetisierung.

Die kontrastive Linguistik ist eine Teildisziplin der Sprachwissenschaft, die synchron vergleichend arbeitet. Eine weitere Bezeichnung für diese Disziplin ist nach Bußmann (2008) konfrontative Linguistik. Das primäre Ziel der kontrastiven Sprachwissenschaft ist es Sprachen miteinander zu vergleichen. Dabei sollen sowohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten

zwischen den gewählten Sprachen herausgearbeitet werden. Da die kontrastive Linguistik mit einem systembezogenen Sprachvergleich arbeitet, ist sie besonders für die Fremdsprachendidaktik von Bedeutung. Ebenso greift die Sprachtypologie auf den kontrastiven Ansatz zurück. Bußmann (2008) weist darauf hin, dass die zentrale Frage im Umgang mit dem kontrastiven Ansatz jene nach der Auswahl eines passenden Grammatikmodells ist, welches zur Beschreibung und zum Vergleich der Sprachen herangezogen werden kann. Des Weiteren ist die Auswahl der Kriterien von Bedeutung, um Sprachen adäquat vergleichen zu können (vgl. Bußmann 2008, S. 371).

In Bezug auf die Fremdsprachendidaktik kann in jedem Sprachkurs kontrastiv gearbeitet werden. So auch in Alphabetisierungskursen, denn das Ziel ist nicht die Erstsprache(n) der Teilnehmer\*innen zu vermitteln, sondern diese als Ressource anzusehen und in den Unterricht auf produktive Weise miteinzubeziehen (vgl. Feldmeier 2010, S. 120). Die Vorteile des Einbezugs der Erstsprache(n) sind, dass die jeweilige Sprache aufgewertet wird und infolgedessen die Motivation und das Selbstwertgefühl der Lerner\*innen gestärkt wird. Das relevanteste Argument für Feldmeier ist, dass „gerade bei Teilnehmern ohne Deutschkenntnisse [...] die zweisprachige Alphabetisierung einen schnellen Zugang zur Bedeutung deutscher Wörter [ermöglicht]“ (Feldmeier 2005, 43).

Eine Möglichkeit die Erstsprache(n) der Lerner\*innen in den Unterricht miteinzubeziehen ist die kontrastive Alphabetisierung, die als ein Alternativkonzept aufgefasst werden kann. Bei der kontrastiven Alphabetisierung wird der Kurs in der Zweitsprache geleitet, jedoch werden die Erstsprachen in den Unterricht miteinbezogen. Dies kann beispielsweise bei der Begrüßung geschehen oder auch beim Loben der Lernenden. Feldmeier (2005) weist darauf hin, dass genau solche ‚sprachlichen Kleinigkeiten‘ zeigen, dass sich der\*die Lehrende für die Erstsprache(n) der Schüler\*innen interessiert und diese schätzt. Bei der kontrastiven Alphabetisierung ist der wichtigste Aspekt die Verwendung von Wörtern und Sätzen in der Erstsprache und ihre Übersetzung als Beispiele. Ebenso kann mit Visualisierungen gearbeitet werden (vgl. Feldmeier 2005, S. 44). Bei der kontrastiven Methode kommt es somit zu einem aktiven Sprachvergleich. Die Schüler\*innen setzen sich beispielsweise mit dem morphematischen Aufbau von Wörtern auseinander und sehen so, ob es Zusammensetzungen gibt oder ob Präpositionen für die Kasus-Realisierung hinzugezogen werden müssen. „Die kontrastive Alphabetisierung bietet somit ideale Gelegenheiten, sich mit dem Aufbau der Sprache zu beschäftigen [...]“ (Feldmeier 2005, S. 45).

Besonders bezüglich Alphabetisierungskursen soll an dieser Stelle auf die Förderung von phonologischer Bewusstheit durch die kontrastive Methode hingewiesen werden. Ein Beispiel hierfür wäre, wenn im Unterricht Wörter gesucht werden, die mit dem Laut [m] beginnen. Neben deutschen Wörtern kann an dieser Stelle ebenso auf Wörter der Erstsprache(n) der Teilnehmer\*innen zurückgegriffen werden, vorausgesetzt sie beginnen mit [m] (vgl. Feldmeier 2010, S. 120). Dies stellt ein einfaches Vorgehen dar, das jedem\*r Sprachlehrer\*in zuzumuten ist, denn es geht nicht darum, dass die Lehrperson die Expert\*innenrolle für die Erstsprache(n) übernimmt. Stattdessen steht im Mittelpunkt, das Expertenwissen der Lerner\*innen aufzugreifen und in den Unterricht miteinzubeziehen. Auf diese Weise sollen Transfer- und Lernprozesse unterstützt und in weiterer Folge die Motivation der Lernenden erhöht werden (vgl. Feldmeier 2010, S. 121).

In regulären Deutschkursen lernen Anfänger\*innen Teile der Grammatik oftmals induktiv. Dies meint, dass durchaus komplexe Äußerungen beherrscht werden, ohne dass explizit auf die zugrunde liegende Grammatik eingegangen wird. Ein Beispiel hierfür ist die Konjugation von *gehen* in *Wie geht es dir?*. Feldmeier (2010, S. 121) führt an dieser Stelle jedoch an, dass es im Alphabetisierungsunterricht sehr wohl auch sinnvoll ist, grammatische Inhalte systematisch einzuführen. Innerhalb der kontrastiven Alphabetisierung kann auf die Erstsprache der Teilnehmer\*innen zurückgegriffen und anhand dieser das Grundprinzip der Konjugation erklärt werden. Das Ziel ist hierbei in erster Linie die Heranführung an das Verständnis für die morphematische Struktur der deutschen Sprache. Der kontrastive Sprachvergleich ist somit in der Alphabetisierung sehr zielführend, da die Lerner\*innen zu einer abstrakten Betrachtungsweise von Sprache angeleitet werden, was wiederum zu einem verbesserten Sprachbewusstsein beitragen kann (vgl. Feldmeier 2010, S. 122).

Ebenso empfehlenswert ist die vergleichende Vorgehensweise bei der Arbeit mit Sätzen. Hier kann beispielsweise spielend mit Kärtchen gelernt werden: Auf einer Seite werden die deutschen Wörter aufgeschrieben und auf der anderen Seite der Kärtchen das entsprechende Wort in der jeweiligen Erstsprache. Werden nun Sätze gebildet, können die Kärtchen umgedreht werden und man sieht den Satzbau in der anderen Sprache. Dies ist besonders sinnvoll, um die Lerner\*innen auf die möglicherweise unterschiedliche Stellung des Verbes im Satz hinzuweisen (vgl. Feldmeier 2010, S. 123).

Eine weitere Methode, die bei der kontrastiven Alphabetisierung Anwendung finden kann, ist das Lingua-Puzzle. Dieses soll zur Steigerung des phonologischen Bewusstseins beitragen. Primär muss hierfür ein geeigneter Text ausgewählt werden. Optimal bieten sich

dafür authentische Texte an, da das Ziel hierbei nicht ist, einen Text im Detail zu verstehen. Des Weiteren kann mit didaktisierten Texten gearbeitet werden, um einen speziellen Fokus auf bestimmte grammatische Phänomene zu legen. Besonders zu beachten ist die Länge des Textes, da dieser bei einem Lingua-Puzzle mehrmals gehört wird. Zu Beginn kann nach dem ersten Mal Hören bereits mit Verständnisfragen gearbeitet werden. Dabei kann beispielsweise nach der Anzahl der Sprecher\*innen oder nach dem Thema gefragt werden. Das Ziel dieser beginnenden Phase ist es, einen ersten globalen Eindruck von dem Text zu bekommen (vgl. Feldmeier 2010, S. 124). In einem weiteren Schritt können die Lerner\*innen gefragt werden, wie viele Wörter sie hören. Dies setzt natürlich voraus, dass das Konzept *Wort* bekannt ist. Besonders interessant ist diese Übung, da beispielsweise in manchen Sprachen das Personalpronomen durch die Endung der Verben realisiert wird. Diese Übung fördert ebenso das Gefühl für natürliche Wortgrenzen. Zu Beginn sollte hierbei mit langsam gesprochenen Texten gearbeitet werden, die auch von dem\*der Lehrer\*in vorgelesen werden können. Im Folgenden können die Lerner\*innen ihre Ergebnisse in Kleingruppen vergleichen und sich gegenseitig helfen. Da infolgedessen unterschiedliche Hypothesen aufgestellt werden können, ist mehrmaliges Hören von Bedeutung. Im nächsten Schritt soll auf einem Blatt Papier für jedes Wort ein waagrecht Strich gemacht werden, sodass ein komplett leerer Lückentext entsteht. Hierbei muss darauf geachtet werden, dass die Striche lang genug sind und genügend Abstand zwischen ihnen besteht. Anschließend kann der Text wiederholt gehört werden und die Lerner\*innen haben nun die Aufgabe, ihren Lückentext auszufüllen (vgl. Feldmeier 2010, S. 125). Auch in diesem Schritt kann in Kleingruppen gearbeitet werden, sodass sich die Schüler\*innen untereinander helfen können. Abschließend soll der entstandene Text mit dem Originaltext verglichen werden (vgl. Feldmeier 2010, S. 126). Bei der Arbeit mit einem Lingua-Puzzle kann beispielsweise mit einem zweisprachigen Text gearbeitet werden. Beispiele hierfür wären die Texte von Emer O’Sullivan oder Dietmar Rösler (vgl. Rösch 2009, S. 239f.).

Besonders für die Ausbildung des phonologischen Bewusstseins ist die Arbeit mit einer kontrastiven Tabelle mit Graphem-Phonem-Beziehungen äußerst sinnvoll. Anhand dieser Tabelle kann sofort festgestellt werden, welche Laute und Buchstaben bereits aus der Erstsprache bekannt sind. Weiterführend kann die Tabelle mit Abbildungen versehen werden, die den Lerner\*innen zeigen, wo der Laut im Sprachraum produziert wird (vgl. Berkemeier 2018, S. 288f.). Damit können beispielsweise ‚falsche Freunde‘ markiert werden, also Grapheme, die ähnlich aussehen, jedoch mit unterschiedlichen Phonemen realisiert werden. Da Hörtabellen nach Aussprachekriterien aufgebaut sind, kann es durchaus sinnvoll sein, eine weitere Tabelle zur Verfügung zu stellen, die nach dem Alphabet sortiert ist. Die Arbeit mit

einer solchen kontrastiven Tabelle hat enorme Vorteile, da schon zu Beginn Texte geschrieben werden können. Diese sind zwar nicht orthographisch korrekt, jedoch werden so bereits erste Erfolge beim Lernen der neuen Sprache ersichtlich. Natürlich hat die Arbeit mit einer solchen Tabelle auch ihre Grenzen. Dies wird bei der Orthographie ersichtlich, da im Deutschen nicht alles so geschrieben wird, wie es ausgesprochen wird. Dennoch bietet sich die Arbeit mit einer kontrastiven Tabelle, die die Graphem-Phonem-Beziehungen aufzeigt, besonders in Alphabetisierungskursen an (vgl. Berkemeier 2018, S. 290).

Die kontrastive Alphabetisierung bietet den Vorteil, dass ebenfalls kontrastiv unterrichtet werden kann, wenn der\*die Lehrer\*in nur minimale Kenntnisse der Erstsprache(n) der Schüler\*innen hat (vgl. Feldmeier 2005, S. 42). Es genügt, wenn das Laut- und Buchstabeninventar der Sprache bekannt ist. Ebenso ist ein Verständnis für die Aussprache hilfreich. Besonders bei Alphabetisierungskursen ist dies bereits ausreichend, da man zu Beginn nur auf der Wortebene arbeitet und sich noch nicht auf die Satzebene bezieht. In diesem Sinn könnte im Kurs die Herstellung eines zweisprachigen Wörterbuches ein mögliches Ziel sein (vgl. Feldmeier 2005, S. 45). Leider liegen nur wenig Erfahrungsberichte sowie Konzepte zu dem Thema der zweisprachigen Alphabetisierung von erwachsenen Migrant\*innen vor (vgl. Feldmeier 2005, S. 42). Im deutschen Sprachraum findet die Alphabetisierung von erwachsenen Migrant\*innen meistens in der Zielsprache statt. Kommt es jedoch vor, dass die Erstsprache(n) der Teilnehmer\*innen in den Unterricht miteinbezogen wird/werden, wird bei der Alphabetisierung in der Erstsprache oftmals lediglich auf Unterrichtsmaterial aus dem Herkunftsland zurückgegriffen. Feldmeier (2005, S. 43) kritisiert hierbei, dass es nötig wäre, eigene Unterrichtsmaterialien zu entwerfen, die speziell auf die Erwachsenenbildung abgestimmt sind. Hierbei schlägt Feldmeier vor, dass die Materialien auch von den Lerner\*innen selbst erstellt werden können.

Da es in einem Alphabetisierungskurs durchaus vorkommen kann, dass die Teilnehmer\*innen in ihrer Erstsprache nicht alphabetisiert sind, soll an dieser Stelle kurz auf die zweisprachige Alphabetisierung eingegangen werden. Grundsätzlich gibt es vier Modelle, wie zweisprachige Alphabetisierung ablaufen kann: (1) Die transitorische Alphabetisierung beginnt mit der Alphabetisierung in der Erstsprache, die häufig noch am Beginn wieder abgebrochen und in der Zweitsprache fortgesetzt wird. Die Alphabetisierung in der Erstsprache wird hierbei nur als „Mittel zum Zweck“ (Feldmeier 2005, S. 43) gesehen, da es nicht das Ziel ist, die Lernenden in der Erstsprache funktional zu alphabetisieren. Das Ziel der anderen Modelle, (2) der sukzessiven L1-L2 Alphabetisierung, (3) der sukzessiven L2-L1 Alphabetisierung und (4) der simultanen Alphabetisierung, ist die funktionale Alphabetisierung

in der Erst- sowie der Zweitsprache (vgl. Feldmeier 2005, S. 43). Bei der sukzessiven Alphabetisierung hängt es von den einzelnen Sprachen ab, ob die Alphabetisierung in der L1 oder L2 begonnen wird. Grundsätzlich wird mit dem leichteren Sprachsystem begonnen. Dies ist von dem Laut- und Buchstabensystem abhängig. Bei der (4) simultanen Alphabetisierung wird die Alphabetisierung in der Erst- und Zweitsprache zeitgleich aufgenommen. Diese vier Modelle der zweisprachigen Alphabetisierung können jedoch nur gelingen, wenn der\*die Sprachlehrer\*in auch die Erstsprache der Lernenden beherrscht. Ebenfalls müssen die Lerner\*innen eine gemeinsame Erstsprache haben, wobei anzumerken ist, dass man nur selten auf diese Kurssituation trifft. In der Unterrichtsrealität sind diese zweisprachigen Unterrichtskonzepte deswegen oft nicht umzusetzen (vgl. Feldmeier 2005, S. 44).

Bevor in einem weiteren Schritt auf jene Sprachen eingegangen wird, welche für das KASA-Projekt der GIZ von Bedeutung sind, werden die wichtigsten Punkte des kontrastiven Ansatzes rekapituliert: Zusammenfassend arbeitet der kontrastive Ansatz synchron vergleichend und kann so Gemeinsamkeiten und Unterschiede von zwei Sprachen aufzeigen. Dieser alternative Ansatz ist besonders für die Fremdsprachendidaktik von Bedeutung und kann leicht in den Sprachunterricht integriert werden. Das Ziel ist es hierbei, die Erstsprache(n) der Lerner\*innen als produktive Ressource zu nutzen und somit die Motivation und das Selbstwertgefühl der Schüler\*innen zu steigern. Im Unterricht können die Erstsprachen auf verschiedene Weise ebenso spielerisch aufgegriffen werden. Des Weiteren bietet sich die Arbeit mit einer kontrastiven Tabelle mit Graphem-Phonem-Beziehungen in Alphabetisierungskursen an. Da sich das KASA-Projekt der GIZ Berlin an Lerner\*innen wendet, deren Erstsprache Arabisch, Persisch oder Türkisch ist, soll im Folgenden auf diese Sprachen eingegangen werden. Dabei wird der Aufbau dieser Sprachen beschrieben und auf Besonderheiten hingewiesen, die bei der Alphabetisierung in der deutschen Sprache eine Rolle spielen können.

### **2.2.1. Arabisch**

Arabisch ist eine der Sprachen, die weltweit am häufigsten gesprochen wird. Als Erstsprache ist Arabisch in einer Vielzahl von Ländern vertreten. Durch die hohe Anzahl von Sprecher\*innen ist es naheliegend, dass es auch verschiedene Varietäten gibt. Die Hauptunterschiede der Varietäten beziehen sich besonders auf die Aussprache, den Wortschatz und die Wortstellung im Satz (vgl. Zeldes / Kanbar 2014, S. 136f.). Ebenso fällt auf, dass das Standardarabische Kasusendungen besitzt, die in den dialektalen Prägungen wegfallen. Des Weiteren verwenden einige Varietäten doppelte Negationen und die Position der

Demonstrativartikel kann bezüglich der Stellung vor oder nach dem Nomen variieren (vgl. Zeldes / Kanbar 2014, S. 172).

Die arabische Schriftsprache orientiert sich an religiösen Texten, besonders an dem Koran. Deswegen nimmt das Standardarabische einen hohen Stellenwert ein. Die Standardsprache existiert parallel zu den gesprochenen Varietäten (vgl. Zeldes / Kanbar 2014, S. 138). „Die gesprochene Sprache hat in den unterschiedlichen Ländern verschiedene Namen. [...] Trotzdem versteht man unter all diesen Bezeichnungen Varietäten einer ‚Dachsprache‘, die einfach Arabisch heißt“ (Zeldes / Kanbar 2014, S. 138). Die arabische Schrift geht auf das 6. Jahrhundert nach Christus zurück und entwickelte sich aus noch älteren Schriftformen, unter anderem aus einer angepassten Form der aramäischen Schrift. Die arabische Schrift wird auch für nicht-semitische Sprachen verwendet. Dies steht besonders mit der Verbreitung des Islams und dem Koran, der auf Arabisch geschrieben ist, in Zusammenhang. So verwenden ebenso das Persische und Urdu die arabische Schrift. Optisch ist die arabische Schrift durch ihre sanften Linien gekennzeichnet. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass der Schönheit der Schrift ein besonderes Maß an Bedeutung zukommt, da im Islam ein Bildverbot vorherrscht und so die Optik der Schrift in den Vordergrund tritt (vgl. Zeldes / Kanbar 2014, S. 139). Im Arabischen wird von rechts nach links geschrieben und in der arabischen Schrift steht zu einem Großteil ein Buchstabe für einen Laut. Dies gilt vor allem für Konsonanten, die im Arabischen zentral sind. Im Vergleich zum lateinischen Alphabet, welches in der deutschen Sprache verwendet wird, fallen zentrale Unterschiede auf: Anders als im Deutschen gibt es in der arabischen Schrift keine Groß- und Kleinschreibung, ebenso wird nicht zwischen Schreib- und Druckschrift unterschieden. Die arabische Schrift kann als reine Schreibschrift aufgefasst werden, da die Buchstaben aneinanderhängen. Bis auf wenige Ausnahmen sind die meisten Buchstaben eines Wortes miteinander verbunden. Die Form eines Buchstabens innerhalb des Wortes wird von seiner Position beeinflusst. Somit ist für die Form des Buchstabens entscheidend, welche anderen Buchstaben vor und nach diesem stehen. Im Arabischen hat somit jeder Konsonant bis zu vier Formen, wie er realisiert werden kann, abhängig von seiner Umgebung. Die wichtigste Unterscheidung liegt darin, ob auf der Grundlinie eine Verbindung zu einem weiteren Buchstaben eingegangen werden kann. Ist dies nicht der Fall, schließt der Buchstabe oft mit einer geschwungenen Linie zur Dekoration ab (vgl. Zeldes / Kanbar 2014, S. 140f.). Dies wird bei dem Beispiel von Zeldes / Kanbar (2014, S. 141) sichtbar: Auf der linken Seite ist das Wort in arabischer Schrift, in der Mitte die Übersetzung auf Deutsch und auf der rechten Seite die Aussprache des arabischen Wortes in Lautschrift abgebildet. An diesem Beispiel erkennt man die unterschiedliche Schreibform des gleichen Buchstabens.

|     |        |                                    |
|-----|--------|------------------------------------|
| بحر | ‚Meer‘ | [baħr] (ähnlich wie <i>bachr</i> ) |
| باب | ‚Tür‘  | [ba:b]                             |

Abbildung 1: Unterschiedliche Schreibform (Zeldes / Kanbar 2014, S. 141)

Bezüglich der Konsonanten gibt es im Arabischen 28. 16 davon gibt es auch in der deutschen Aussprache. Die vorliegende Tabelle zeigt die Konsonanten, die im Arabischen und im Deutschen gleich oder zumindest äußerst ähnlich sind (vgl. Zeldes / Kanbar 2014, S. 142).

|             |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |     |      |    |   |   |   |
|-------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|-----|------|----|---|---|---|
| Deutsch     | m | b | f | n | t | d | ß | s | l | r | sch | dsch | ch | j | k | h |
| Arabisch    | م | ب | ف | ن | ت | د | س | ز | ل | ر | ش   | ج    | خ  | ي | ك | ه |
| Lautschrift | m | b | f | n | t | d | s | z | l | r | ʃ   | dʒ   | x  | j | k | h |

Abbildung 2: Konsonantentabelle (Zeldes / Kanbar 2014, S. 142)

Während es im Deutschen oftmals Paare von stimmlosen und stimmhaften Konsonanten gibt, ist dies im Arabischen nicht der Fall. Ein Beispiel hierfür ist, dass es im Arabischen ein stimmhaftes [b] und ein stimmloses [f] gibt, jedoch kein stimmloses [p] oder stimmhaftes [v] wie im Deutschen. Ebenso gibt es aber auch im Arabischen stimmhafte/-lose Entsprechungen, die es im Deutschen nicht gibt. Ein Beispiel hierfür ist der stimmlose Laut [x], den es genauso im Deutschen gibt. Die stimmhafte Entsprechung [ɣ] gibt es hingegen im Arabischen, aber nicht im Deutschen. Interessant ist, dass der Laut [g] im Standardarabischen nicht existiert, in manchen Varietäten, wie beispielsweise in der ägyptischen, hingegen schon. Des Weiteren fällt auf, dass es für den Knacklaut [ʔ] im Arabischen einen eigenen Buchstaben gibt. Im Vergleich dazu ist dieser Laut im Deutschen eine Folge der Aussprache (vgl. Zeldes / Kanbar 2014, S. 142). Ebenso gibt es im Arabischen auch Laute aus anderen westgermanischen Sprachen. Beispiele hierfür sind die Laute [θ] (in *think*), [ð] (in *the*) und [w] (in *we*), die es im Englischen gibt. Somit bleiben noch sieben Konsonanten, welche zu dem kehligen Klang der arabischen Sprache beitragen. Diese Laute sind [q], [ħ], [ʕ], [tʕ], [dʕ], [sʕ] und [ðʕ] (vgl. Zeldes / Kanbar 2014, S. 143). Bemerkenswert ist der Unterschied bei den Vokalen, denn im Arabischen gibt es nur die Vokale [a], [i] und [u] wie auch [a:], [i:] und [u:]. Ein kurzer Vokal wird nach einem Konsonanten durch einen kleinen, nach unten gerichteten Strich markiert. Ein Langvokal wird hingegen zusätzlich zu dem Strich als eigener Buchstabe ergänzt. Hierbei wird für [i:] j, für [u:] w und für [a:] derselbe Buchstabe verwendet, der auch für [ʔ] (Knacklaut) gebraucht wird. Folgt dem Konsonanten jedoch kein Vokal, wird dies durch einen kleinen Kreis gekennzeichnet. Zu erwähnen ist, dass die Markierung des Kurzvokals meist nicht geschrieben wird (vgl. Zeldes / Kanbar 2014, S. 144).

Zeldes / Kanbar (2014, S. 145) weisen darauf hin, dass Deutschlerner\*innen mit Arabisch als Erstsprache auf einige Schwierigkeiten beim Lernen stoßen können. Die Hauptunterschiede bezüglich der Schriftsysteme betreffen die Schreibrichtung, die Groß- und Kleinschreibung und das Mitschreiben der Vokale. Obwohl die Vokale [o] und [u] relativ schnell erlernt werden, kann es zu Schwierigkeiten bei der Aussprache der Umlaute kommen. Des Weiteren kann es zu Erschwernissen bei Konsonantenverbindungen kommen, besonders, wenn sich diese am Wortanfang befinden. Zu erwähnen ist ebenso die Betonung, denn diese ist im Arabischen nicht bedeutungsunterscheidend, kann im Deutschen jedoch relevant sein. Ein Beispiel hierfür ist das Wortpaar umfahren und umfahren.

Während im Deutschen die Wortbildung durch Kompositionen, Derivation etc. funktioniert, arbeitet das Arabische mit Wurzeln, denen man Vokale oder Silben hinzufügt und so neue Wörter bildet. Dies bedeutet, dass man Wörter einer Wortfamilie erkennen kann, wenn man die Wurzel kennt. Während es im Deutschen bestimmte und unbestimmte Artikel gibt, existiert im Arabischen nur der bestimmte Artikel [ʔal], der vorne an das Nomen gehängt wird (vgl. Zeldes / Kanbar 2014, S. 146f.). Bezüglich der Kasus fällt auf, dass es im Arabischen keinen Dativ gibt (vgl. Zeldes / Kanbar 2014, S. 149). Obwohl es im Arabischen keine Unterscheidung zwischen *du* und dem höflichen *Sie* gibt, existieren verschiedene Anredeformen. Beispiele hierfür sind Titel für Eltern oder Anreden für Pilger\*innen, die nach Mekka gezogen sind. Ein weiterer Unterschied zwischen Arabisch und Deutsch ist, dass die Pronomen im Arabischen weiter unterschieden werden. Die zweite Person Singular (*du*) und Plural (*ihr*) wie auch die dritte Person Plural (*sie*) wird im Arabischen weiterführend in männlich und weiblich unterteilt. Ferner gibt es im Arabischen neben Singular und Plural noch *Dual* als dritte Kategorie des Numerus. Diese wird verwendet, wenn es sich um genau zwei Personen oder Gegenstände handelt. Es fällt auf, dass Pluralformen im Arabischen nicht nur mit Suffixen gebildet werden, sondern dass es auch zu einem Vokalwechsel innerhalb des Wortes kommen kann. Ebenso gibt es im Arabischen eine Vielzahl von Verbformen, denn bei der Stammableitung existieren 14 verschiedene Muster (vgl. Zeldes / Kanbar 2014, S. 150). Des Weiteren können Adverbien im Arabischen durch Verben ausgedrückt werden. Die Verben selbst haben zuzüglich zu ihrem Stamm zwei Grundformen. Die erste wird für vollendete Handlungen in der Vergangenheit verwendet, während die zweite Form für unvollendete Handlungen im Präsens und der Zukunft verwendet wird. Um Präsens und Zukunft voneinander zu unterscheiden, werden zusätzlich Partikel verwendet, die aus Verben entstanden sind. Im Arabischen verfügt das Imperfekt über drei Modi: Indikativ, Konjunktiv und Jussiv. Jussiv ist

hierbei ähnlich wie der Imperativ für die dritte Person mit *möge*. Ein weiterer Unterschied zum Deutschen ist, dass es im Arabischen keinen Infinitiv gibt (vgl. Zeldes / Kanbar 2014, S. 151).

Deutschlernende mit Arabisch als Erstsprache könnten zudem bei der Deklination Schwierigkeiten haben. Während im Arabischen fast alle Präpositionen mit Genitiv verwendet werden können, stellen die Präpositionen im Deutschen eine Herausforderung dar, da manche Präpositionen einen bestimmten Kasus fordern. Ebenso kann die starke und schwache Adjektivdeklination eine Hürde darstellen (vgl. Zeldes / Kanbar 2014, S. 152).

Ein weiterer wesentlicher Unterschied zwischen der arabischen und der deutschen Sprache ist die Wortstellung im Satz. Während im Deutschen eine SVO-Stellung (Subjekt-Verb-Objekt) vorherrscht, wird im Arabischen die Grundwortstellung VSO (Verb-Subjekt-Objekt) verwendet (vgl. Zeldes / Kanbar 2014, S. 152). Interessant ist, dass es in manchen Varietäten des Arabischen vermehrt zu einer SVO-Stellung kommt. Des Weiteren ist es im Arabischen möglich, dass ein Satz nur aus einem Verb besteht, da es auch die Information über das Subjekt beinhaltet. Ein weiterer relevanter Unterschied ist, dass das Kopulaverb *sein* im Arabischen lediglich für die Vergangenheit und Zukunft Verwendung findet. Im Präsens wird es hingegen nicht benötigt (vgl. Zeldes / Kanbar 2014, S. 153f.). Ebenso fällt auf, dass das Verb *haben* im Arabischen nicht existiert (vgl. Zeldes / Kanbar 2014, S. 155).

Abschließend sollen die wichtigsten Unterschiede der arabischen und deutschen Sprache rekapituliert werden, um so auf mögliche Schwierigkeiten beim Deutschlernen aufmerksam zu machen. Arabisch ist eine der Sprachen, die weltweit am häufigsten gesprochen wird. Dementsprechend existieren viele verschiedene Varietäten. Die arabische Sprache verwendet das arabische Alphabet, bei dem von rechts nach links geschrieben wird und es keine Unterscheidung in Groß- und Kleinbuchstaben gibt. Von den 28 Konsonanten gibt es 16 auch in der deutschen Sprache. Während das Deutsche eine SVO-Wortstellung im Satz besitzt, herrscht im Arabischen eine VSO-Stellung vor. Des Weiteren gibt es im Arabischen keinen Dativ. Mögliche Schwierigkeiten beim Lernen der deutschen Sprache betreffen nach Zeldes/Kanbar (2014, S. 145) die Schreibrichtung, die Groß- und Kleinschreibung, das Mitschreiben von Vokalen wie auch Wörter mit Konsonantenverbindungen. Weitere Schwierigkeiten können bei der Deklination auftreten, weil im Arabischen fast alle Präpositionen mit dem Genitiv verwendet werden können. Auch kann es bezüglich der Adjektivdeklinationen zu möglichen Problemen kommen.

In Hinblick auf die Auswertung der lea-Testung kann somit die Hypothese aufgestellt werden, dass Deutschlerner\*innen mit Arabisch als Erstsprache bei der Unterscheidung und

Schreibung von Groß- und Kleinbuchstaben Schwierigkeiten haben könnten. Da im Arabischen zu einem Großteil ein Buchstabe für einen Laut steht, kann ferner die Hypothese vertreten werden, dass es bei der Schreibung von Lauten, die mit mehreren Buchstaben verschriftlicht werden (beispielsweise der Langvokal [i:] mit *ie* in *die*), wie auch bei der Schreibung von Vokalen im Allgemeinen, zu Problemen kommen kann. Da das Arabische die Buchstaben *q*, *x*, *z* wie auch die Konsonantenverbindung *sp* nicht besitzt, kann ebenso die Hypothese aufgestellt werden, dass die Schreibung dieser ein Hindernis für die Deutschlerner\*innen mit Arabisch als Erstsprache darstellen kann.

### **2.2.2. Persisch**

Der Begriff *Persisch* wird als Bezeichnung für West-Farsi verwendet, das die Amtssprache des Iran ist (vgl. Adli 2014, S. 177). Im Iran leben etwa 75 Millionen Menschen, wovon etwa zwei Drittel Persisch als Erstsprache und ein Drittel als Zweitsprache haben. Neben West-Farsi gibt es auch Ost-Farsi, das von etwa der Hälfte der in Afghanistan lebenden Menschen gesprochen wird. Adli (2014) weist darauf hin, dass der Unterschied zwischen West- und Ost-Farsi mit Standarddeutsch und Schweizerdeutsch verglichen werden kann. In Deutschland wird die Zahl der Sprecher\*innen, die Persisch als Erstsprache haben, auf 140.000 geschätzt (vgl. Adli 2014, S. 178f.).

Das persische Alphabet ist eine leicht geänderte Version des arabischen Alphabets. Wie auch im Arabischen wird im Persischen von rechts nach links geschrieben. Die meisten Laute entsprechen einem Buchstaben. Ebenso gibt es keine Groß- und Kleinschreibung und die einzelnen Buchstaben können vier Ausformungen haben. Diese sind von ihrer Umgebung abhängig, beispielsweise ob sie mit einem weiteren Buchstaben verbunden werden oder am Wortanfang oder -ende stehen. Wie bereits erwähnt, existieren im Arabischen 28 Buchstaben. Im Persischen gibt es zusätzlich vier, sodass das persische Alphabet aus insgesamt 32 Buchstaben besteht. Interessant ist, dass Wörter, die die zusätzlichen vier Buchstaben beinhalten, auf das Altpersische zurückgeführt werden können und nicht auf das Arabische. Ein weiterer Unterschied zum Arabischen betrifft die Vokale, denn während das Arabische [a], [i] und [u] wie auch die entsprechenden Langvokale besitzt, existieren im Persischen sechs Kurzvokale. [ɒ], [i] und [u] werden wie Langvokale im Arabischen geschrieben. Die anderen drei Vokale [æ], [e] und [o] werden wie Kurzvokale im Arabischen gekennzeichnet (vgl. Adli 2014, S. 179). Bezüglich der Artikulation zählen [i], [e] und [æ] zu den Vokalen mit hellem und [u], [o] und [ɒ] zu den Vokalen mit dunklem Klang, wobei letztere mit Lippenrundung artikuliert werden. Im Unterschied zum Deutschen fällt somit auf, dass es keine hellen

gerundeten Vokale wie [y, Y] und [ø, œ] gibt. Ebenso gibt es im Persischen den Schwa-Laut [ə] nicht (vgl. Adli 2014, S. 180).

Im Gegensatz zum Deutschen werden im Persischen nicht mehrere Konsonanten zu Beginn eines Wortes verwendet. Deswegen kann es vorkommen, dass Deutschlerner\*innen mit Persisch als Erstsprache den Laut [e] bei der Aussprache dem Wort vorausstellen. Dieses Prinzip sieht man beispielsweise auch bei Fremdwörtern im Persischen (vgl. Adli 2014, S.182).

Erwähnenswert ist auch die Ähnlichkeit zwischen dem Deutschen und dem Persischen betreffend die Wortbildung. In beiden Sprachen können durch das Hinzufügen von Vorsilben wie auch Endungen neue Wörter gebildet werden. Ebenso können an einem Verbstamm Silben angefügt werden. Beispielsweise kann die Negation *nicht* durch das Präfix [ne] ausgedrückt werden. Ein weiteres Beispiel wäre das Präfix [mi]. Dieses kennzeichnet, dass die Handlung andauert beziehungsweise etwas wiederholt gemacht wird. Des Weiteren hat das Persische zwei Verbstämme für Gegenwart und Vergangenheit (vgl. Adli 2014, S. 185f.).

Im Persischen stehen Demonstrativartikel wie auch Zahlenwörter vor dem Nomen. Auch gibt es Elemente, die dem Nomen nachgestellt werden. Beispiele hierfür sind Adjektive, possessive Zusätze und Ortsangaben, die zum Nomen gehören. Diese Elemente werden mit dem Bindeelement Ezafe mit dem passenden Nomen verbunden (vgl. Adli 2014, S. 186). Ezafe wird im Persischen durch [e] oder [je] realisiert, dies ist von der Lautumgebung abhängig, ob davor ein Vokal oder ein Konsonant steht. Anzumerken ist hierbei, dass es natürlich auch Ausnahmen gibt. Gehören zu einem Nomen mehrere Adjektive, so werden sie alle mit einer Ezafe verbunden. Eine Ausnahme bilden Relativsätze, da bei diesen eigene Bindeglieder auftreten. Bezüglich eines ganzen Satzes bleibt zu erwähnen, dass die Ezafe als Bindeglied nur innerhalb eines Satzgliedes fungieren kann (vgl. Adli 2014, S. 187).

Wie in der deutschen Sprache gibt es ebenfalls im Persischen einen unbestimmten Artikel, der zu Beginn des Satzgliedes steht. Hervorzuheben ist die Markierung für *irgendein* im Persischen, denn diese wird als Suffix am Ende des Satzgliedes angehängt. In einem solchen Fall kann der unbestimmte Artikel weggelassen werden. Soll jedoch das Gegenteil ausgedrückt werden, nämlich dass es sich um ein bestimmtes Objekt handelt, wird dies mit Suffixen gekennzeichnet. Anzumerken ist, dass diese Markierungen nur für Objekte verwendet werden. Hierbei wird von Objektmarkern gesprochen. Eine Kasusmarkierung gibt es im Persischen hingegen nicht. Des Weiteren werden Possessivartikel an Nomen angehängt (vgl. Adil 2014, S. 188f.).

Bezüglich der Wortstellung im Satz folgt das Persische dem Muster SOV (Subjekt – Objekt – Verb). Weitere freie Angaben stehen vermehrt nach dem Subjekt oder dem Objekt. Die Stellung der einzelnen Satzteile ist im Persischen relativ frei. Wenn man beispielsweise etwas besonders betonen möchte, kann dieser Teil an den Anfang des Satzes gestellt werden. Somit ist der Satzbau im Persischen durchaus flexibel. Ferner können bereits bekannte Elemente eines Satzes auch hinter das Verb gestellt werden (vgl. Adil 2014, S. 190f.).

Im Persischen treten besonders häufig Funktionsverbgefüge (zum Beispiel *in Verbindung treten*, *zur Anzeige bringen* etc.) auf. Hierbei ist jedoch auffällig, dass das Verb bedeutungsarm ist und die Bedeutung selbst durch das Nomen getragen wird. Auf diese Weise können auch leicht neue Wörter entstehen (vgl. Adil 2014, S. 191f.).

Zusammenfassend stellt das persische Alphabet eine leicht geänderte Form des arabischen Alphabets dar. Hervorzuheben ist, dass es im Persischen keine Konsonantenhäufungen am Anfang von Wörtern gibt. Deswegen kann es vorkommen, dass Lerner\*innen den Laut [e] bei der Aussprache dem Wort vorausstellen. Ferner gibt es Ähnlichkeiten zwischen Persisch und Deutsch die Wortbildung betreffend. In beiden Sprachen können neue Wörter durch das Hinzufügen von Vorsilben oder Endungen entstehen. Grundsätzlich existiert im Persischen eine SOV-Stellung, jedoch ist diese relativ frei.

Da das persische Alphabet eine Weiterentwicklung des arabischen darstellt, können die Hypothesen, welche für Deutschlerner\*innen mit Arabisch als Erstsprache aufgestellt wurden, ebenso für Deutschlerner\*innen mit Persisch als Erstsprache Anwendung finden: Da es im Persischen keine Unterscheidung in Groß- und Kleinbuchstaben gibt, kann die Hypothese aufgestellt werden, dass Deutschlerner\*innen mit Persisch als Erstsprache hierbei Probleme haben könnten. Ferner kann die Hypothese vertreten werden, dass es bei der Schreibung von Lauten, die mit mehreren Buchstaben verschriftlicht werden, wie auch bei der Schreibung von Vokalen im Allgemeinen, zu Problemen kommen kann. Da das Persische die Buchstaben *q*, *x*, *z* wie auch die Konsonantenverbindung *sp* nicht besitzt, kann ebenso die Hypothese aufgestellt werden, dass die Schreibung dieser ein Hindernis für die Deutschlerner\*innen mit Persisch als Erstsprache darstellen kann. Da im Persischen nicht mehrere Konsonanten zu Beginn eines Wortes stehen, kann abschließend die Hypothese vertreten werden, dass dies für Lerner\*innen mit Persisch als Erstsprache eine besondere Schwierigkeit darstellt. Bezüglich des Diagnostikbogens kann somit angenommen werden, dass es bei der korrekten Schreibung des Beispielwortes *Spinat* zu Problemen kommen kann.

### 2.2.3. Türkisch

Wie im Persischen findet sich auch im Türkischen der Einfluss des Arabischen, denn die türkische Sprache wurde lange mit arabischen Buchstaben geschrieben. Dies änderte sich erst mit den Reformen Atatürks<sup>4</sup>, die sich an Europa orientierten. So kam es zu einer Schrift- und Sprachreform, in der das lateinische Alphabet für die türkische Sprache weiterentwickelt wurde. Dieses wird seit 1928 verwendet (vgl. Schroeder/Şimşek 2014, S. 116).

Zu erwähnen ist die staatliche Türkische Sprachgesellschaft. Sie begann als ein Projekt, welches das Ziel hatte, eine Standardsprache zu etablieren. Diese Standardsprache hat den istanbulischen Dialekt des Türkischen als Basis. Ebenso sollte sie sich von der osmanischen Hochsprache stark unterscheiden. Die Etablierung der türkischen Standardsprache stellt einen wichtigen kulturellen Eckpunkt der türkischen Kultur dar:

Die Schrift- und Sprachreform fand zeitgleich mit der Literalisierung der Gesellschaft statt, und so entstand aus dem Zusammenspiel zwischen Republikgründung, Schrift- und Sprachreform und Modernisierung der Gesellschaft eine hohe symbolische Bedeutung der Standardsprache für die Einheit der Gesellschaft, die spürbar geblieben ist. (Schroeder/Şimşek 2014, S. 116)

Etwa 80 Millionen Menschen sprechen Türkisch. Davon leben 70 Millionen in der Republik Türkei. Als offizielle Sprache fungiert Türkisch in der Türkei wie auch in Zypern. Als Minderheitensprache ist Türkisch beispielsweise in Griechenland und Bulgarien anerkannt. In Deutschland ist Türkisch als meist gesprochene Migrationssprache vertreten und findet sich auch im Fernsehen oder in Werbungen wieder. Ebenso wird Türkisch in einigen Schulen als Unterrichtsfach angeboten (vgl. Schroeder/Şimşek 2014, S. 116f.). Da es bei Sprecher\*innen in Deutschland, die Deutsch und Türkisch beherrschen, oftmals zu Code-Switching kommen kann, entwickelte sich *Deutschlandtürkisch*. Dies meint, dass einige Elemente der deutschen Grammatik in die türkische Sprache Einzug gefunden haben. Beispiele wären hierfür die Verwendung von Pronomen im Türkischen, die im Standardtürkischen eigentlich weggelassen werden können, im Deutschen jedoch nicht. Somit ist zu beobachten, dass sich Deutschlandtürkisch manche Elemente betreffend an das Deutsche angleicht. Ein weiteres Beispiel betrifft die Integrierung von deutschen Wörtern in türkische Sätze (vgl. Schroeder/Şimşek 2014, S. 118).

Wie bereits erwähnt, wird das lateinische Alphabet seit 1928 für die türkische Sprache verwendet. Das türkische Alphabet besteht aus 29 Buchstaben. Es fällt auf, dass keine Buchstabenkombinationen eingesetzt werden. Die Groß- und Kleinschreibung erinnert an das

---

<sup>4</sup> Mustafa Kemal Atatürk (\*1881, † 1938) war nach dem Ersten Weltkrieg der Begründer der Republik Türkei und erster Präsident dieser.

Englische, da die Großschreibung für Satzanfänge und Eigennamen Verwendung findet. Eine Vielzahl von Konsonanten wird im Türkischen geschrieben und ausgesprochen wie im Deutschen. Einen Unterschied findet man bei [k], das im Türkischen im Sprachraum etwas weiter vorne artikuliert wird. Ebenso passt sich [l] bezüglich der Aussprache und des Klangs im Türkischen an das sprachliche Umfeld an (vgl. Schroeder/Şimşek 2014, S. 118). Des Weiteren gibt es konsonantische Laute im Türkischen, die auch im Deutschen existieren, jedoch werden diese mit anderen Buchstaben realisiert. Die folgende Abbildung soll dies verdeutlichen.

| Buchstabe | Aussprache<br>wie     | Lautschrift | Beispiel      | Übersetzung |
|-----------|-----------------------|-------------|---------------|-------------|
| Ş, ş      | <i>sch</i>            | [ʃ]         | <i>şehir</i>  | ‚Stadt‘     |
| C, c      | <i>dsch</i>           | [dʒ]        | <i>cam</i>    | ‚Glas‘      |
| Ç, ç      | <i>tsch</i>           | [tʃ]        | <i>çay</i>    | ‚Tee‘       |
| S, s      | <i>ß/ss</i>           | [s]         | <i>siyah</i>  | ‚schwarz‘   |
| Z, z      | <i>s in sie, Muse</i> | [z]         | <i>zaman</i>  | ‚Zeit‘      |
| J, j      | <i>j in Jargon</i>    | [ʒ]         | <i>jel</i>    | ‚Gel‘       |
| Y, y      | <i>j in ja</i>        | [j]         | <i>yaprak</i> | ‚Blatt‘     |

Abbildung 3: Türkische Konsonanten (Schroeder / Şimşek 2014, S. 119)

Zusammenfassend kommen alle konsonantischen Laute des Türkischen auch in der deutschen Sprache vor. Jedoch gibt es im Deutschen noch weitere Laute, die im Türkischen nicht existieren. Dies betrifft die Phoneme [ŋ], [ç] und [x] (vgl. Schroeder/Şimşek 2014, S. 119). Zu erwähnen ist noch der türkische Buchstabe ğ. Dieser ist dem Dehnungs-h in der deutschen Sprache sehr ähnlich. Zu beachten ist jedoch besonders die Lautumgebung: Steht dieser Buchstabe zwischen zwei hellen Vokalen, fungiert er wie ein verbindendes [j] (vgl. Schroeder/Şimşek 2014, S. 120).

Bezüglich der Alphabetisierung in der deutschen Sprache soll auf die Unterteilung von Silben in der türkischen Sprache eingegangen werden. Hierbei fällt auf, dass im Türkischen die Silben einen Vokal in der Mitte haben. Dieser kann von Konsonanten umgeben sein, wobei jeweils vor und nach dem Vokal maximal ein Konsonant stehen darf. Endet ein türkisches Wort auf zwei Konsonanten, kann davon ausgegangen werden, dass es sich um ein Lehnwort handelt. Im Unterschied zur deutschen Sprache meint dies, dass am Wortanfang für gewöhnlich nur ein Konsonant steht und es zu keiner Konsonantenfolge kommt. Dies ist ein Unterschied, den es besonders bei der Alphabetisierung von Lerner\*innen mit Türkisch als Erstsprache zu beachten gilt. In der türkischen Sprache gibt es wie im Deutschen die Auslautverhärtung. Diese wird im Türkischen jedoch auch schriftlich realisiert (vgl. Schroeder/Şimşek 2014, S. 120).

Wie im Deutschen werden auch in der türkischen Sprache die Vokale [a, e, i, o, u, ø, y] verwendet. Hinzu kommt noch der Vokal [u]. Ferner besitzt die türkische Sprache keine Diphthonge. Ein weiterer Unterschied zur deutschen Sprache ist, dass im Türkischen Langvokale lediglich in Lehnwörtern vorkommen. Deutschlerner\*innen, die Türkisch als Erstsprache haben, haben infolgedessen oftmals Probleme, den Unterschied zwischen kurzen reduzierten und langen Vokalen zu hören. Da die deutsche Sprache einen anderen Sprechrhythmus besitzt als das Türkische, kann es auch vorkommen, dass reduzierte Vokale nicht reduziert artikuliert werden oder aber auch bei der Aussprache ganz wegfallen. Des Weiteren kann zu Beginn oftmals der Unterschied zwischen dem *ich*-Laut [ç] und dem *ach*-Laut [x] schwer zu erkennen sein (vgl. Schroeder/Şimşek 2014, S. 121f.).

Schroeder/Şimşek (2014) weisen darauf hin, dass die Orthographie betreffend mehrere Buchstaben, die für einen Laut stehen, wie bei *ch* oder *sch*, Lernerschwernisse darstellen können. Ferner arbeitet die deutsche Syntax mit Funktionswörtern wie zum Beispiel bestimmte und unbestimmte Artikel, Personalpronomen, Präpositionen oder satzeinleitende Konjunktionen. Im Türkischen werden im Vergleich viel weniger Funktionswörter eingesetzt. Stattdessen sind in der türkischen Sprache besonders die Endungen von Nomen und Verben wichtig. Da das Türkische eine agglutinierende Sprache ist, können mehrere bedeutungstragende Endungen nacheinander an Verben und Nomen angehängt werden. Dies soll anhand eines Beispiels verdeutlicht werden: Während im Deutschen für die Phrase *in meinen Büchern* drei Wörter benötigt werden, kann dieselbe Phrase im Türkischen mit nur einem Wort geschrieben werden: *kitaplarimda* (vgl. Schroeder/Şimşek 2014, S. 123). Diese Endungen von Nomen und Verben werden in einer bestimmten Reihenfolge geschrieben: „Stamm + Plural + Possessiv + Kasus“ (Schroeder/Şimşek 2014, S. 124). Bezüglich des Kasus besitzt das Türkische sieben Fälle. Neben Nominativ, Genitiv, Dativ und Akkusativ gibt es im Türkischen auch den Lokativ für die Angabe von Orten, den Ablativ, der Richtungen angibt und den Instrumental, der im Deutschen eine Relation mit *mit* angibt. Während im Deutschen Präpositionen eine wichtige Rolle zukommen, wird im Türkischen diese Funktion von Dativ, Ablativ, Lokativ und Instrumental übernommen. Dies kann ein Hindernis für Deutschlerner\*innen mit Türkisch als Erstsprache darstellen, da im Türkischen die räumliche Bedeutung dieser Kasus unspezifischer ist als die Präpositionen in der deutschen Sprache, welche spezifische Bedeutungen besitzen. Jedoch gibt es im Türkischen auch Postpositionen. Dies sind Funktionswörter, die eine feinere zeitliche und räumliche Relation ausdrücken und dem Bezugswort nachgestellt werden. Anzumerken sind zwei Funktionswörter, denen im

Türkischen eine wichtige Rolle zukommt, die es in der deutschen Sprache jedoch nicht gibt: *var* (*es gibt*) und *yok* (*es gibt nicht*) (vgl. Schroeder/Şimşek 2014, S. 125).

Wie bereits darauf hingewiesen, handelt es sich bei der türkischen Sprache um eine agglutinierende Sprache. Daher kann die Flexion beim Erlernen von flektierenden Sprachen wie dem Deutschen eine besondere Erschwernis darstellen. Ebenso kann es vorkommen, dass Deutschlerner\*innen mit Türkisch als Erstsprache innerhalb eines Satzes das Subjektpronomen weglassen. Dies ist darauf zurückzuführen, dass im Türkischen die Person des Subjekts an der Endung des Prädikates ausgedrückt wird. Daher kann im Türkischen ein Satz auch nur aus einem Wort bestehen, da das Prädikat die Information über das Subjekt enthält (vgl. Schroeder/Şimşek 2014, S. 125f.) Des Weiteren gibt es im Deutschen *es* als Subjekt, das als Platzhalter fungiert, wie in dem Beispiel *Es freut mich*. Dies kann ebenso eine Lernerschwernis darstellen (vgl. Schroeder/Şimşek 2014, S. 126).

Die typische Wortstellung im Türkischen ist SOV (Subjekt – Objekt – Verb). Es gibt jedoch auch Ausnahmen, da Satzteile, die hervorgehoben werden sollen, oftmals direkt vor das Prädikat gestellt werden, während bereits bekannte Teile auch weiter vorne stehen können. Im Deutschen wird die Wortstellung auch verwendet, um aus einem Aussagesatz einen Fragesatz zu machen, indem das Prädikat die erste Position im Satz einnimmt. Hingegen wird im Türkischen das Fragepartikel *mi* (je nach Vokalharmonie auch *mu* oder *mü*) hinzugefügt. Eine weitere Unterscheidung zwischen Deutsch und Türkisch, die eine Lernschwierigkeit darstellen kann, ist die Bildung von Nebensätzen. Im Gegensatz zur deutschen Sprache werden im Türkischen keine einleitenden Konjunktionen verwendet. Hingegen werden eigene Endungen an das Verb der Nebensätze angehängt (Schroeder/Şimşek 2014, S. 126f.).

Zusammenfassend kann im Türkischen der Einfluss des Arabischen festgehalten werden, jedoch wird seit 1928 das lateinische Alphabet für die türkische Sprache verwendet. Die türkische Schrift besteht aus 29 Buchstaben, wobei alle konsonantischen Laute des Türkischen auch in der deutschen Sprache vorkommen. Hingegen gibt es die Phoneme [ɲ], [ç] und [x] im Türkischen nicht. Bezüglich der Alphabetisierung ist besonders die Unterteilung von Silben in der türkischen Sprache relevant, denn im Türkischen kommt es zu Beginn eines Wortes für gewöhnlich nicht zu einer Konsonantenfolge. Ebenso gibt es im Türkischen keine Diphthonge und Deutschlerner\*innen mit Türkisch als Erstsprache haben oftmals Schwierigkeiten, den Unterschied zwischen kurzen und langen Vokalen wie auch [ç] und [x] zu erkennen. Eine weitere mögliche Fehlerquelle stellen Buchstabenkombinationen dar, die für

einen Laut stehen und Funktionswörter sowie Präpositionen, da diese im Türkischen viel seltener Einsatz finden. Ferner kann die Flexion eine mögliche Lernerchwernis darstellen.

Da es auch im Türkischen eine grundlegende Unterscheidung in Klein- und Großbuchstaben gibt, kann in Hinblick auf die Auswertung der lea-Testung die Hypothese aufgestellt werden, dass Deutschlerner\*innen mit Türkisch als Erstsprache im direkten Vergleich zu Deutschlerner\*innen, die Arabisch oder Persisch als Erstsprache haben, besser bei dem Auswertungskriterium Groß- und Kleinschreibung abschneiden werden. Da alle konsonantischen Laute des Türkischen auch in der deutschen Sprache vorkommen und die Vokale des Deutschen ebenso im Türkischen verwendet werden, kann ferner die Hypothese vertreten werden, dass Deutschlerner\*innen mit Türkisch als Erstsprache im Rahmen der Auswertung der lea-Testung bei diesen Punkten weniger Schwierigkeiten haben werden als Deutschlerner\*innen mit Arabisch oder Persisch als Erstsprache. Des Weiteren kann die Hypothese aufgestellt werden, dass Deutschlerner\*innen mit Türkisch als Erstsprache Schwierigkeiten bei dem Lernen von Diphthongen haben können, da es diese im Türkischen nicht gibt.

Da nun auf die wichtigsten Unterschiede von Deutsch im Vergleich mit Arabisch, Persisch und Türkisch eingegangen wurde, wie auch erste Hypothesen die Auswertung der lea-Testung betreffend aufgestellt wurden, wird in einem weiteren Schritt der Situationsansatz vorgestellt, der eine zentrale Rolle im KASA-Projekt der GIZ Berlin einnimmt.

## 2.3. Situationsansatz

Nachdem die vorliegenden Unterkapitel Alphabetisierung im Allgemeinen und den kontrastiven Ansatz im Speziellen thematisiert haben, wird im Folgenden der pädagogische Situationsansatz vorgestellt. Dieser ist im Rahmen des KASA-Projekts von wesentlicher Bedeutung und soll daher auch in dieser Masterarbeit detailliert vorgestellt werden.

Grundsätzlich stellt der pädagogische Situationsansatz eine produktive Lernmöglichkeit dar, da er direkt aus der Praxis kommt und somit kein Konzept ist, das in erster Linie von einer Theorie abgeleitet wird (vgl. Haberkorn 2009, S. 76). Der Situationsansatz begann in einem Diskurs zwischen Eltern und Pädagog\*innen und ist durch die Zusammenarbeit vieler Beteiligter gekennzeichnet (vgl. Haberkorn 2009, S. 76). Ideengeschichtlich stellt der Situationsansatz einen Gegenentwurf zu der in den 1950er und 1960er Jahren typischen ‚domestizierten‘ Bildung dar und kann somit als ein institutionskritisches Konzept aufgefasst werden. Das Ziel ist hierbei, dass die Lerner\*innen nicht belehrt werden, sondern in realen und

lebensnahen Situationen lernen sollen. Hierbei wird Lernen auch als Akt der Emanzipation aufgefasst. Ein wichtiger Wegbereiter für den Situationsansatz war Shaul Robinsohn, nach dem die im Unterricht erworbenen Qualifikationen auf reale Lebenssituationen anwendbar sein sollen (vgl. Haberkorn 2009, S. 79). Ebenso relevant war die Arbeit von Paulo Freire, denn dieser hat die Lebenswirklichkeiten seiner Schüler\*innen zum Ansatz seiner Alphabetisierungskampagnen gemacht. Es ist zu beachten, dass der Situationsansatz kein Konzept zur Qualifizierung der Lerner\*innen ist. Stattdessen stellt er einen Ausgangspunkt zur Gestaltung und Veränderung der Wirklichkeit dar (vgl. Haberkorn 2009, S. 80). In diesem Sinne soll der Situationsansatz vermitteln, „dass Situationen nicht als unabänderlich gelten, sondern historisch geschaffen und damit für Veränderungen offen sind“ (Haberkorn 2009, S. 80). Dieser Ansatz ist besonders zielführend, da die Lerner\*innen in Situationen hineinversetzt werden, die einen semi-ernsten Charakter haben und so mit realen Gegebenheiten konfrontiert werden. Dies hilft mögliche Ängste zu thematisieren und in weiterer Folge abzubauen (vgl. Haberkorn 2009, S. 81).

Haberkorn (2009, S. 81-84) beschreibt sechs Merkmale des Situationsansatzes, die in den 1970er Jahren ausformuliert wurden und noch heute gültig sind: (1) *Sachbezogenes Lernen in sozialen Sinnzusammenhängen*, (2) *Autonomie, Solidarität und Kompetenz*, (3) *Lernen in realen Lebenssituationen*, (4) *Lernen in altersheterogenen Gruppen*, (5) *Eltern sind Erziehungspartner* und (6) *die Öffnung des Kindergartens zum Gemeinwesen*. Die abschließenden zwei Punkte beziehen sich primär auf die Anwendung des Situationsansatzes im Kindergarten und sind somit im Rahmen der Erwachsenenbildung nur bedingt relevant. Punkt (4) *Lernen in altersheterogenen Gruppen* stellt ein wichtiges Prinzip des Situationsansatzes dar. Die ersten drei Punkte sollen weiterführend im Detail beschrieben werden: Der erste Punkt (1) *Sachbezogenes Lernen in sozialen Sinnzusammenhängen* betrifft den Erwerb von Wissen, aber auch von praktischen Fertigkeiten. Diese sollen handlungsrelevant angewandt werden können. Dadurch wird deutlich, welches Wissen von Bedeutung ist und warum (vgl. Haberkorn 2009, S. 81). Durch die Arbeit im Situationsansatz können Lerner\*innen auch leichter Wissensdefizite feststellen und diese ausgleichen. Bedingt durch die praktische Anwendung von neu Erlerntem ist Lernen im Situationsansatz zielführender als isoliertes Training. Denn isoliertes Lernen muss nicht unbedingt auch zu kompetentem Handeln führen. Beim Lernen im Situationsansatz ist von Beginn an ein Sinnzusammenhang deutlich, weswegen der Wissenstransfer auch leichter gelingt. Das zweite Merkmal des Situationsansatzes ist (2) *Autonomie, Solidarität und Kompetenz*. Diese Punkte stellen die übergeordneten Ziele des Ansatzes dar. „Autonomie will Kinder wie Erwachsene

darin fördern, ihren Anspruch auf Selbstbestimmung, der zugleich ein Menschenrecht ist, zu vertreten“ (Haberkorn 2009, S. 82). Der zweite Punkt *Solidarität* soll die Lerner\*innen zu einem friedfertigen Zusammenleben befähigen. In diesem Sinn sollen Schwache geschützt und Diskriminierung entgegengewirkt werden. Der dritte Faktor *Kompetenz* schließt alle Kenntnisse und Fähigkeiten ein, die wichtig sind, damit die Lerner\*innen in Situationen des realen Lebens autonom handeln können (vgl. Haberkorn 2009, S. 82). Ebenso relevant ist das dritte Merkmal des Situationsansatzes (3) *Lernen in realen Lebenssituationen*. Dies meint, dass das Lernen nicht ausschließlich in konstruierten Situationen stattfinden soll, sondern in echten Situationen des täglichen Lebens. Schlüsselsituationen sind hierbei Gelegenheiten, bei denen die Lerner\*innen allein oder zusammen mit anderen aktiv handeln können. Hierbei ist wichtig, dass sich die lernenden Personen als aktiv handelnde Subjekte wahrnehmen. Diesen Punkt des Situationsansatzes kann man beispielsweise in Projekten beachten. Dabei soll darauf geachtet werden, dass Ausschnitten des realen Lebens der Lerner\*innen genügend Platz gegen wird (vgl. Haberkorn 2009, S. 83; Zimmer 2000, S. 27f.).

Obwohl der pädagogische Situationsansatz direkt aus der Praxis stammt, begründen fünf theoretische Dimensionen die pädagogischen Grundsätze dahinter. Diese entsprechen dem Sozialgesetzbuch Kinder- und Jugendhilfe<sup>5</sup> in Deutschland und meinen (1) Lebensweltorientierung, (2) Partizipation, (3) Bildung, (4) Gleichheit und Differenz sowie (5) Einheit von Inhalt und Form (vgl. Haberkorn 2009, S. 87). Die (1) Lebensweltorientierung meint, dass die individuellen Lebenssituationen der Lerner\*innen als sozial und kulturell heterogen aufgefasst werden. Diese Situationen sollen sowohl zum Bezugspunkt als auch zum Inhalt des Lernens gemacht werden. (2) Partizipation betrifft ebenso die Grundhaltung der Lehrperson Mitbestimmung zu einem wichtigen Teil des Unterrichts zu machen. Die Dimension (3) Bildung bezieht sich auf die Sach- und Methodenkompetenz, die in sozialen Sinnzusammenhängen stattfinden soll. Somit sollen Lerner\*innen ihre aktuelle Situation aufgeklärt, solidarisch und selbstbestimmt allein und mit anderen gestalten können. Weiterführend meint (4) Gleichheit und Differenz, dass Lerner\*innen die Heterogenität der Menschen anerkennen und damit in weiterer Folge gegen Diskriminierung und soziale Ausgrenzung vorgehen. Die abschließende Dimension (5) Einheit von Inhalt und Form betrifft die kritische Reflexion von bestehenden Lehrplänen. Ebenso schließt dieser fünfte Punkt die

---

<sup>5</sup> SGB VIII (Sozialgesetzbuch Kinder- und Jugendhilfe). URL: <https://www.sozialgesetzbuch-rgb.de/sgbviii/1.html> (Zugriff am 06.05.2021).

institutionelle Weiterentwicklung ein (vgl. Internationale Akademie für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie).

Haberkorn (2009, S. 87) verweist auf eine Studie von Wolf, Becker, Conrad und Jäger (1998), die zeigt, dass sich der pädagogische Situationsansatz bereits nach kurzer Zeit positiv auf die Lerner\*innen auswirkt. Ferner hat der Situationsansatz positive Auswirkungen betreffend die Resilienz. Resilienz meint die „psychische Widerstandsfähigkeit gegenüber biologischen, psychischen und psychosoziale Entwicklungsrisiken“ (Haberkorn 2009, S. 88). Dies bedeutet, dass Personen, die Resilienz entwickeln, besser mit Krisen (Scheidung, Armut, Gewalt etc.) umgehen können. Subjektive Schutzmaßnahmen werden im Rahmen des Situationsansatzes gefördert und beinhalten nach Wustmann (2008, S. 125) (1) Problemlösefähigkeiten, (2) Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, (3) ein gutes Selbstkonzept, (4) die Fähigkeit zur Selbstregulation und (5) das aktive Wollen, Probleme zu bewältigen (vgl. Haberkorn 2009, S. 88).

Abschließend kann das Fazit gezogen werden, dass der pädagogische Situationsansatz eine gute Lernmöglichkeit darstellt, die direkt aus der Praxis kommt. Dabei sollen die Lerner\*innen an realen und lebensnahen Situationen lernen und sich selbst als agierende Individuen wahrnehmen. Die praktische Anwendung des neu Gelernten ist zielführender als isoliertes Training. Dies bestätigt auch eine Studie nach Wolf, Becker, Conrad und Jäger (1998) nach der sich der pädagogische Situationsansatz schon nach kurzer Zeit positiv auf die Lerner\*innen auswirkt. Zusammenfassend stellen somit der pädagogische Situationsansatz wie auch der kontrastive Ansatz im Rahmen der Alphabetisierung eine zielführende Methode der Erwachsenenbildung dar. Das folgende Kapitel setzt sich dezidiert mit den methodischen Überlegungen der vorliegenden Arbeit auseinander. Dabei wird die GIZ Berlin (Gesellschaft für interkulturelles Zusammenleben), das KASA-Projekt (kontrastive Alphabetisierung im Situationsansatz) wie auch die lea-Datensätze (Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften) thematisiert und die Auswertungsmethode dieser Datensätze im Detail beschrieben.

### 3. Methodik

Dieses Kapitel behandelt die methodologischen Überlegungen, die der empirischen Arbeit zugrunde liegen. Die folgenden Unterkapitel beschäftigen sich daher mit dem KASA-Projekt, welches ein Projekt der GIZ Berlin (Gesellschaft für interkulturelles Zusammenleben) ist. Beginnend soll die GIZ vorgestellt werden, bevor in einem weiteren Schritt detailliert auf das KASA-Projekt eingegangen wird. Da im Rahmen des KASA-Projekts durch die GIZ eine Datenerhebung stattgefunden hat, liegt der Schwerpunkt dieses Kapitels auf der Vorstellung der lea-Datensätze (Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften) und den Kriterien zur Auswertung dieser. Besondere Beachtung findet hierbei die Auswertungsmethode, die im Laufe des Kapitels näher beschrieben wird.

#### 3.1. GIZ (Gesellschaft für interkulturelles Zusammenleben)

Im Folgenden wird die GIZ näher vorgestellt. Unter anderem werden Schwerpunktsetzungen, Kooperationen, Aufgaben und Ziele der Gesellschaft für interkulturelles Zusammenleben dargestellt.

Die Gesellschaft für interkulturelles Zusammenleben, kurz GIZ, ist ein zertifizierter Bildungs- wie auch Integrationsträger, der vom BAMF<sup>6</sup> (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge in Deutschland) anerkannt ist. Des Weiteren ist die GIZ ein Jugendhilfeträger, dessen Ziel es ist, durch pädagogische Projekte die Situation von benachteiligten Menschen zu verbessern. Schwerpunkt des selbst multikulturell zusammengesetzten Teams ist die Initiierung und Durchführung interkultureller Begegnungen. Grundsätzlich arbeitet die GIZ seit 2000 mit kultursensiblen Ansätzen, deren Absicht es ist, einen respektvollen Umgang zwischen Kulturen zu ermöglichen. Daher ist es wichtig, dass die Mitarbeiter\*innen bilingual und interkulturell geschult sind. Die durch die Mitarbeiter\*innen vertretenen Sprachen sind Arabisch, Bulgarisch, Dari, Dänisch, Englisch, Französisch, Georgisch, Italienisch, Kurdisch, Niederländisch, Paschtu, Persisch, Polnisch, Russisch, Spanisch, Türkisch, Ukrainisch und Urdu (vgl. GIZ 2020). Die GIZ fasst Vielfalt als Stärke auf und setzt sich für den Grundsatz der Nichtdiskriminierung und Gleichbehandlung ein. Somit plädiert die Gesellschaft für interkulturelles Zusammenleben für den Schutz vor allen Arten von Diskriminierungen (vgl. GIZ 2019).

---

<sup>6</sup> Vgl. BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge). URL: [https://www.bamf.de/DE/Startseite/startseite\\_node.html](https://www.bamf.de/DE/Startseite/startseite_node.html) (Zugriff am 14.10.2020).

Ein Schwerpunkt der GIZ ist die (Wieder)Eingliederung von benachteiligten Jugendlichen und Erwachsenen in den Arbeitsmarkt. Hierbei vermittelt die GIZ interkulturell geschultes Fachpersonal und führt Betreuungen wie auch Beratungen nach dem SGB VIII<sup>7</sup> (Sozialgesetzbuch Kinder- und Jugendhilfe) durch. Gleichmaßen bestehen Kooperationen mit Schulen und Jobcentern in Berlin (vgl. GIZ 2020). Ein weiteres Ziel der GIZ ist es, einen Raum für interkulturelle Begegnungen zu schaffen, in dem Menschen aus verschiedenen sozialen Milieus und unterschiedlicher Herkunft aufeinandertreffen können. Es soll somit ein Rahmen geschaffen werden, in dem Menschen sich begegnen und kennenlernen können. Dabei sollen mögliche Problemfelder im alltäglichen Zusammenleben diskutiert werden. Ein weiterer wichtiger Arbeitsschwerpunkt ist die Vermittlung von interkulturellen Kompetenzen an Fachkräfte der sozialen Arbeit. Dabei sollen beispielsweise Sozialarbeiter\*innen, Sozialpädagog\*innen, Lehrer\*innen, Fachkräfte im Gesundheits- und Pflegewesen wie auch Beamte\*innen des öffentlichen Dienstes angesprochen werden. Die Vermittlung interkultureller Kompetenzen erfolgt durch Lehrangebote, deren Ziel eine Horizonterweiterung und bessere Perspektivierung des pluralistischen kulturellen Zusammenlebens ist. In diesem Sinne wird die Interkulturalität zum Mittelpunkt der Lehrangebote (vgl. GIZ 2018).

Darüber hinaus soll darauf hingewiesen werden, dass eine Vernetzung und Förderung von Wissenschaft und Praxis im Fokus steht. Hierbei ist das Ziel der GIZ die Bewertung der Qualität der interkulturellen Arbeit in Praxis und Theorie. Genauer soll der Zusammenhang zwischen Lernen und dem sozialen Umfeld anhand der pädagogischen und sozio-ökonomischen Entwicklung dargestellt werden. Zusammenfassend ist das Ziel dieser weitläufigen Aufgabenstellungen, zu einem Abbau von Vorurteilen beizutragen, denen Migrant\*innen ausgesetzt sind (vgl. GIZ 2018).

Resümierend kann festgehalten werden, dass die GIZ als Bildungs- und Integrationsträger für ein interkulturelles Zusammenleben in der Gesellschaft plädiert. Ihr Schwerpunkt liegt dabei auf der Eingliederung benachteiligter Menschen in den Arbeitsmarkt. Ebenso steht Interkulturalität im Fokus der Lernangebote. In weiterer Folge soll das Projekt KASA der GIZ vorgestellt werden, dessen Ziel die kontrastive Alphabetisierung ist, wodurch die Erstsprache(n) der Lerner\*innen aktiv in das Unterrichtsgeschehen miteinbezogen werden.

---

<sup>7</sup> Vgl. SGB VIII (Sozialgesetzbuch Kinder- und Jugendhilfe). URL: <https://www.sozialgesetzbuch-rgb.de/sgbviii/1.html> (Zugriff am 14.10.2020).

## 3.2. KASA-Projekt

Das KASA-Projekt der GIZ beschäftigt sich mit kontrastiver Alphabetisierung im Situationsansatz. In den vorangegangenen Kapiteln wurden bereits die Definitionen und Konzepte von Alphabetisierung im Allgemeinen, der kontrastiven Vorgehensweise und des Situationsansatzes ausführlich dargestellt. Das vorliegende Unterkapitel beschäftigt sich detailliert mit dem KASA-Projekt der GIZ. Im Folgenden wird das Projekt dargestellt, auf die Projektziele eingegangen und das Angebot vorgestellt. Ferner werden die Lehrwerke beschrieben, mit denen in den Alphabetisierungskursen gearbeitet wird.

Gegenwärtig beinhaltet das KASA-Projekt der GIZ 42 Kurse (Stand 2020) in acht Bundesländern in Deutschland. Bei diesen kostenlosen Kursen handelt es sich um niederschwellige Alphabetisierungskurse für Migrant\*innen mit den Erstsprachen Arabisch, Persisch und Türkisch. Das KASA-Projekt wird vom BMBF<sup>8</sup> (Bundesministerium für Bildung und Forschung) gefördert. Bemerkenswert sind diese Kurse, da sie mit einem kontrastiven Ansatz arbeiten. Dies meint, dass die Kompetenzen der Migrant\*innen, über die sie in ihrer Erstsprache verfügen, aktiv aufgegriffen und produktiv für die Alphabetisierung in der deutschen Sprache genutzt werden. Des Weiteren sind die Kurse in den pädagogischen Situationsansatz eingebettet. Somit werden lebensweltbezogene Schlüsselsituationen (beispielsweise Krankmeldungen, Kochrezepte oder Zeitungsmeldungen) aktiv im Unterricht aufgegriffen und thematisiert (vgl. KASA 2020).

Das KASA-Projekt verfolgt drei wesentliche Projektziele, die im Folgenden genauer beschrieben werden: Das erste Ziel betrifft die (1) Lernmaterialien. Da das Konzept der kontrastiven Alphabetisierung im Situationsansatz laufend ausgebaut wird, werden dementsprechend ebenfalls die selbst erstellten Lernunterlagen weiterentwickelt. Das zweite Ziel betrifft (2) Partnerorganisationen. Das Ziel ist es hierbei, Migrationsorganisationen, orientalisch-kirchliche Kirchen und Moscheen wie auch andere Lernorte im Sozialraum für das Thema der Alphabetisierung zu sensibilisieren. Diese Partnerorganisationen sollen unterstützt und qualifiziert werden, um die kontrastive Alphabetisierung im Situationsansatz einzusetzen. Das dritte Ziel des KASA-Projekts betrifft die (3) Entwicklung eines Kursleiter\*innenhandbuchs zur kontrastiven Alphabetisierung. Des Weiteren wird das KASA-Projekt während der Projektlaufzeit von Dr. Karen Schramm (Universität Wien) und Dr. Clemens Seyfried (Pädagogische Hochschule Linz) wissenschaftlich begleitet. Die wissenschaftlichen

---

<sup>8</sup> Vgl. BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung): URL: <https://www.bmbf.de/> (Zugriff am 17.10.2020).

Schwerpunkte betreffen hierbei die kontrastive Linguistik und die Lernpsychologie. Das Ziel ist es, ein Kursleiter\*innenhandbuch zur kontrastiven Alphabetisierung zu erstellen (vgl. KASA 2020).

Gleichmaßen soll das Angebot des KASA-Projekts vorgestellt werden. Die Kurse beinhalten sechs Übungseinheiten pro Woche, welche auf zwei Unterrichtstage aufgeteilt sind, mit einer Laufzeit von 24 Monaten (vgl. GIZ 2020<sup>9</sup>). Die Alphabetisierungskurse sind bezüglich der Erstsprache der Teilnehmer\*innen homogen aufgeteilt. Somit gibt es deutsch-arabische, deutsch-persische und deutsch-türkische Alphabetisierungskurse. Ferner werden drei Kurse als Zusatzmodule zu Integrationskursen mit Alphabetisierung angeboten. Ebenso ist die Qualifizierung und Weiterbildung der Lehrkräfte ein wichtiger Punkt. Hierbei werden Weiterbildungscurricula entwickelt und die Fortbildung von internen und externen Lehrkräften unterstützt. Des Weiteren leistet das KASA-Projekt einen wichtigen Beitrag zur Sensibilisierung bezüglich des Themas der Alphabetisierung (vgl. KASA 2020).

Überdies sollen die Lernunterlagen vorgestellt werden, die in den Alphabetisierungskursen des KASA-Projektes Verwendung finden. Die Kurs- und Arbeitsbücher *Mit Arabisch Deutsch lernen*, *Mit Persisch Deutsch lernen* und *Mit Türkisch Deutsch lernen* wurden gezielt für dieses Projekt konzipiert. Die Kursbücher können für die Alpha-Level 1 und 2 eingesetzt werden.

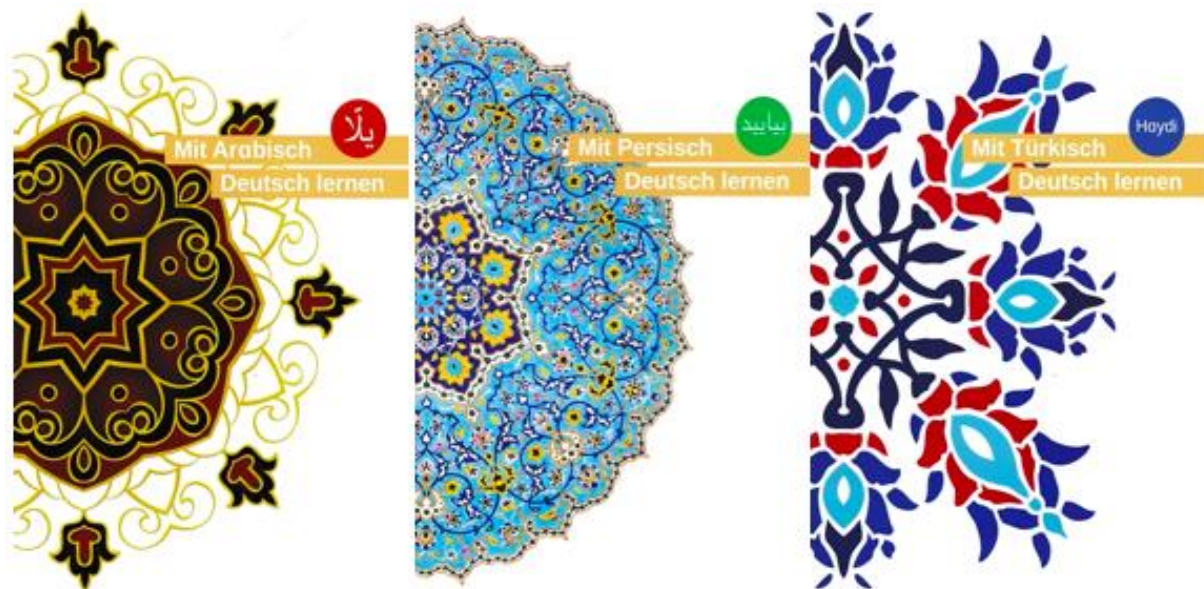


Abbildung 4: Kursbücher (Matta, Mary / Bekaş, Tuğba / Marschke, Britta 2019; Alizadeh, Sedigheh et al. 2019; Bekaş, Tuğba / Marschke, Britta / Matta, Mary 2019)

<sup>9</sup> Information wurde aus einem unveröffentlichten Flyer der GIZ entnommen.

Wie die Abbildung zeigt, sind alle drei Lehrwerke optisch sehr ansprechend gestaltet. Somit trägt bereits das Layout der Arbeitsbücher zur Motivation und Auseinandersetzung mit der deutschen Sprache bei und lädt die Lernenden ein, sich mit den Lernmaterialien zu beschäftigen. Die Lehrwerke selbst führen systematisch in die Buchstaben und Laute der deutschen Sprache ein und trainieren die vier Fertigkeiten des Lesens, Hörens, Schreibens und Sprechens. Hervorzuheben ist, dass ebenfalls Lernstrategien thematisiert werden. Die Arbeitsmaterialien orientieren sich an dem Konzept für bundesweite Alphabetisierungskurse des BAMF (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2015) und sollen die Teilnehmer\*innen der Kurse zum Sprachniveau A1 führen (vgl. KASA 2020). In diesem Sinn haben die Teilnehmer\*innen auch die Möglichkeit, die Kurse mit einer A1-Prüfung abzuschließen (vgl. GIZ 2020<sup>10</sup>). Ebenso wird auf der Homepage der GIZ ein kostenloser Download von weiteren 100 Seiten Zusatzmaterial zum KASA-Projekt angeboten. Dieses Zusatzmaterial beinhaltet kontrastive Bildkarten, Glossare, Spiele sowie zusätzliche Arbeitsblätter zum Üben der Buchstaben, Wörter, Grammatik und Rechenoperatoren. Wie bereits erwähnt, werden im Rahmen des KASA-Projekts laufend neue Unterrichtsmaterialien entwickelt. Hierbei stehen besonders Umweltschutz und Gesundheit im Mittelpunkt (vgl. KASA 2020).

Abschließend soll dezidiert auf den Aufbau der Lehrwerke eingegangen werden. Das Kurs- und Arbeitsbuch von Mary Matta, Tuğba Bekaş und Britta Marschke (2019) *Mit Arabisch Deutsch lernen* beginnt mit einer Erklärung der Symbole, die in dem Lehrwerk verwendet werden und dem Inhaltsverzeichnis. Bereits hier wird ersichtlich, dass sich der inhaltliche Aufbau des Lehrwerkes am kontrastiven Ansatz orientiert, da die Alphabetisierung stark mit den Erstsprachenkenntnissen der Lerner\*innen in Verbindung steht. Beispielsweise beginnt das Kurs- und Arbeitsbuch *Mit Arabisch Deutsch lernen* mit dem Buchstaben L mit dem Beispielwort *Lampe*. Dies ist darauf zurückzuführen, dass der Konsonant [l] wie auch der Vokal [a] in der deutschen und der arabischen Sprache existiert. Im Vergleich dazu fängt von Sedigheh Alizadeh et al. (2019) *Mit Persisch Deutsch lernen* mit dem Buchstaben E an und arbeitet in der ersten Lektion mit dem Beispielwort *Elektrizität*. Hierbei wird direkt mit dem Vokal [e] begonnen, da im Persischen nicht mehrere Konsonanten zu Beginn eines Wortes verwendet werden. Wie bereits beschrieben, stellen deswegen Deutschlerner\*innen mit Persisch als Erstsprache oftmals [e] bei der Aussprache von Wörtern mit Konsonantenhäufungen zu Beginn voraus. Ebenso beginnt das Lehrwerk von Tuğba Bekaş, Britta Marschke und Mary Matta

---

<sup>10</sup> Information wurde aus einem unveröffentlichten Flyer der GIZ entnommen.

(2019) *Mit Türkisch Deutsch lernen* mit dem Buchstaben E, arbeitet hier jedoch mit dem Beispielwort *Esel*. Dies ist darauf zurückzuführen, dass alle Buchstaben dieses Beispielwortes auch im türkischen Alphabet existieren.

Die Lehrwerke enthalten 40 beziehungsweise 41 Kapitel und sind inhaltlich ähnlich gestaltet, wobei sich der Aufbau besonders an der Erstsprache der Lernenden orientiert. Die Seiten der Kurs- und Arbeitsbücher sind so aufgebaut, dass sie inhaltlich nicht überladen sind und sich der\*die Lernende auf ein bestimmtes Thema konzentrieren kann, gleichzeitig mit der Menge der Informationen aber nicht überfordert ist.

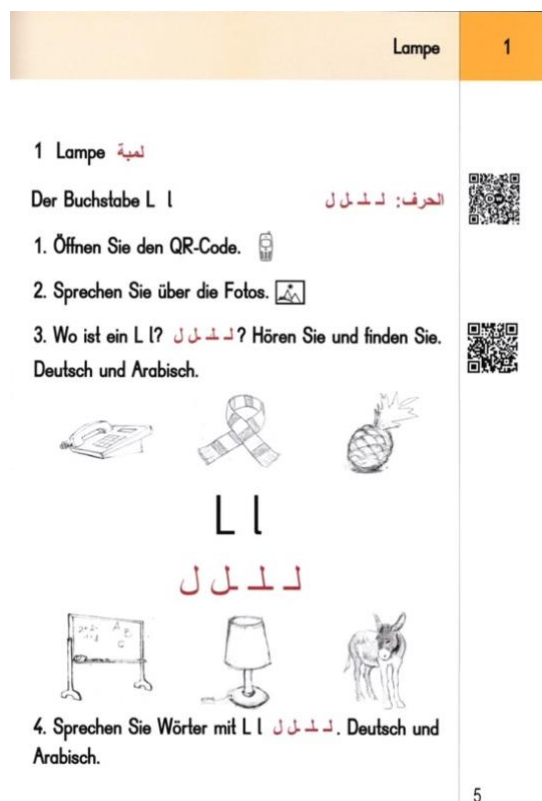


Abbildung 5: Beispiel Kursbuch (Matta, Mary / Bekaş, Tuğba / Marschke, Britta 2019, S. 5)

Wie anhand der Abbildung ersichtlich ist, sind passend zu den jeweiligen Übungen QR-Codes an den Seitenrändern eingebettet, durch die die Lernenden jederzeit die passenden Audiodateien abrufen können. Die Unterrichtsmaterialien sind systematisch aufgebaut, wobei besonders neues Vokabular anhand der Erstsprache eingeführt wird. Ebenfalls wird verstärkt mit Bildern gearbeitet. Zusammenfassend werden folgende sieben Lerninhalte in den Unterrichtswerken behandelt: (1) Einführung in alle Buchstaben, die im deutschen Sprachsystem Anwendung finden, (2) vergleichende Hörübungen (auf Deutsch und Arabisch/Persisch/Türkisch), (3) Förderung der Lese- und Schreibkompetenz, (4) sprachliche Verwendung des alltäglichen Wortschatzes, (5) Lernstrategien, (6) mediendidaktischer Einsatz von Handys und (7) die Zahlen bis 100 wie auch das Rechnen bis 20.

Das KASA-Projekt arbeitet stark mit dem Situationsansatz, der vorangehend bereits im Detail beschrieben wurde (vgl. 2.3 *Situationsansatz*). Bei der Durchsicht der Lehrwerke wird schnell ersichtlich, dass der pädagogische Situationsansatz bei der Gestaltung dieser eine wichtige Schlüsselfunktion eingenommen hat. Denn die Lehrbücher behandeln Themen, die für den Alltag der Lerner\*innen von Bedeutung sind. Unter anderem wird das Ausfüllen eines Formulars, das Bestellen im Restaurant wie auch einfache Rechenaufgaben behandelt. All diese

Themen unterstützen die Lerner\*innen, sich als selbstständig handelnde Subjekte wahrzunehmen.

Zusammenfassend arbeitet das KASA-Projekt mit einem kontrastiven Ansatz und lebensweltbezogenen Schlüsselsituationen. Die Kursziele betreffen die Weiterentwicklung der Lernmaterialien, die Sensibilisierung von Migrationsorganisationen bezüglich des Themas der Alphabetisierung und die Entwicklung eines wissenschaftlichen Kursleiter\*innenhandbuches. Die Lernunterlagen des KASA-Projekts orientieren sich an der Erstsprache der Teilnehmer\*innen und arbeiten somit kontrastiv, ebenfalls besteht ein lebensweltlicher Bezug. Neben der Arbeit mit den Kursbüchern wird online eine Vielzahl von zusätzlichen Lernmaterialien zur Verfügung gestellt. Das folgende Unterkapitel beschäftigt sich mit der lea-Testung, anhand derer eine Lernstandserhebung durchgeführt wurde. Hierbei wird auf den Aufbau des Testverfahrens und die Auswertungsmethode der Datensätze eingegangen und diese im Detail vorgestellt.

### 3.3. Aufbau der lea-Testung

Das vorliegende Unterkapitel behandelt die lea-Testung. Zu Beginn wird die Relevanz dieses Diagnostikmittels für die Erwachsenenbildung aufgezeigt und im Allgemeinen beschrieben. In einem weiteren Schritt werden jene Aufgaben im Detail vorgestellt, die im Rahmen des KASA-Projektes verwendet werden.

Noch immer verbindet die gesellschaftliche Wahrnehmung Alphabetisierung besonders mit den ersten Schuljahren. Daher ist eine anhaltende Tabuisierung von Analphabetismus bei Erwachsenen festzustellen. Aufgrund dessen trat die Entwicklung von Unterrichts- und Arbeitsmaterialien sowie passender Diagnostikinstrumente für Erwachsene erst in den letzten Jahren in den Vordergrund. Heinemann (2011) weist darauf hin, dass der Beruf in der gesellschaftlichen Wahrnehmung mit einem sozialen Status der jeweiligen Person verknüpft ist, weswegen ein sensibler Umgang mit den Begriffen *Arbeit* und *Beruf* von Bedeutung ist. Nach Heinemann (2011) üben viele Analphabet\*innen einen Beruf aus, bei dem Lesen und Schreiben keine oder nur eine sehr geringe Rolle spielen. Die verschiedenen Aufgabenstellungen der lea-Diagnostik (vgl. Grotlüschen 2010) arbeiten in Anbetracht dessen mit fiktiven Personenprofilen, die unterschiedlichen Tätigkeiten nachgehen. Vertretene Berufe sind beispielsweise Mechaniker\*in, Koch\*Köchin, Reinigungskraft oder Verkäufer\*in. Insgesamt arbeitet die lea-Diagnostik mit 16 verschiedenen Figuren. Diese Tätigkeitsfelder

basieren auf einem Übersichtsplan des Bundesverbandes Alphabetisierung<sup>11</sup>. Diese Übersicht wurde durch eine Erhebung an der Volkshochschule Bielefeld zusammengestellt. Das Ziel war es hierbei zentrale Berufe von funktionalen Analphabet\*innen aufzulisten. Diese Auflistung, die aktiv in das lea-Universum einfließt, soll den Teilnehmer\*innen eine Identifikation ermöglichen. Diese 16 fiktiven Personen sind in den Unterlagen auch miteinander verbunden und behandeln Situationen, die für die persönliche Alltagswelt der Lerner\*innen relevant ist. Dabei werden beispielsweise Krankschreibungen, Konflikte und Ängste thematisiert. Die einzelnen Arbeitsaufgaben sind als inhaltliche Sequenzen so gestaltet, dass sie ein offenes Ende haben und die Lerner\*innen zum Weiterdenken anregen sollen (vgl. Heinemann 2011, S. 92f.). Durch diesen Aufbau soll den Proband\*innen signalisiert werden, „dass bereits vorhandene Lebenserfahrung und die Vielfalt an vorhandenen Lebensbewältigungsstrategien wahrgenommen und wertgeschätzt werden“ (Heinemann 2011, S. 93f.). Dies soll auch einer möglichen Infantilisierung der Lerner\*innen entgegenwirken. Ein weiterer wichtiger Punkt bei der Erstellung des Formates des Diagnostikverfahrens ist, dass sich sowohl Lehrende als auch Lernende schnell in den Aufgabenformaten zurechtfinden sollen. Des Weiteren soll eine vielfältige Aufgabenstellung zur Verfügung gestellt werden, die Langeweile entgegenwirkt und so die Motivation der Lerner\*innen steigern soll. Bezüglich des Inhaltes kann durch den Aufbau des lea-Universums und den enthaltenen 16 fiktiven Charakteren schnell Interesse auf Seiten der Lerner\*innen aufgebaut werden (vgl. Heinemann 2011, S. 94). Positiv ist hervorzuheben, dass bei der Erstellung der Materialien auf eine „gleichmäßige Verteilung von gender, race und culture geachtet [wurde]“ (Heinemann 2011, S. 95). Der Anteil von Frauen und Männern ist somit gleich groß. Ebenso arbeiten Frauen in stereotypischen ‚Männerberufen‘ und vice versa. Des Weiteren sind Menschen mit Migrationshintergrund mit 43% vertreten. An dieser Stelle soll hervorgehoben werden, dass auch Menschen mit körperlicher Beeinträchtigung inkludiert werden. Gleichmaßen sind verschiedene Religionen wie auch sexuelle Orientierungen in dem lea-Universum vorhanden. Bereits während der Entwicklung der Aufgabenstellungen konnten Lehrende und Lernende im Rahmen von Workshops Feedback geben und die Inhalte der Aufgaben bewerten (vgl. Heinemann 2011, S. 95). Nach dieser einleitenden Erklärung der lea-Testung wird in einem weiteren Schritt ein Einblick in die Item-Entwicklung gegeben, bevor dezidiert die Aufgaben vorgestellt werden, die im Rahmen des KASA-Projekts tatsächlich Anwendung finden.

---

<sup>11</sup> Vgl. Bundesverband Alphabetisierung. URL: <https://alphabetisierung.de/> (Zugriff am 29.01.2021).

Bei der Entwicklung der einzelnen Items mussten verschiedene Aspekte Beachtung finden. Zum Ersten muss bei der Erwachsenenendiagnostik wie auch bei der Diagnostik für Kinder und Jugendliche beachtet werden, dass einige Teilnehmer\*innen unter Prüfungsangst leiden beziehungsweise bereits negative Erfahrungen mit Testsituationen haben. In diesem Sinne sollten die Aufgaben erwachsenengerecht und nahe an der Lebenswelt der Proband\*innen sein, gleichzeitig aber auch motivierend wirken und schnell auswertbar sein (vgl. Heinemann 2011, S. 95). Heinemann (2011, S. 96) weist darauf hin, dass ein Teil der Kann-Beschreibungen der Aufgaben levelübergreifend ist und somit nicht nur einem bestimmten Sprachlevel zugeordnet werden kann. Jedes Item der einzelnen Aufgaben ist einer Kann-Beschreibung zuzuordnen, somit kann gezielt festgestellt werden, welche Fähigkeiten die einzelnen Beschreibungen prüfen. Damit können in einem weiteren Schritt gezielt Fördermaßnahmen für die einzelnen Lerner\*innen abgeleitet werden. Ebenfalls ist hervorzuheben, „dass durch das Schreiben eines einzelnen Wortes möglichst mehrere Fähigkeiten gleichzeitig überprüft werden können“ (Heinemann 2011, S. 96). Ein Beispiel hierzu ist das Wort *Stammkunde*, das von den Proband\*innen eingesetzt werden muss. Durch die Schreibung dieses Wortes sieht man, ob der\*die Lernende Konkreta großschreiben, Doppelkonsonanten im Auslaut richtig schreiben und zusammengesetzte Wörter korrekt zusammenschreiben kann (vgl. Heinemann 2011, S. 96f.).

Im Rahmen des KASA-Projekts der GIZ Berlin wird eine Testung der sprachlichen Kompetenzen durchgeführt. Hierbei bekommen alle Proband\*innen, unabhängig von ihrer Erstsprache, den gleichen Testbogen vorgelegt. Der Test selbst besteht aus fünf Seiten (vgl. Grotluschen 2010, S. 244-245, 86, 89, 93) mit vier Aufgaben, die dezidiert die Kompetenzen Lesen und Schreiben überprüfen. Zur besseren Veranschaulichung befindet sich eine leere Kopie des Tests im Anhang. Der Test ist übersichtlich gestaltet. Ebenso werden die Aufgaben durch Bilder unterstützt. Die erste Seite der Überprüfung trägt den Titel *Kino Flyer* (Aufgabe 1) und zeigt den Spielplan eines Kinos (vgl. Grotluschen 2010, S. 244). Hierbei werden in zwei Spalten die Wochentage mit den entsprechenden Filmen, die an jenen Tagen gezeigt werden, aufgelistet. Anzumerken ist, dass für jeden Tag lediglich ein Film vorgesehen ist und dass das Kino an einem Tag geschlossen ist. Zu Beginn wird in der Anleitung zu dieser Aufgabenstellung das Setting beschrieben. Demnach möchten zwei Personen ins Kino gehen. Die Lerner\*innen sollen das vorliegende Plakat lesen und im Folgenden zwei Fragen dazu beantworten. Die Fragen befinden sich auf der zweiten Seite der Testung (vgl. Grotluschen 2010, S. 245). Dabei wird gefragt, welcher Film am Donnerstag gespielt wird und an welchem Tag das Kino geschlossen ist. Es gibt jeweils drei Antwortmöglichkeiten, wobei nur eine

Antwort richtig ist. Die dritte Seite (vgl. Grotluschen 2010, S. 86) trägt den Titel *Lukas allein im Restaurant* (Aufgabe 2). Hier wird ein Bild von einem jungen Koch in einer Küche gezeigt. Neben dem Bild befindet sich ein Text, der das Setting und die Aufgabe beschreibt: Lukas arbeitet in einem Restaurant, das bald für den Abendbetrieb öffnet. Bevor es aber so weit ist, müssen noch ein paar Sachen vorbereitet werden. Im Folgenden hört man drei Dinge, die er verwendet. Die Teilnehmer\*innen der Testung sollen nun den jeweils gesuchten Buchstaben in die Felder unter dem Bild eintragen. Diesbezüglich werden drei Konsonanten gesucht. Die vierte Seite der Testung ist die Fortsetzung der vorhergegangenen (vgl. Grotluschen 2010, S. 89). Erneut wird auf einem Bild ein junger Koch in der Küche gezeigt. Daneben befindet sich die Aufgabenstellung (Aufgabe 3): Der Koch soll eine Tafel beschriften. Unterhalb des Bildes befindet sich in einem gelben Feld ein Satz wie auch ein Bild von einer Tafel. Die Teilnehmer\*innen sollen nun das fehlende Wort in dem Satz und die beiden fehlenden Wörter an der Tafel vervollständigen. An der abgebildeten Tafel ist auch der Preis für das Abendmenü angegeben. Die abschließende Testseite (Aufgabe 4) handelt wiederholt von dem Koch. Dieses Mal ist er gemeinsam mit einer Köchin abgebildet. Neben dem Bild ist die Situation beschrieben: Der Koch hört das Gespräch von zwei Gästen. Unter dieser Beschreibung ist in einem gelben Feld ein Text bestehend aus 53 Wörtern abgebildet, wobei 13 dieser Wörter eingesetzt werden müssen. Bei der vorliegenden Aufgabe sollen Artikel (bestimmter Artikel und Possessivartikel), Präpositionen, Substantive, ein Verb im Infinitiv, ein Pronomen und Konjunktionen ergänzt werden. Der Text beinhaltet auch direkte Reden, wobei die Teilnehmer\*innen der Testung nicht auf die Interpunktion achten müssen, diese ist bereits vorgegeben (vgl. Grotluschen 2010, S. 93).

Im Anschluss an die Testung finden die Prüfer\*innen detaillierte Auswertungs- und Protokollierungstabellen (vgl. Grotluschen 2010, S. 338, 87, 90-91, 94-96). Zu Beginn ist eine Anweisung gegeben, wie die Tabellen auszufüllen sind und ein Kompetenzindex ermittelt werden kann. Für jede Aufgabenstellung liegt eine eigene Tabelle vor. Für eine leichtere Verständlichkeit sind die Auswertungs- und Protokollierungstabellen im Anhang beigelegt. Der\*die Prüfer\*in muss nur bei einer richtigen Antwort das Feld der Tabelle ankreuzen. Sollte die Antwort falsch, nicht ausgefüllt oder unleserlich sein, kann das Feld leergelassen werden. Bezüglich der Hörübung *Lukas allein im Restaurant* (Aufgabe 2), bei der Buchstaben aufgeschrieben werden müssen, ist ausreichend Platz für Notizen der Kursleiter\*innen vorhanden. Abschließend liegen bei der Auswertung dieser Übung zwei Kann-Beschreibungen vor. Hierbei wird ermittelt, ob der\*die Teilnehmer\*in einzelne Laute, die buchstabiert werden, verschriftlichen kann. Dabei können drei Punkte erreicht werden. Bei der zweiten Beschreibung

wird ermittelt, ob Konkreta großgeschrieben werden können. Hier können zwei Punkte erreicht werden. Bei Aufgabe 3 sollen drei Wörter (*weil*, *oder*, *je*) eingesetzt werden. Die Auswertungstabelle legt den Schwerpunkt auf die korrekte Schreibung der Wörter. Dem folgen fünf Kann-Beschreibungen, die auf Basis der Auswertungstabelle auszufüllen sind. Die Beschreibungen fragen, ob der\*die Teilnehmer\*in den Kurzvokal *e* in häufigen Wortendungen schreiben kann (bei dem Beispiel *oder*), Wörter mit Stoppkonsonanten in der Mitte (*oder*) und ob kurze Funktionswörter, die jedoch häufig vorkommen (*weil*), geschrieben werden können. Des Weiteren beschäftigen sich die Beschreibungen damit, ob Wörter mit komplexeren Dauerkonsonanten (*je*) wie auch geläufige Funktionswörter (*je*)<sup>12</sup> geschrieben werden können. Bei diesen fünf Kann-Beschreibungen können insgesamt sechs Punkte erreicht werden. Bei der Auswertung dieser Aufgabe wird den Kursleiter\*innen erneut ausreichend Platz für Notizen geboten. Die Auswertungstabelle zu Aufgabe 4 fragt, ob die 13 Wörter aus dem Lückentext korrekt eingesetzt werden. Hierbei liegt der Schwerpunkt auf der richtigen Schreibung. Im Anschluss an die Auswertungstabelle zu Aufgabe 4 liegen erneut Kann-Beschreibungen vor. Bei diesen neun Kann-Beschreibungen können insgesamt 20 Punkte erreicht werden. Die erste Beschreibung fragt, ob kurze und geläufige Funktionswörter (*der*, *die*, *er*, *und*) geschrieben werden können. Hier können maximal fünf Punkte erreicht werden. Ebenso wird gefragt, ob Wörter mit dem Kurzvokal *e* in oft wiederkehrenden Wortendungen (*daher*, *lesen*, *oder*) geschrieben werden können, dafür werden drei Punkte angesetzt. Bei der dritten Kann-Beschreibung kann nur ein Punkt erreicht werden. Hier wird gefragt, ob Wörter, die einen weichen Stoppkonsonanten zu Beginn des Wortes aufweisen (*daher*), geschrieben werden können. Ebenso kann bei der vierten Beschreibung ein Punkt erreicht werden. Dabei wird gefragt, ob Wörter mit weichen Stoppkonsonanten in der Mitte (*oder*) geschrieben werden können. Die fünfte Beschreibung erörtert, ob kurze und geläufige Funktionswörter (*zum*, *seine*, *oder*) korrekt geschrieben werden können, dabei sind drei Punkte zu erreichen. Im Anschluss fragt die nächste Beschreibung, ob Wörter mit komplexeren Dauerkonsonanten (*zum*, *daher*) richtig geschrieben werden, dabei sind zwei Punkte zu erreichen. Bei der siebenten Kann-Beschreibung können erneut zwei Punkte erreicht werden. Diese fragt, ob Wörter mit harten Stoppkonsonanten (*Karte*) richtig geschrieben werden können. Des Weiteren sind bei Beschreibung acht zwei Punkte angesetzt. Hierfür sollen Konkreta (*Nudeln*, *Spinat*) großgeschrieben werden. Die abschließende Kann-Beschreibung fragt, ob kurze und geläufige Funktionswörter (*daher*) korrekt geschrieben werden können. Hier ist ein Punkt zu erreichen

---

<sup>12</sup> An den Beispielen *oder* und *je* wird ersichtlich, dass mit einem Testitem gleichzeitig mehrere Fähigkeiten geprüft werden.

(vgl. Grotluschen 2010, S. 94-96). Zusammenfassend ist diese abschließende Aufgabe somit die komplexeste, bei der die Teilnehmer\*innen die meisten Punkte erreichen können.

Im Rahmen der lea-Testung liegen aus dem KASA-Projekt insgesamt 253 Testergebnisse vor. Jedoch konnten nur 241 Testungen ausgewertet werden, da bei acht Testergebnissen ein Dateifehler vorlag (hierbei konnte die Datei nicht geöffnet werden) und vier weitere Testungen ungültig waren, da vier Teilnehmer\*innen die Testung abbrachen. Somit wurden im Laufe der Auswertung diese zwölf Testungen nicht berücksichtigt. Die vorliegende Arbeit wertete somit 241 lea-Testungen aus. Von diesen 241 Teilnehmer\*innen haben 131 Arabisch, 28 Persisch und 82 Türkisch als Erstsprache. Das Testverfahren fand in der Bundesrepublik Deutschland in insgesamt 25 Städten statt, die sich auf neun Bundesländer aufteilen. Die Lernstandserhebung wurde innerhalb der ersten drei Monate nach Beginn des Kurses durchgeführt.<sup>13</sup> Im Folgenden ist eine detaillierte Darstellung in Form einer Tabelle wie auch eine schriftliche Zusammenfassung der Städte mit der Anzahl der Teilnehmer\*innen und deren Erstsprachen angeführt.

| Bundesland        | Stadt                                 | Arabisch | Persisch | Türkisch |
|-------------------|---------------------------------------|----------|----------|----------|
| Baden-Württemberg |                                       |          |          |          |
|                   | Stuttgart                             | 20       |          |          |
| Bayern            |                                       |          |          |          |
|                   | Bamberg                               | 3        |          |          |
|                   | Dachau                                |          |          | 6        |
|                   | Erlangen                              | 6        |          |          |
|                   | Fürth                                 | 9        |          |          |
|                   | München                               |          |          | 9        |
|                   | Nürnberg                              |          |          | 5        |
| Berlin            |                                       |          |          |          |
|                   | Berlin GIZ                            |          | 6        |          |
|                   | Berlin koptische Kirche               | 7        |          |          |
|                   | Berlin orthodoxe Kirche (Mor-Afrem)   | 6        |          |          |
|                   | Berlin orthodoxe Kirche (Mor-Izozoel) | 4        |          |          |

---

<sup>13</sup> Nach Auskunft der Projektleitung.

|                    |                                                              |            |           |           |
|--------------------|--------------------------------------------------------------|------------|-----------|-----------|
|                    | Berlin orthodoxe Kirche (rum-orthodox)                       | 7          |           |           |
|                    |                                                              |            |           |           |
| Hamburg            | Hamburg                                                      |            |           | 14        |
|                    |                                                              |            |           |           |
| Niedersachsen      | Braunschweig                                                 | 15         |           |           |
|                    | Hannover Bildungsverein                                      |            |           | 6         |
|                    | Hannover Ezidische Akademie                                  |            |           | 10        |
|                    | Oldenburg                                                    |            |           | 10        |
|                    |                                                              |            |           |           |
| NRW                | Bochum                                                       |            | 8         |           |
|                    | Bonn                                                         | 3          |           |           |
|                    | Bonn                                                         |            | 7         |           |
|                    | Dortmund                                                     | 9          |           |           |
|                    | Düsseldorf                                                   | 4          |           |           |
|                    | Essen                                                        | 14         |           |           |
|                    | Köln                                                         |            | 8         |           |
|                    | Waltrop                                                      |            |           | 3         |
|                    | Borken                                                       | 10         |           |           |
|                    |                                                              |            |           |           |
| Hessen             | Frankfurt (Verband binationaler Familien u. Partnerschaften) |            |           | 9         |
|                    | Frankfurt (Migrantinnenverein)                               |            |           | 11        |
|                    | Wiesbaden                                                    | 6          |           |           |
|                    |                                                              |            |           |           |
| Rheinland-Pfalz    | Kaiserlautern                                                | 10         |           |           |
|                    | Ludwigshafen                                                 | 7          |           |           |
|                    |                                                              |            |           |           |
| Sachsen            | Leipzig                                                      | 1          |           |           |
|                    |                                                              |            |           |           |
| <b>Insgesamt</b>   | <b>253</b>                                                   | <b>141</b> | <b>29</b> | <b>83</b> |
|                    | davon ungültig / fehlerhafte Datensätze                      | 10         | 1         | 1         |
|                    |                                                              |            |           |           |
| <b>ausgewertet</b> | <b>241</b>                                                   | <b>131</b> | <b>28</b> | <b>82</b> |

Tabelle 1: Teilnehmer\*innen lea-Testung.

In Stuttgart (Baden-Württemberg) nahmen 20 Lerner\*innen mit der Erstsprache Arabisch an der lea-Testung teil. In Bayern wurde die Erhebung in Bamberg, Dachau, Erlangen, Fürth, München und Nürnberg durchgeführt. Hierbei ist Arabisch als Erstsprache in Bamberg (drei Teilnehmer\*innen), Erlangen (sechs Teilnehmer\*innen) und Fürth (neun Teilnehmer\*innen) vertreten. Türkisch ist die Erstsprache von sechs Teilnehmer\*innen in Dachau, von neun Teilnehmer\*innen in München und von fünf Teilnehmer\*innen in Nürnberg. In Berlin wurde die Testung in drei orthodoxen Kirchen (insgesamt 17 Teilnehmer\*innen mit Arabisch als Erstsprache), einer koptischen Kirche (sieben Lerner\*innen mit Arabisch als Erstsprache) und in der GIZ (sechs Personen mit Persisch als Erstsprache) durchgeführt. In Hamburg nahmen 14 Lerner\*innen an der lea-Testung teil, deren Erstsprache Türkisch ist. In Niedersachsen wurde die Überprüfung in Braunschweig (15 Lerner\*innen mit Arabisch als Erstsprache), in Oldenburg (zehn Teilnehmer\*innen mit Türkisch als Erstsprache) und an zwei Standorten in Hannover (insgesamt 16 Teilnehmer\*innen mit Türkisch als Erstsprache) durchgeführt. Nordrhein-Westfalen ist mit acht Städten vertreten: In Bochum nahmen acht Lerner\*innen mit der Erstsprache Persisch an der Testung teil. In Bonn haben drei Teilnehmer\*innen Arabisch und sieben Persisch als Erstsprache. Arabisch ist die Erstsprache von neun Lerner\*innen in Dortmund, von vier in Düsseldorf, von 14 in Essen und von zehn in Borken. In Köln nahmen acht Lerner\*innen, deren Erstsprache Persisch ist, an dem Testverfahren teil und in Waltrop nahmen drei Lerner\*innen mit der Erstsprache Türkisch teil. Im Bundesland Hessen wurde die lea-Testung in Frankfurt in zwei Einrichtungen durchgeführt, wobei insgesamt 20 Lerner\*innen mit der Erstsprache Türkisch teilnahmen. In Wiesbaden waren es sechs Teilnehmer\*innen mit der Erstsprache Arabisch. In Sachsen wurde die lea-Testung in Leipzig durchgeführt, dabei ist die Erstsprache Arabisch mit einem\*r Teilnehmer\*in vertreten. Abschließend wurde die Testung in Rheinland-Pfalz in Kaiserlauten (zehn Teilnehmer\*innen) und Ludwigshafen (sieben Teilnehmer\*innen) durchgeführt, wobei alle Lerner\*innen Arabisch als Erstsprache haben.

Es kann somit festgehalten werden, dass die lea-Testung die Kompetenzen Lesen, Schreiben und Hören überprüft. Wie bereits erwähnt, wurde allen Teilnehmer\*innen unabhängig von ihrer Erstsprache die gleiche Prüfung vorgelegt. Diese beinhaltet vier Aufgaben, wovon die letzte die komplexeste und umfangreichste ist. Im Anschluss an den Test finden die Prüfer\*innen detaillierte Auswertungs- und Protokollierungstabellen wie auch Kann-Beschreibungen zur Bewertung. Obwohl die lea-Testung für die Überprüfung der Alphabetisierung von Erwachsenen ausgelegt ist, sind einige Schwächen an der Wahl der Aufgaben festzustellen. Diese Kritikpunkte betreffen sowohl den Zeitpunkt der Testung wie

auch die Aufgabenwahl. Zu Beginn fällt auf, dass es sich um eine komplexe Testung handelt, welche jedoch bereits innerhalb der ersten drei Monate nach Beginn des Projekts durchgeführt wird. Zu beachten ist hierbei, dass es sich bei den Lerner\*innen ebenso um primäre Analphabet\*innen handeln kann. Die Proband\*innen stellen somit keine homogene Gruppe dar, da sowohl die Lern- wie auch Prüfungserfahrung als auch die Motivation der Lerner\*innen unterschiedlich sein kann und diese somit über unterschiedliche Voraussetzungen für die Testung verfügen. Daher stellt sich primär die Frage nach der Aussagekraft dieser Testung nach einer derart kurzen Laufzeit des Unterrichts. Interessant wäre beispielsweise eine weitere Testung nach der Hälfte der Projektlaufzeit und/oder bei Projektende, um eine Aussage bezüglich der Lernprogression treffen zu können. Ferner fallen einige Schwierigkeiten bei der Auswahl der Aufgaben auf. Grundlegend erscheint die Menge von vier Aufgabenstellungen in dieser Komplexität als sehr viel. Des Weiteren handelt es sich bei der ersten Aufgabe um eine Leseaufgabe, jedoch beschäftigen sich die nachfolgenden drei Aufgaben primär mit der Kompetenz des Hörens, was die Aufgabenstellungen unausgewogen macht. Besonders bei der letzten Aufgabe ist auf die Komplexität hinzuweisen, denn bei dieser müssen nicht nur die Wörter richtig gehört und geschrieben werden, sondern auch an der korrekten Stelle im Text eingesetzt werden. Dies bedeutet, dass sowohl die Buchstaben der deutschen Sprache bekannt sein müssen wie aber auch größere Einheiten wie *Wort* und *Satz*. Da die Datensätze bereits im Rahmen des KASA-Projekt erhoben und im Laufe dieser Arbeit ausgewertet wurden, wird an dieser Stelle weiterleitend auf die Gütekriterien eingegangen.

### 3.4. Gütekriterien

Die lea-Datensätze bilden die praktische Grundlage der vorliegenden Arbeit, wobei die Daten bereits im Rahmen des KASA-Projekts erhoben wurden. Folgend wird nun auf die Datenerhebung wie auch die Einhaltung der Gütekriterien für wissenschaftliche Arbeiten eingegangen. Im Detail betrifft dies die Kriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität.

Da die vorliegenden Daten für diese Arbeit bereits erhoben und von der GIZ zur Verfügung gestellt wurden, kann an dieser Stelle nur bedingt eine Aussage über die Durchführung der lea-Testung getroffen werden. Der Forschungsgegenstand wird somit aus einer distanzierten Außenperspektive betrachtet. Dies bedeutet, dass dafür der Auswertungs- und Interpretationsobjektivität eine besondere Relevanz zukommt. Die Auswertungsmethode wird im folgenden Unterkapitel detailliert vorgestellt, wobei sichergestellt wird, dass die Objektivität gewährleistet ist (vgl. Caspari 2016, S. 16).

Die Reliabilität (Kriterium der Zuverlässigkeit) misst die Genauigkeit der Datenerhebung. Dabei sind die Stabilität, Konsistenz und Äquivalenz der Daten von enormer Bedeutung (vgl. Caspari 2016, S. 16f.). Diesbezüglich wurde allen Proband\*innen die gleiche Testung unter den gleichen Bedingungen vorgelegt.<sup>14</sup> Anzumerken ist jedoch, dass die Erstsprachen Arabisch, Persisch und Türkisch unter den Lerner\*innen unterschiedlich verteilt sind. Somit haben 131 Teilnehmer\*innen Arabisch, 28 Persisch und 82 Türkisch als Erstsprache. Es fällt somit auf, dass besonders das Sampling für Persisch sehr klein ist.

In Bezug auf die lea-Datenerhebung bestimmt die Objektivität und Reliabilität die Validität. Damit kann das Fazit gezogen werden, dass bei der Durchführung des Testverfahrens die Inhaltsvalidität gegeben war, da sich die Testung der Fähigkeiten Lesen, Hören und Schreiben für die zu untersuchende Fehlererfassung eignet. Somit konnten die Punkte erfasst werden, die im Laufe der Arbeit ausgewertet wurden.

Im Rahmen der Auswertung der lea-Studie muss darauf hingewiesen werden, dass sich die Groß- und Kleinschreibung bei den Aufgabenstellungen (3) und (4) als problematisch herausstellte. Beispielsweise wurden Kleinbuchstaben optisch größer verschriftlicht als Großbuchstaben oder der erste Kleinbuchstabe eines Wortes wurde optisch größer geschrieben als die folgenden Kleinbuchstaben etc. Für die Auswertung selbst wurde daher darauf geachtet, ob es sich bei der Schreibung um einen Groß- oder Kleinbuchstaben handelte, wobei die optische Größe außer Acht gelassen wurde. Bezüglich der Auswertung bedeutet dies, dass die optische Größe in die Auswertung nicht miteinfließt. Gewertet wurde somit, ob es sich um einen Groß- oder Kleinbuchstaben handelt, unabhängig der folgenden Buchstaben des Wortes. Das nachfolgenden Unterkapitel setzt sich nun mit der Auswertungsmethode zu der vorgestellten Testung im Detail auseinander.

### 3.5. Auswertungsmethode

Das vorliegende Unterkapitel beschreibt die Auswertungsmethode der Testergebnisse, die im Rahmen der lea-Datenerhebung vorliegen. Diese Auswertungskriterien wurden auf die Erstsprachen Arabisch, Persisch und Türkisch angepasst und basieren auf den vorgestellten Hypothesen. Anhand der in Kapitel 2.2 *Kontrastiver Ansatz* erarbeiteten sprachlichen Unterschiede zwischen Deutsch und den Sprachen Arabisch, Persisch und Türkisch wurden mehrere Hypothesen aufgestellt, welche für die Bildung von fünf Auswertungskriterien

---

<sup>14</sup> Nach Auskunft der Projektleitung.

herangezogen wurden. Dies bedeutet, dass für die Sprachen Arabisch, Persisch und Türkisch jeweils dieselben Auswertungskriterien herangezogen werden. Diese fünf Kriterienpunkte werden im Folgenden detailliert beschrieben, wobei auch ihre Auswahl begründet wird.

Die Auswertung basiert auf den Testaufgaben 2, 3 und 4, die zur besseren Veranschaulichung im Folgenden abgebildet sind. Ferner findet sich die gesamte Testung im Anhang.

lea.

### Lukas allein im Restaurant



Lukas Romanek ist bei der Arbeit. Gleich ist es 17 Uhr und Lenas Restaurant wird für den Abendbetrieb geöffnet. Es sind noch einige Dinge vorzubereiten. Lukas kommt bei seiner Arbeit mit folgenden Dingen in Kontakt.

Schreiben Sie bitte den jeweils gesuchten Buchstaben in das freie Feld.

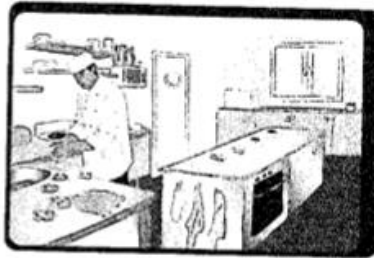
86

Abbildung 6: Aufgabe 2 (Grotlüschen 2010, S. 86)

## Lukas allein im Restaurant

Lukas soll die Tafel an der Wand beschriften.

Hören Sie bitte zu und ergänzen Sie die fehlenden Wörter im Text!



Lukas holt einen Stift, \_\_\_\_\_ er die Tafel beschriften möchte.



Abbildung 7: Aufgabe 3 (Grotlüschen 2010, S. 89)

## Lukas allein im Restaurant



Lukas hat nun die Tafel beschriftet. Auf dem Weg zurück in die Küche hört er einen Gast mit seiner Frau sprechen. Lukas bleibt kurz stehen und hört zu.

Hören Sie bitte zu und ergänzen Sie die fehlenden Wörter im Text!

\_\_\_\_\_ Gast ist \_\_\_\_\_ ersten Mal in Lenas Restaurant. \_\_\_\_\_ Frau sagt, ihre Brille sei dreckig, \_\_\_\_\_ könne sie \_\_\_\_\_ nicht \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_ liest seiner Frau \_\_\_\_\_ Speisekarte vor: „Lachs auf Toast \_\_\_\_\_ auf \_\_\_\_\_.“ Die Frau ruft aufgeregt: „Ja, gibt es hier denn keine Teller“, \_\_\_\_\_ zieht ihren Mann hinaus.

Abbildung 8: Aufgabe 4 (Grotluschen 2010, S. 93)

Es wurden diese Testaufgaben gewählt, da die Lerner\*innen sowohl einzelne Buchstaben als auch ganze Wörter schriftlich reproduzieren müssen. Insgesamt müssen bei Aufgabe 2 drei Buchstaben aufgeschrieben werden, während bei den Testaufgaben 3 und 4 insgesamt 16 Wörter eingesetzt werden müssen. Dabei entfallen drei Wörter auf Aufgabe 3 und 13 Wörter auf Aufgabe 4. Diese drei Testaufgaben scheinen somit am besten für die Auswertung geeignet zu sein.

Der erste Auswertungspunkt behandelt (1) die korrekte Groß- und Kleinschreibung und basiert auf den Hypothesen, die in Kapitel 2.2 *Kontrastiver Ansatz* aufgestellt wurden: Nach der ersten Hypothese könnten Deutschlerner\*innen mit Arabisch als Erstsprache bei der Unterscheidung und Schreibung von Groß- und Kleinbuchstaben Schwierigkeiten haben. Da das persische Alphabet eine Weiterentwicklung des arabischen darstellt, kann diese Hypothese

ebenso für Deutschlerner\*innen mit Persisch als Erstsprache Anwendung finden. Hingegen existiert im Türkischen eine grundlegende Unterscheidung in Klein- und Großbuchstaben. In Hinblick auf die Auswertung der lea-Testung wird daher die Hypothese vertreten, dass Deutschlerner\*innen mit Türkisch als Erstsprache im direkten Vergleich zu Deutschlerner\*innen, die Arabisch oder Persisch als Erstsprache haben, besser bei dem Auswertungskriterium Groß- und Kleinschreibung abschneiden werden. Auf Basis dieser Hypothesen wurde somit das erste Auswertungskriterium erstellt, welches die korrekte Groß- und Kleinschreibung behandelt. In Bezug auf die Aufgaben 3 und 4 wird somit festgestellt, ob sowohl Satzanfänge als auch Substantive großgeschrieben werden. Von den 16 Wörtern, die es einzusetzen gilt, entfallen sechs auf die Großschreibung, während zehn kleingeschrieben werden sollen. Von den sechs Wörtern, die großgeschrieben werden müssen, handelt es sich um drei Satzanfänge und drei Substantive. Dieser erste Auswertungspunkt analysiert ausschließlich die Groß- und Kleinschreibung des ersten Buchstaben eines Wortes. Die restliche Realisierung der Wörter wird hierbei nicht beachtet, da dieser Punkt lediglich zu erkennen versucht, ob die Wortanfänge bezüglich der Groß- und Kleinschreibung korrekt verschriftlicht wurden. Wie bereits erwähnt, betraf eine Schwierigkeit bei diesem Auswertungspunkt die Schrift der Teilnehmer\*innen. Hierbei stellte besonders die Lesbarkeit eine Schwierigkeit der Auswertung dar. Unter anderem wurden Großbuchstaben optisch in derselben Größe geschrieben wie Kleinbuchstaben. Ebenso kam es vor, dass Kleinbuchstaben optisch größer geschrieben wurden. Bei der Auswertung selbst wurde ausschließlich darauf geachtet, ob der korrekte Groß- oder Kleinbuchstabe verwendet wurde. Die optische Gestaltung bezüglich ihrer Größe im Vergleich zu weiteren Buchstaben in einem Wort wurde somit außer Acht gelassen. Ferner kam es vor, dass zwar das Wort selbst, inklusive der richtigen Groß- und Kleinschreibung, korrekt geschrieben wurde, es jedoch an der falschen Stelle im Text eingesetzt wurde. War dies der Fall, wurde das Wort nicht gezählt. Somit wurde ebenso die korrekte Position des Wortes als Kriterium herangezogen.

Das zweite Kriterium betrifft (2) die korrekte Schreibung von Vokalen. Dieses Merkmal wird herangezogen, da im arabischen Alphabet für gewöhnlich Vokale nicht mitgeschrieben werden. Innerhalb eines Wortes werden Vokale höchstens durch kleine Striche markiert. Dieses Merkmal ist ebenso für das Türkische unter besonderer Berücksichtigung von Diphthongen interessant, da es in der türkischen Sprache keine Diphthonge gibt. Dieser Auswertungspunkt soll somit anhand der Testaufgaben 3 und 4 feststellen, ob sowohl die Buchstaben *a*, *i*, *e*, *o*, *u* sowie *ie* richtig geschrieben werden, aber auch, ob der Diphthong [ai] korrekt mit *ei* schriftlich realisiert wird. Dieses Auswertungskriterium basiert auf der bereits beschriebenen Hypothese,

dass Lerner\*innen mit Arabisch oder Persisch als Erstsprache bei der korrekten Schreibung von Vokalen mehr Probleme haben können als Proband\*innen, deren Erstsprache Türkisch ist.

Der dritte Punkt der Auswertung behandelt (3) die korrekte Schreibung von Konsonanten und Konsonantenverbindungen. Im Detail geht es hierbei um Konsonanten, deren Lautfolge im Deutschen durch mehrere Buchstaben realisiert wird, aber auch um jene, die mit nur einem Buchstaben verschriftlicht werden, jedoch mit einer Lautverbindung artikuliert werden (beispielsweise *z* ([ts])). Dieser Punkt wurde für die Auswertung ausgewählt, da im arabischen Alphabet ein Buchstabe für einen Laut steht, ebenso entsprechen im Persischen die meisten Laute einem Buchstaben. Gleichmaßen gibt es die für die deutsche Sprache typischen Buchstabenkombinationen im Türkischen nicht. Für die Auswertung dieses Kriteriums werden die Aufgaben 2 und 4 herangezogen. Im Kontext der *lea*-Testung meint dies die korrekte Realisierung der Buchstaben *q* ([kv]) und *x* ([ks]) bei Aufgabe 2. Im Rahmen von Aufgabe 4 wird die richtige Schreibung von *z* ([ts]) in *zum* sowie *sp* ([ʃp]) in *Spinat* analysiert. Das letzte Beispiel wird ebenso für die Auswertung dieses Punktes herangezogen, um festzustellen, ob [ʃ] in *sp* nicht fälschlicherweise als *schp* verschriftlicht wird. Dieses dritte Auswertungskriterium basiert auf der Hypothese, dass Deutschlerner\*innen mit Arabisch als Erstsprache bei der Schreibung von Lauten, die mit mehreren Buchstaben verschriftlicht werden, Schwierigkeiten haben können. Ferner wird die Hypothese vertreten, dass es zu Problemen bei der korrekten Verschriftlichung von Lauten kommen kann, die es im Arabischen nicht gibt. Ebenso wird die Hypothese vertreten, dass Deutschlerner\*innen mit Persisch als Erstsprache Probleme bei der Schreibung von Lauten, die mit mehreren Buchstaben verschriftlicht werden, haben können. Da das Persische die Buchstaben *q*, *x*, *z* wie auch die Konsonantenverbindung *sp* nicht besitzt, kann ebenso die Hypothese aufgestellt werden, dass die Schreibung dieser ein Hindernis für die Deutschlerner\*innen mit Persisch als Erstsprache darstellen kann. Da im Persischen nicht mehrere Konsonanten zu Beginn eines Wortes stehen, kann ebenso die Hypothese vertreten werden, dass Lerner\*innen mit Persisch als Erstsprache besonders bei der korrekten Schreibung des Beispielwortes *Spinat* Probleme haben könnten. Da alle konsonantischen Laute des Türkischen auch in der deutschen Sprache vorkommen, kann ferner die Hypothese vertreten werden, dass Deutschlerner\*innen mit Türkisch als Erstsprache im Rahmen der Auswertung der *lea*-Testung bei diesen Punkten weniger Schwierigkeiten haben werden als Deutschlerner\*innen mit Arabisch oder Persisch als Erstsprache.

Während sich der zweite und dritte Analysepunkt mit der korrekten Realisierung von einzelnen Buchstaben und Buchstabenfolgen beschäftigt, liegt der Fokus des vierten Analysepunktes dezidiert auf (4) der richtigen Schreibung des Wortes *daher*. Dieser

Schwerpunkt wurde gewählt, da die Lerner\*innen bei der Reproduktion dieses Wortes mehrere Faktoren beachten müssen. Zum Ersten muss erkannt werden, dass es sich um ein einzelnes Wort handelt und nicht um mehrere, da eine Verwechslung mit beispielsweise *da her* oder *da er* durchaus denkbar ist. Des Weiteren beinhaltet das Wort einen Konsonantenstopp, dessen Realisierung eine mögliche Schwierigkeit darstellen könnte. Demnach beschäftigt sich dieser vierte Analysepunkt mit der ganzheitlichen Schreibung des Wortes *daher*. Aufgrund der Komplexität dieses Wortes wird die Hypothese vertreten, dass bei diesem Beispielwort alle Lerner\*innen Schwierigkeiten haben könnten. Im Vergleich dazu liegt der Fokus des Auswertungspunktes (2) ausschließlich auf der schriftlichen Realisierung der Vokale und der richtigen Verschriftlichung des Diphthongs. Die Groß- und Kleinschreibung wie auch die Schreibung der restlichen Konsonanten innerhalb der einzelnen Wörter finden bei diesem zweiten Analysepunkt keine Beachtung. Der Fokus von Kriterium (2) liegt somit ausschließlich auf der Realisierung der Vokale. Ebenso behandelt Punkt (3) bei der Auswertung von Aufgabe 4 ausschließlich die korrekte Verschriftlichung des Konsonanten *z* und der Konsonantenfolgen *sp*, ohne weiterer Berücksichtigung, ob das restliche Wort fehlerfrei geschrieben wurde.

Das abschließende fünfte Kriterium zur Auswertung der lea-Datensätze wird bewusst offen gelassen. Das Ziel dieses Auswertungspunktes ist die Feststellung (5) allgemeiner Fehler, die bei der Analyse der lea-Testung auffallen. Somit soll ausreichend Platz für eine weitere vergleichende Analyse gegeben werden. Das Ziel ist es hierbei mögliche wiederkehrende Fehler von Deutschlerner\*innen mit den Erstsprachen Arabisch, Persisch und Türkisch ausfindig zu machen, um in einem weiteren Schritt festzustellen, worauf diese Fehler zurückzuführen sind.

Die Auswertung selbst wird im Rahmen einer quantitativ aufgebauten Tabelle festgehalten. Bei der Analyse mithilfe der vorgestellten Kriterien wird zu Beginn jede Sprache einzeln untersucht, um in einem weiteren Schritt die Ergebnisse kontrastiv vergleichen zu können. Somit kann ein Fazit gezogen werden, ob die zuvor aufgestellten Hypothesen bestätigt werden oder ob die Ergebnisse den Hypothesen widersprechen.

Für die Auswertung der lea-Testung wurden die unterschiedlichen geographischen Orte nicht berücksichtigt. Für die Analyse spielt es somit keine Rolle, ob das KASA-Projekt beispielsweise in Berlin oder München durchgeführt wurde. Der Fokus der Analyse liegt dezidiert auf den Fehlern, die bei Deutschlerner\*innen mit den Erstsprachen Arabisch, Persisch und Türkisch auftreten können. Für die Auswertung selbst bedeutet dies, dass mithilfe einer Excel-Tabelle gezielt die auftretenden Fehler festgehalten werden. Zur besseren

Veranschaulichung ist diese Tabelle im Anhang beigelegt. Im Folgenden wird der Aufbau der Tabelle und die Auswertung näher ausgeführt.

## 4. Auswertung

Im Rahmen des KASA-Projekts der GIZ Berlin nahmen die Proband\*innen an der lea-Testung teil. Die Testung wurde im Rahmen dieser Arbeit auf Basis von fünf Kriterien ausgewertet. Diese im vorherigen Kapitel beschriebenen Auswertungskriterien basieren auf zu Beginn vorgestellten Hypothesen und lassen sich wie folgt zusammenfassen: (1) korrekte Groß- und Kleinschreibung, (2) korrekte Schreibung der Vokale, (3) korrekte Schreibung von Konsonanten, (4) korrekte Schreibung des Wortes *daher* und (5) allgemeine Fehler. Im Folgenden werden die Ergebnisse im Detail thematisiert. Die Resultate werden beginnend nach Erstsprache (Arabisch, Persisch, Türkisch) getrennt vorgestellt und in einem weiteren Schritt vergleichend zusammengeführt.

### 4.1. Arabisch

Die Ergebnisse der Auswertung der lea-Testung der Proband\*innen mit der Erstsprache Arabisch werden im Folgenden nach den fünf Auswertungskriterien im Detail behandelt. Bezüglich (1) der korrekten Groß- und Kleinschreibung kann festgehalten werden, dass über die Hälfte der Proband\*innen mehr als 50% der gesuchten Wörter korrekt großbeziehungsweise kleingeschrieben hat. Von insgesamt 131 Testungen, von Proband\*innen mit der Erstsprache Arabisch, haben nur zehn Personen diese Aufgabe nicht beantwortet. Bei Aufgabe (1) sollten sechs Wörter großgeschrieben werden. Drei Proband\*innen haben keines der Wörter großgeschrieben, 14 ein Wort, 22 zwei Wörter, 33 drei Wörter, 25 vier Wörter, 16 fünf Wörter und acht Personen haben bei allen sechs Wörtern richtig erkannt, dass diese großgeschrieben werden müssen. Bezüglich der zehn Wörter, die kleingeschrieben werden müssen, hat nur ein\*e Teilnehmer\*in keines der Wörter beginnend mit einem korrekten Kleinbuchstaben verschriftlicht. Zwei Proband\*innen konnten ein Wort, vier Proband\*innen zwei Wörter und jeweils fünf Proband\*innen konnten drei beziehungsweise vier Wörter mit dem richtigen Kleinbuchstaben verschriftlichen. Von 131 Personen hatten somit 17 Proband\*innen vier oder weniger Wörter klein geschrieben. Im Gegensatz dazu haben 104 Teilnehmer\*innen zwischen fünf bis zehn der gesuchten Wörter mit dem richtigen Kleinbuchstaben verschriftlicht. Im Detail konnten 15 Proband\*innen fünf Wörter, 12 sechs Wörter, 20 sieben Wörter, 17 acht Wörter, 27 neun Wörter und 13 Teilnehmer\*innen alle zehn Wörter korrekt mit einem Kleinbuchstaben beginnen. Die folgende Tabelle soll diese Auswertung im Detail darstellen und verdeutlichen.

| Anzahl der Wörter, die<br>korrekt groß<br>beziehungsweise klein<br>geschrieben wurden | Anzahl / Prozent (gerundet) der Proband*innen |                 |
|---------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|-----------------|
|                                                                                       | Großschreibung                                | Kleinschreibung |
| 0 Wörter                                                                              | 3 / 2%                                        | 1 / 1%          |
| 1 Wort                                                                                | 14 / 11%                                      | 2 / 1%          |
| 2 Wörter                                                                              | 22 / 17%                                      | 4 / 3%          |
| 3 Wörter                                                                              | 33 / 25%                                      | 5 / 4%          |
| 4 Wörter                                                                              | 25 / 19%                                      | 5 / 4%          |
| 5 Wörter                                                                              | 16 / 12%                                      | 15 / 11%        |
| 6 Wörter                                                                              | 8 / 6%                                        | 12 / 9%         |
| 7 Wörter                                                                              | -                                             | 20 / 15%        |
| 8 Wörter                                                                              | -                                             | 17 / 13%        |
| 9 Wörter                                                                              | -                                             | 27 / 21%        |
| 10 Wörter                                                                             | -                                             | 13 / 10%        |
| Nicht beantwortet                                                                     | 10 / 8%                                       | 10 / 8%         |
| Kontrollsumme                                                                         | 131 / 100%                                    | 131 / 100%      |

Tabelle 2: Arabisch - Groß- und Kleinschreibung.

Das vorliegende Ergebnis zeigt, dass in Bezug auf die Großschreibung 37% der Proband\*innen vier bis sechs Wörter korrekt großgeschrieben haben. 53% haben hingegen ein bis drei Wörter richtig geschrieben, während 2% der Teilnehmer\*innen keines der Wörter großgeschrieben hat. Ebenso haben 8% diese Aufgabe nicht beantwortet. Hinsichtlich der Kleinschreibung haben 79% zwischen fünf und zehn Wörtern korrekt kleingeschrieben. Im Vergleich dazu konnten 12% ein bis vier Wörter richtig mit einem Kleinbuchstaben beginnen, während 1% keines der Wörter korrekt kleinschreiben konnte.

Als zweites Auswertungskriterium wurde die korrekte Schreibung von Vokalen in ausgewählten Wörtern untersucht. Diese betreffen den Laut [ai] in *weil* wie auch in *seine* und [i:] in *die*. Hierbei soll festgestellt werden, ob der Diphthong [ai] in zwei Beispielwörtern korrekt als <ei> verschriftlicht wird, sowie der Langvokal [i:] als <ie>. Von 131 Proband\*innen mit der Erstsprache Arabisch haben 55 [ai] in *weil* korrekt verschriftlicht. 65 Personen gelang

dies nicht, während 11 Teilnehmer\*innen dieses Feld leer ließen und nicht beantworteten. Im Vergleich dazu konnten 66 Proband\*innen den Diphthong [ai] in *seine* richtig schreiben, hingegen gelang dies 57 Personen nicht. Ebenso konnten acht Personen diese Aufgabe nicht beantworten. Es fällt auf, dass 42% der Teilnehmer\*innen den Laut [ai] in *weil* korrekt schreiben konnten. Im Vergleich dazu konnten 50% der Proband\*innen diesen Laut in dem Wort *seine* richtig schreiben. Im Rahmen des zweiten Auswertungskriteriums wurde ebenso die richtige Schreibweise des Langvokals [i:] in *die* untersucht. Dabei musste dieses Wort zweimal eingesetzt werden. Die Auswertung zeigt, dass 81 Proband\*innen, somit 61%, beide Male *die* korrekt geschrieben haben. Hingegen konnte 25 Personen beide Male *die* nicht richtig verschriftlichen, was 19% entspricht. 18 Proband\*innen gelang es, zumindest eines der beiden *die* richtig zu verschriftlichen, dies entspricht 14%. Im Vergleich dazu konnten sieben Personen diese Aufgabe nicht beantworten. Des Weiteren wurde im Rahmen dieses Auswertungskriterium die Frage behandelt, ob Vokale in Wörtern weggelassen werden. Dies war in keiner der Testungen der Fall. Auch wenn die einzelnen Wörter nicht korrekt geschrieben wurden, bestanden sie doch immer aus Konsonanten und Vokalen. Die vorgestellten Daten sollen anhand der folgenden Tabelle verdeutlicht werden:

| Kriterien         | Anzahl / Prozent (gerundet) der Proband*innen |                      |                    |
|-------------------|-----------------------------------------------|----------------------|--------------------|
|                   | [ai] in <i>weil</i>                           | [ai] in <i>seine</i> | [i:] in <i>die</i> |
| Richtig           | 55 / 42%                                      | 66 / 50%             | 81 / 62%           |
| Falsch            | 65 / 50%                                      | 57 / 44%             | 25 / 19%           |
| ½ richtig         | -                                             | -                    | 18 / 14%           |
| Nicht beantwortet | 11 / 8%                                       | 8 / 6%               | 7 / 5%             |
| Kontrollsumme     | 131 / 100%                                    | 131 / 100%           | 131 / 100%         |

Tabelle 3: Arabisch - Vokale.

Es fällt auf, dass mehr Proband\*innen den Diphthong [ai] in *seine* als in *weil* korrekt verschriftlichen konnten. Die weiterführende Frage, worauf dies zurückzuführen sein könnte, wird in einem späteren Kapitel erneut aufgegriffen und thematisiert.

Als drittes Auswertungskriterium wurde die korrekte Schreibung von Konsonanten untersucht. Im Detail geht es um die Laute [kv] *q*, [ks] *x*, [ts] in *zum* und [ʃp] in *Spinat*. Folgende Ergebnisse konnten festgehalten werden:

| Kriterien         | Anzahl / Prozent (gerundet) der Proband*innen |                  |                    |                       |
|-------------------|-----------------------------------------------|------------------|--------------------|-----------------------|
|                   | [kv] in <i>q</i>                              | [ks] in <i>x</i> | [ts] in <i>zum</i> | [ʃp] in <i>Spinat</i> |
| Richtig           | 75 / 57%                                      | 111 / 85%        | 75 / 57%           | 79 / 60%              |
| Falsch            | 54 / 41%                                      | 19 / 14%         | 48 / 37%           | 40 / 31%              |
| Nicht beantwortet | 2 / 2%                                        | 1 / 1%           | 8 / 6%             | 12 / 9%               |
| Kontrollsumme     | 131 / 100%                                    | 131 / 100%       | 131 / 100%         | 131 / 100%            |

Tabelle 4: Arabisch - Konsonanten.

Die vorliegende Tabelle zeigt, dass lediglich 75 Proband\*innen [kv] korrekt als *q* verschriftlichen konnten. Dies entspricht 57%, wobei zwei Teilnehmer\*innen diese Aufgabe nicht beantworten konnten. Im Vergleich dazu konnten 111 Proband\*innen (85%) [ks] richtig als *x* schreiben. Bei dieser Aufgabe fällt auf, dass nur eine Person das Feld freigelassen und somit nicht beantwortet hat. Bei diesen beiden Aufgaben mussten lediglich die einzelnen Buchstaben geschrieben werden. Im Gegensatz dazu mussten [ts] und [ʃp] in ganzen Wörtern verschriftlicht werden. Der Schwerpunkt dieses Auswertungskriteriums lag ausschließlich auf den beginnenden Konsonanten beziehungsweise Konsonantenkombinationen. Hierbei konnten 75 Proband\*innen, somit 57% [ts] in *zum* richtig verschriftlichen. Es fällt auf, dass 37%, 48 Teilnehmer\*innen der Testung, ein Fehler unterlief, während 6% (acht Teilnehmer\*innen) diese Aufgabe nicht beantworten konnten. Ferner konnten 60% der Lerner\*innen [ʃp] in *Spinat* richtig schreiben. 9% ließen diese Aufgabe unbeantwortet, während 31% die vorliegende Konsonantenkombination falsch schrieben.

Als viertes Auswertungskriterium wurde die richtige Schreibung des Wortes *daher* untersucht. Hierbei wird festgestellt, ob in erster Linie der Konsonantenstopp beachtet wird und das Beispielwort auch richtig als ein Wort geschrieben und nicht in zwei Wörter aufgeteilt wird. Weiterführend wird analysiert, ob das Wort orthographisch korrekt geschrieben ist. Die Auswertung zeigt, dass 52 Proband\*innen (40%) *daher* als ein Wort geschrieben haben. Lediglich 36 Teilnehmer\*innen (27%) schrieben das ganze Wort korrekt. Ebenso ist zu erwähnen, dass 21 Lerner\*innen, somit 16%, diese Aufgabe nicht beantworteten. Wie bereits beschrieben, wurde vermehrt erkannt, dass es sich bei *daher* um ein Wort handelt. Es fiel auf, dass die häufigsten Falschschreibungen *dahir* und *dahr* waren.

Das abschließende Auswertungskriterium betrifft allgemeine Fehler. Dieser fünfte Auswertungspunkt wurde offen gelassen, um mögliche wiederkehrende Fehler aufzugreifen und weiterführend zu thematisieren. Bei Proband\*innen mit der Erstsprache Arabisch fielen

vier Wörter im Besonderen auf, deren orthographisch korrekte Schreibung wiederholt Schwierigkeiten bereiteten. Bei diesen Wörtern handelt es sich um (1) *Spinat*, (2) *Nudeln*, (3) *seine* und (4) *lesen*. Betreffend (1) *Spinat* fiel auf, dass [ʃp] als <schb> beziehungsweise <schp>, aber auch als <sb> verschriftlicht wurde. Des Weiteren wurde [i] als <ie>, <ei> oder <e> geschrieben, oder auch ganz ausgelassen. Der häufigste Fehler bei (2) *Nudeln* war die Schreibung <o> statt <u>. Ebenso wurde das abschließende <n> weggelassen oder davor ein <e> eingefügt, sodass <Nudelen> geschrieben wurde. Zudem treten Varianten mit doppel-d auf. Zusammenfassend fallen hier besonders Fehler bezüglich des Vokals [u] wie auch bei dem Zusammentreffen der Konsonanten [l] und [n] auf. Ferner wurde (3) *seine* vermehrt falsch geschrieben. Die meisten Fehler betreffen hierbei den Diphthong [ai], dies zeigt ebenso die Analyse des zweiten Auswertungskriteriums. Ebenso kam es vor, dass *seine* mit <z> beginnend verschriftlicht wurde. Das abschließende Wort, das wiederholt falsch geschrieben wurde, ist (4) *lesen*. Hierbei wurde häufig doppel-s oder <z> geschrieben. Ebenfalls wurde das erste <e> in *lesen* auch mit <i>, <ie> oder <ea> geschrieben. Dabei fällt besonders die letzte Schreibvariante auf, da sich diese an den Dialekt anlehnt.

## 4.2. Persisch

Weiterführend werden die Ergebnisse der lea-Testung der Proband\*innen mit der Erstsprache Persisch vorgestellt. Von den 241 Teilnehmer\*innen der Testung war Persisch als Erstsprache mit 28 Proband\*innen vertreten. Es fällt somit auf, dass dieses Sampling sehr klein ist. Der erste Auswertungspunkt behandelt die korrekte Groß- und Kleinschreibung von insgesamt 16 Wörtern. Dieses erste Auswertungskriterium basiert auf der Hypothese, dass Deutschlerner\*innen mit Persisch als Erstsprache bei der korrekten Schreibung von Groß- und Kleinbuchstaben Schwierigkeiten haben können. Bei diesem ersten Kriterium fällt zu Beginn auf, dass alle 28 Teilnehmer\*innen die Arbeitsaufträge bezüglich der Groß- und Kleinschreibung beantworten konnten. Im Detail konnten bei der Großschreibung drei Proband\*innen alle sechs Wörter korrekt großschreiben. Fünf Proband\*innen schrieben fünf der Wörter groß und sechs Teilnehmer\*innen vier Wörter. Somit konnten 50% der Proband\*innen vier bis sechs Wörter richtig großschreiben. Im Vergleich dazu haben fünf Teilnehmer\*innen drei Wörter, sechs Proband\*innen zwei Wörter und drei Personen ein Wort korrekt großgeschrieben. Bezüglich der Kleinschreibung haben jeweils zwei Personen ein beziehungsweise zwei Wörter kleingeschrieben. Eine Person hat drei Wörter und eine weitere Person vier Wörter richtig mit Kleinbuchstaben verschriftlicht. Jeweils vier Personen haben hingegen fünf, sechs, sieben, acht und neun Wörter korrekt kleingeschrieben. Weitere zwei

Personen haben alle zehn Wörter richtig mit Kleinbuchstaben begonnen. Zusammenfassend haben somit 79% der Proband\*innen mit Persisch als Erstsprache fünf bis zehn Wörter korrekt kleingeschrieben. Diese beschriebenen Daten sollen anhand der nachfolgenden Tabelle veranschaulicht und noch weiter ergänzt werden:

| Anzahl der Wörter, die<br>korrekt groß<br>beziehungsweise klein<br>geschrieben wurden | Anzahl / Prozent (gerundet) der Proband*innen |                 |
|---------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|-----------------|
|                                                                                       | Großschreibung                                | Kleinschreibung |
| 0 Wörter                                                                              | -                                             | -               |
| 1 Wort                                                                                | 3 / 11%                                       | 2 / 7%          |
| 2 Wörter                                                                              | 6 / 21%                                       | 2 / 7%          |
| 3 Wörter                                                                              | 5 / 18%                                       | 1 / 4%          |
| 4 Wörter                                                                              | 6 / 21%                                       | 1 / 4%          |
| 5 Wörter                                                                              | 5 / 18%                                       | 4 / 14%         |
| 6 Wörter                                                                              | 3 / 11%                                       | 4 / 14%         |
| 7 Wörter                                                                              | -                                             | 4 / 14%         |
| 8 Wörter                                                                              | -                                             | 4 / 14%         |
| 9 Wörter                                                                              | -                                             | 4 / 14%         |
| 10 Wörter                                                                             | -                                             | 2 / 7%          |
| Nicht beantwortet                                                                     | -                                             | -               |
| Kontrollsumme                                                                         | 28 / 100%                                     | 28 / 100%       |

Tabelle 5: Persisch - Groß- und Kleinschreibung.

Als zweites Auswertungskriterium wurde die richtige Schreibung des Diphthongs [ai] wie auch des Langvokals [i:] in den Wörtern *weil*, *seine* und *die* untersucht. Dieses Testungsitem basiert auf der Hypothese, dass die Schreibung von Vokalen, besonders komplexe wie dem Diphthong [ai] und dem Langvokal [i:], für die Lerner\*innen Schwierigkeiten darstellen können. Die folgende Tabelle stellt eine detaillierte Auswertung dieses Punktes dar:

| Kriterien         | Anzahl / Prozent (gerundet) der Proband*innen |                      |                    |
|-------------------|-----------------------------------------------|----------------------|--------------------|
|                   | [ai] in <i>weil</i>                           | [ai] in <i>seine</i> | [i:] in <i>die</i> |
| Richtig           | 10 / 36%                                      | 15 / 54%             | 18 / 65%           |
| Falsch            | 16 / 57%                                      | 12 / 43%             | 4 / 14%            |
| ½ richtig         | -                                             | -                    | 5 / 18%            |
| Nicht beantwortet | 2 / 7%                                        | 1 / 3%               | 1 / 3%             |
| Kontrollsumme     | 28 / 100%                                     | 28 / 100%            | 28 / 100%          |

Tabelle 6: Persisch – Vokale.

Somit konnten zehn der 28 Proband\*innen den Diphthong [ai] in dem Beispielwort *weil* richtig verschriftlichen. Im Vergleich dazu fällt auf, dass jedoch nur 15 Teilnehmer\*innen denselben Diphthong in *seine* korrekt schreiben konnten. Zusammenfassend bedeutet dies, dass 54% der Proband\*innen mit Persisch als Erstsprache diesen Laut in *seine*, aber nur 36% in *weil* richtig schreiben konnten. Während zwei Teilnehmer\*innen, somit 7%, die Aufgabe *weil* nicht beantwortet haben, wurde die Aufgabe *seine* nur einmal nicht beantwortet. Ebenso wird im Rahmen des zweiten Auswertungskriteriums die korrekte Schreibung des Langvokals [i:] in *die* thematisiert. Dabei musste dieser Artikel zweimal geschrieben werden. Die Auswertung zeigt, dass 18 Proband\*innen beide Male den Langvokal richtig verschriftlichen konnten, was 65% entspricht. Im Vergleich dazu haben vier Proband\*innen (14%) beide Male den Artikel falsch geschrieben. Fünf Teilnehmer\*innen (18%) konnten hingegen nur einmal den Langvokal [i:] korrekt verschriftlichen. Lediglich ein\*e Teilnehmer\*in hat diese Aufgabe nicht beantwortet.

Als drittes Auswertungskriterium wurde die richtige Schreibung der Konsonanten [kv] *q*, [ks] *x*, [ts] in *zum* und [ʃp] in *Spinat* untersucht. Dieser Punkt basiert auf der Hypothese, dass Deutschlerner\*innen mit Persisch als Erstsprache Probleme bei der Schreibung von Lauten, die mit mehreren Buchstaben verschriftlicht werden, haben können. Da das Persische die Buchstaben *q*, *x*, *z* wie auch die Konsonantenverbindung *sp* nicht besitzt, kann die Hypothese aufgestellt werden, dass die Schreibung dieser ein Hindernis für die Deutschlerner\*innen mit Persisch als Erstsprache darstellen kann. Da im Persischen nicht mehrere Konsonanten zu Beginn eines Wortes stehen, kann ebenso die Hypothese vertreten werden, dass Lerner\*innen mit Persisch als Erstsprache besonders bei der korrekten Schreibung des Beispielwortes *Spinat* Probleme haben könnten.

Bei der Auswertung fällt auf, dass alle Teilnehmer\*innen mit der Erstsprache Persisch die Aufgabe *q*, *x* und *zum* beantworten konnten. Lediglich vier Proband\*innen bearbeiteten die Aufgabe *Spinat* nicht. Die Testung zeigt, dass 13 Proband\*innen (46%) den Laut [kv] korrekt

als *q* verschriftlichen konnten, während mehr als die Hälfte der Teilnehmer\*innen (54%) hier einen Fehler machte. Bezüglich des Lautes [ks] konnten 75% der Proband\*innen diesen Laut korrekt als *x* verschriftlichen. Auffällig ist die Verschriftlichung des Lautes [ts] in *zum*. Während 14 Proband\*innen diese Affrikaten korrekt mit dem Buchstaben *z* schreiben konnten, gelang dies weiteren 14 Teilnehmer\*innen nicht. Innerhalb dieses dritten Auswertungskriteriums sollte auch [ʃp] in *Spinat* verschriftlicht werden. Dies gelang 16 Proband\*innen, somit 57%, während 8 Teilnehmer\*innen (29%) hierbei Schwierigkeiten hatten. 14% der Lerner\*innen konnten diese Aufgabe nicht beantworten. Die folgende Tabelle soll dies verdeutlichen:

| Kriterien         | Anzahl / Prozent (gerundet) der Proband*innen |                  |                    |                       |
|-------------------|-----------------------------------------------|------------------|--------------------|-----------------------|
|                   | [kv] in <i>q</i>                              | [ks] in <i>x</i> | [ts] in <i>zum</i> | [ʃp] in <i>Spinat</i> |
| Richtig           | 13 / 46%                                      | 21 / 75%         | 14 / 50%           | 16 / 57%              |
| Falsch            | 15 / 54%                                      | 7 / 25%          | 14 / 50%           | 8 / 29%               |
| Nicht beantwortet | -                                             | -                | -                  | 4 / 14%               |
| Kontrollsumme     | 28 / 100%                                     | 28 / 100%        | 28 / 100%          | 28 / 100%             |

Tabelle 7: Persisch – Konsonanten.

Als viertes Auswertungskriterium wurde die korrekte Schreibung des Wortes *daher* thematisiert. Im Detail geht es darum, ob dieses Wort als ein Wort geschrieben wird (und nicht fälschlicherweise als zwei Wörter aufgefasst wird) und auch, ob es orthographisch korrekt verschriftlicht wird. Dieses vierte Kriterium wurde gewählt, da die Hypothese vertreten wird, dass dieses Beispielwort für Deutschlerner\*innen bei der Alphabetisierung eine Schwierigkeit darstellen kann. Die Auswertung ergab, dass 12 Teilnehmer\*innen (somit 43%) richtig erkannt haben, dass es sich um ein Wort handelt. Im Gegensatz dazu haben 15 Proband\*innen das Wort getrennt und als zwei Wörter aufgefasst. Nur ein\*e Teilnehmer\*in hat diese Aufgabe nicht beantwortet. Von den 12 Proband\*innen, die *daher* korrekt als ein Wort aufgefasst haben, haben sieben Lerner\*innen dieses orthographisch richtig geschrieben. Zusammenfassend bedeutet dies, dass 25% der Teilnehmer\*innen der lea-Testung mit der Erstsprache Persisch das Wort *daher* komplett richtig verschriftlicht haben.

Als abschließendes Auswertungskriteriums wurden allgemeine Fehler untersucht, die im Rahmen der Analyse vermehrt auftraten. Hier fielen besonders die Wörter *lesen*, *seine* und *Spinat* als wiederholter Fehler auf. Während die Proband\*innen, die Arabisch oder Türkisch

als Erstsprache haben, wiederholt Schwierigkeiten bei der Schreibung des Wortes *Nudeln* aufweisen, war dies bei Teilnehmer\*innen mit der Erstsprache Persisch nicht der Fall. Interessanterweise wurde *lesen* oftmals mit Diphthong geschrieben und als *leisen* verschriftlicht. Im Vergleich dazu waren auffällige Schreibweisen für *seine* eine Schreibung mit <ai> beziehungsweise <ae>. Des Weiteren sind verschiedene Variationen des Wortes *Spinat* ersichtlich. Wiederholt fielen hierbei die Schreibweisen *Sinnat*, *Shpinat* oder *Schbinat* auf.

### 4.3. Türkisch

Schwerpunkt des vorliegenden Unterkapitels ist die Auswertung der lea-Testung der Proband\*innen mit der Erstsprache Türkisch. Hierbei haben 82 Teilnehmer\*innen die Erstsprache Türkisch. Als erster Auswertungspunkt wurde die korrekte Groß- und Kleinschreibung von 16 Wörtern untersucht. Dieses Kriterium basiert auf der Hypothese, dass Deutschlerner\*innen mit Türkisch als Erstsprache im direkten Vergleich mit Deutschlerner\*innen, die Arabisch oder Persisch als Erstsprache haben, besser bei dem Auswertungskriterium Groß- und Kleinschreibung abschneiden werden. Diese Hypothese ist darauf zurückzuführen, dass es im Türkischen eine grundlegende Unterscheidung in Groß- und Kleinbuchstaben gibt. Bezüglich der Auswertung fällt auf, dass 22% die Aufgabe bezüglich der korrekten Großschreibung nicht beantwortet haben. Im Vergleich dazu haben 8,5% der Teilnehmer\*innen mit der Erstsprache Türkisch die Aufgabe in Bezug auf die Kleinschreibung nicht beantwortet. Die Großschreibung betreffend konnten jeweils sechs Proband\*innen lediglich ein, zwei oder drei Wörter korrekt großschreiben. Im Vergleich dazu haben 56% vier, fünf oder sechs Wörter richtig großgeschrieben. Im Detail konnten 18 Proband\*innen vier Wörter, 16 fünf Wörter und 12 Personen alle sechs Wörter korrekt großschreiben. Die folgende Tabelle soll diese Auswertung im Detail darstellen und verdeutlichen:

| Anzahl der Wörter, die<br>korrekt groß<br>beziehungsweise klein<br>geschrieben wurden | Anzahl / Prozent (gerundet) der Proband*innen |                 |
|---------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|-----------------|
|                                                                                       | Großschreibung                                | Kleinschreibung |
| 0 Wörter                                                                              | -                                             | -               |
| 1 Wort                                                                                | 6 / 7%                                        | 6 / 7%          |

|                   |           |            |
|-------------------|-----------|------------|
| 2 Wörter          | 6 / 7%    | 7 / 8,5%   |
| 3 Wörter          | 6 / 7%    | 7 / 8,5%   |
| 4 Wörter          | 18 / 22%  | 3 / 4%     |
| 5 Wörter          | 16 / 20%  | 8 / 10%    |
| 6 Wörter          | 12 / 15%  | 6 / 7%     |
| 7 Wörter          | -         | 7 / 8,5%   |
| 8 Wörter          | -         | 11 / 13,5% |
| 9 Wörter          | -         | 13 / 16%   |
| 10 Wörter         | -         | 7 / 8,5%   |
| Nicht beantwortet | 18 / 22%  | 7 / 8,5%   |
| Kontrollsumme     | 82 / 100% | 82 / 100%  |

Tabelle 8: Türkisch - Groß- und Kleinschreibung.

Des Weiteren zeigte die Testung, dass 28% der Proband\*innen mit Türkisch als Erstsprache ein bis vier Wörter korrekt kleingeschrieben haben, während 63,5% fünf bis zehn Wörter richtig mit einem Kleinbuchstaben verschriftlicht haben. Im Detail kann festgehalten werden, dass sechs Proband\*innen nur ein Wort korrekt kleingeschrieben haben, während jeweils sieben Personen zwei und drei Wörter korrekt verschriftlichen konnten. Des Weiteren konnten drei Personen vier Wörter, acht fünf Wörter und sechs Personen sechs Wörter korrekt mit einem Kleinbuchstaben beginnen. Weiterführend war es sieben Personen möglich sieben Wörter, elf Personen acht Wörter und 13 neun Wörter korrekt zu beginnen. Von den 82 Teilnehmer\*innen mit der Erstsprache Türkisch schafften es sieben Proband\*innen alle zehn Wörter richtig mit einem Kleinbuchstaben zu verschriftlichen. Abschließend bleibt festzuhalten, dass alle Teilnehmer\*innen zumindest ein Wort korrekt groß- beziehungsweise kleingeschrieben haben und keine\*r der Proband\*innen alles falsch hatte. Jedoch konnten 8,5% (sieben Teilnehmer\*innen) die Aufgabe bezüglich der Kleinschreibung nicht beantworten.

Das zweite Kriterium analysiert die korrekte Schreibung der Laute [ai] und [i:] in den Beispielwörtern *weil*, *seine* und *die*. Da alle konsonantischen Laute des Türkischen auch in der deutschen Sprache vorkommen und die Vokale des Deutschen ebenso im Türkischen existieren, kann die Hypothese vertreten werden, dass Deutschlerner\*innen mit Türkisch als Erstsprache im Rahmen der Auswertung der lea-Testung bei diesen Punkten weniger Schwierigkeiten haben

werden. Die folgende Tabelle stellt die Ergebnisse der Proband\*innen mit der Erstsprache Türkisch im Detail dar:

| Kriterien         | Anzahl / Prozent (gerundet) der Proband*innen |                      |                    |
|-------------------|-----------------------------------------------|----------------------|--------------------|
|                   | [ai] in <i>weil</i>                           | [ai] in <i>seine</i> | [i:] in <i>die</i> |
| Richtig           | 52 / 63,5%                                    | 46 / 56%             | 46 / 56%           |
| Falsch            | 19 / 23%                                      | 14 / 17%             | 7 / 9%             |
| ½ richtig         | -                                             | -                    | 4 / 5%             |
| Nicht beantwortet | 11 / 13,5%                                    | 22 / 27%             | 25 / 30%           |
| Kontrollsumme     | 82 / 100%                                     | 82 / 100%            | 82 / 100%          |

Tabelle 9: Türkisch – Vokale.

Zusammengefasst zeigt die Tabelle, dass 52 Teilnehmer\*innen den Diphthong [ai] in dem Beispielwort *weil* korrekt verschriftlichen konnten. Derselbe Laut konnte jedoch nur von 46 Lerner\*innen in dem Wort *seine* richtig geschrieben werden. Während 63,5% [ai] in *weil* korrekt schrieben, gelang dies 23% nicht. Des Weiteren konnte diese Aufgabe von 13,5%, somit 11 Proband\*innen, nicht beantwortet werden. Im Vergleich dazu wurde [ai] in *seine* von 56% richtig geschrieben, während nur 17% den Diphthong falsch verschriftlichten. Hierbei fällt auf, dass jedoch 22 Teilnehmer\*innen (27%) diese Aufgabe nicht beantwortet haben. Des Weiteren zeigt die Auswertung, dass der Langvokal [i:], der zweimal mit dem Artikel *die* verschriftlicht werden sollte, von 56% der Teilnehmer\*innen in beiden Fällen richtig geschrieben wurde. Vier Proband\*innen (5%) gelang es, den Langvokal einmal richtig zu schreiben, wobei beim zweiten Mal ein Fehler auftrat. Im Vergleich dazu hatten lediglich 9%, somit 7 Lerner\*innen, beide Male den Langvokal [i:] falsch verschriftlicht. Es fällt jedoch auf, dass 30% der Proband\*innen, dies entspricht 25 der 82 Personen, diese Aufgabe nicht beantwortet haben.

Wie bereits im Rahmen des vorhergehenden Auswertungspunktes beschrieben, wird die Hypothese vertreten, dass Proband\*innen mit Türkisch als Erstsprache bei der korrekten Schreibung ausgewählter Konsonanten wenig Schwierigkeiten haben werden, da die konsonantischen Laute des Türkischen auch im Deutschen existieren. Als drittes Auswertungskriterium wurde daher die korrekte Schreibung der Konsonanten [kv], [ks], [ts] und [jp] untersucht. Die folgende Tabelle stellt die Ergebnisse der Teilnehmer\*innen mit der Erstsprache Türkisch im Detail dar:

| Kriterien         | Anzahl / Prozent (gerundet) der Proband*innen |                  |                    |                       |
|-------------------|-----------------------------------------------|------------------|--------------------|-----------------------|
|                   | [kv] in <i>q</i>                              | [ks] in <i>x</i> | [ts] in <i>zum</i> | [ʃp] in <i>Spinat</i> |
| Richtig           | 40 / 49%                                      | 51 / 62%         | 48 / 58%           | 48 / 58%              |
| Falsch            | 36 / 44%                                      | 25 / 31%         | 16 / 20%           | 10 / 12,5%            |
| Nicht beantwortet | 6 / 7%                                        | 6 / 7%           | 18 / 22%           | 24 / 29,5%            |
| Kontrollsumme     | 82 / 100%                                     | 82 / 100%        | 82 / 100%          | 82 / 100%             |

Tabelle 10: Türkisch – Konsonanten.

Da bei der Schreibung der Konsonanten [kv] und [ks] lediglich die einzelnen Buchstaben zu schreiben waren, fällt hierbei auf, dass je sechs Teilnehmer\*innen, dies entspricht jeweils 7%, diese Aufgabe nicht beantworten konnten. Hingegen konnten 49% der Proband\*innen (40 Personen) den Laut [kv] korrekt als *q* verschriftlichen, während 36 Teilnehmer\*innen (44%) dies nicht gelang. Die Auswertung zeigt, dass 51 Personen bei dem Laut [ks] richtig *x* schrieben, während 25 Proband\*innen (31%) hier einen falschen Buchstaben aufschrieben. Die Affrikate [ts] in *zum* wurde von 58%, dies entspricht 48 Teilnehmer\*innen, richtig geschrieben, während 16 Personen (20%) dies nicht gelang. Ebenso ließen 18 Personen (22%) diese Aufgabe unbeantwortet. Ferner sollte die Konsonantenkombination [ʃp] in dem Wort *Spinat* geschrieben werden. Diese Aufgabe konnte jedoch von fast 30% der teilnehmenden Lerner\*innen (24 Personen) nicht beantwortet werden. Während 48 Proband\*innen (58%) den Laut richtig schrieben, gelang dies 12,5%, was zehn Personen entspricht, nicht.

Der vierte Auswertungspunkt beschäftigt sich mit der korrekten Schreibung des Wortes *daher*. Hier konnten von 82 Teilnehmer\*innen mit der Erstsprache Türkisch lediglich 27 Personen (33%) erkennen, dass es sich um ein Wort handelt und nicht um zwei. Von diesen 27 Personen schrieben 11 Proband\*innen (13,5%) das gesamte Wort richtig. Nicht beantwortet wurde diese Aufgabe hingegen von 23 Teilnehmer\*innen, was 28% entspricht.

Das abschließende Analysekriterium behandelt allgemeine Fehler. Auch bei den Proband\*innen mit der Erstsprache Türkisch fielen diesbezüglich die Wörter *lesen*, *seine*, *Nudeln* und *Spinat* auf. Dabei ist anzumerken, dass Lerner\*innen mit der Erstsprache Türkisch die meisten Varianten hervorbrachten. Bei dem Beispielwort *lesen* wurde zum Beispiel statt dem *e* in der ersten Silbe <ie>, <ey> oder <ei> geschrieben. Ebenso wurde der Buchstabe *s* oftmals mit <ss> und <z> vertauscht. Ferner wurde das Wort *seine* häufig falsch geschrieben. Aufgrund der vielen fehlerhaften Schreibweisen sollen hier einige Beispiele angeführt werden: *saner*, *zeine*, *saine*, *sainne*, *seini*, *zanie* und *sayne*. An diesem Punkt fällt erneut die fehlerhafte

Schreibung des Diphthongs [ai] auf. Interessanterweise beschränken sich die Fehler bei dem Beispielwort *Nudeln* auf die zweite Silbe. Hierbei wurde unter anderem der Buchstabe *l* ausgelassen, oder auch doppelt geschrieben (*Nudell*, *Nudll*, *Nuden*). Bei der Schreibung *Nudll* fällt auf, dass das *e* im Auslaut weggelassen wurde, dies könnte beispielsweise auf eine aussprachetypische Dialektform zurückgeführt werden. Des Weiteren fiel auf, dass ein\*e Proband\*in das Wort *Nudeln* mit drei Silben schrieb und daraus *Nudedeln* machte. Dieser Fehler ist besonders auffällig, da die übrigen fehlerhaften Schreibweisen durchgehend zweisilbig sind. Ferner wurde das Wort *Spinat* zu einem Großteil falsch geschrieben, wobei bei Proband\*innen mit der Erstsprache Türkisch eine Vielzahl von unterschiedlichen Schreibweisen auffällt. Diese betreffen hauptsächlich die Konsonantenverbindung [ʃp] wie auch die Vokale. Aufgrund der Vielzahl inkorrekt geschriebener Schreibweisen sollen hier einige Beispiele zur Veranschaulichung angeführt werden: *Schepinat*, *Sipinat*, *Schpinat*, *Speinaat*, *Schpinat*, *Schpinade*, *Spnat*, *Sipnat*, *Speinat* und *Scpenet*.

Da die Ergebnisse somit in einem ersten Schritt nach der jeweiligen Erstsprache der Proband\*innen getrennt vorgestellt wurden, werden diese Ergebnisse der einzelnen Auswertungspunkte im folgenden Unterkapitel kontrastiv gegenübergestellt und verglichen.

#### 4.4. Kontrastiver Vergleich der Ergebnisse

Im vorliegende Unterkapitel werden die Ergebnisse der jeweiligen Auswertungskriterien zusammengeführt, um so die Resultate kontrastiv bewerten zu können. Die Basis für diesen kontrastiven Vergleich bilden die vorgestellten Hypothesen. Zur besseren Veranschaulichung sollen im Folgenden die in den Kapiteln (1) *Theoretische Verortung* und (2) *Methodik* angeführten Hypothesen gesammelt aufgezeigt und mit den entsprechenden Auswertungskriterien zusammengeführt werden:

Im Rahmen des ersten Auswertungskriteriums wird die korrekte Groß- und Kleinschreibung behandelt. Dieser Auswertungspunkt wurde gewählt, um folgende Hypothesen zu thematisieren:

- Deutschlerner\*innen mit Arabisch oder Persisch als Erstsprache können bei der Schreibung von Groß- und Kleinbuchstaben Schwierigkeiten haben.
- Deutschlerner\*innen mit Türkisch als Erstsprache können im Vergleich zu Deutschlerner\*innen mit Arabisch oder Persisch als Erstsprache weniger Probleme bei der korrekten Groß- und Kleinschreibung haben und daher im Rahmen der lea-Testung besser abschneiden.

Das zweite Auswertungskriterium behandelt die korrekte Schreibung des Diphthongs [ai] und des Langvokals [i:]. Dieser Auswertungspunkt basiert auf folgenden Hypothesen:

- Es wird angenommen, dass Deutschlerner\*innen mit Türkisch als Erstsprache bei dem Auswertungskriterium, welches sich mit Vokalen auseinandersetzt, grundsätzlich besser abschneiden als jene Lerner\*innen mit Arabisch oder Persisch als Erstsprache.
- Für Deutschlerner\*innen mit Türkisch als Erstsprache wird angenommen, dass die Schreibung des Diphthongs [ai] eine Schwierigkeit darstellt, da das Türkische keine Diphthonge besitzt.

Im Rahmen des dritten Auswertungspunktes wird die korrekte Schreibung der Konsonanten *q*, *x*, *z* in dem Wort *zum* und *sp* in *Spinat* thematisiert. Dieses Auswertungskriterium basiert auf folgenden Hypothesen:

- Da sowohl die arabische als auch die persische Sprache die Buchstaben *q*, *x*, *z* wie auch die Konsonantenverbindung *sp* nicht besitzt, wird die Hypothese vertreten, dass die Schreibung dieser eine Schwierigkeit für die Deutschlerner\*innen mit Arabisch oder Persisch als Erstsprache darstellt.
- Besonders das Beispielwort *Spinat* kann für Deutschlerner\*innen mit Persisch als Erstsprache ein Hindernis darstellen, da im Persischen nicht mehrere Konsonanten zu Beginn eines Wortes stehen.
- Da alle konsonantischen Laute des Türkischen auch in der deutschen Sprache existieren, wird angenommen, dass Deutschlerner\*innen mit Türkisch als Erstsprache bei der korrekten Schreibung der ausgewählten Konsonanten wenig Probleme haben.

Im Rahmen des vierten Auswertungskriteriums wird die korrekte Schreibung des Wortes *daher* thematisiert. Relevant ist dabei, ob es als ein Wort aufgefasst wird, wie auch die korrekte Schreibung. Dieser Auswertungspunkt wird herangezogen, da es sich bei dem Beispielwort *daher* nach dem Duden<sup>15</sup> um ein Wort des Wortschatzes des Niveaus B1 handelt und deswegen für die Alphabetisierung als zu schwer gewertet wird. Im Rahmen dieses vierten Auswertungskriteriums soll folgende Hypothese thematisiert werden:

- Aufgrund der Komplexität und Schwierigkeit des Wortes *daher* wird angenommen, dass alle Deutschlerner\*innen unabhängig ihrer Erstsprache Schwierigkeiten bei der richtigen Schreibung haben.

---

<sup>15</sup> Nach dem Duden zählt das Wort *daher* zu dem Wortschatz des Sprachniveaus B1.  
Vgl.: <https://www.duden.de/rechtschreibung/daher> (Zugriff am 10.07.2022).

Der abschließende Auswertungspunkt wurde bewusst offengelassen und behandelt wiederkehrende Fehler, die im Rahmen der Auswertung auftraten. Dieses fünfte Auswertungskriterium basiert auf folgender Hypothese:

- Bei der Auswertung der lea-Testung können je nach Erstsprache wiederkehrende Fehler auffallen.

Im Rahmen des ersten Auswertungskriteriums wurde somit die korrekte Groß- und Kleinschreibung ausgewählter Wörter untersucht, wobei die Hypothesen vertreten wurden, dass Deutschlerner\*innen mit Arabisch oder Persisch als Erstsprache bei der Schreibung von Groß- und Kleinbuchstaben Schwierigkeiten haben können, wie auch die Hypothese, dass Deutschlerner\*innen mit Türkisch als Erstsprache im Vergleich zu Deutschlerner\*innen mit Arabisch oder Persisch als Erstsprache weniger Probleme bei der korrekten Groß- und Kleinschreibung haben und daher im Rahmen der lea-Testung besser abschneiden.

Die folgende Grafik zeigt die Ergebnisse der lea-Testung die Großschreibung betreffend auf. Dabei haben 37% der Proband\*innen mit Arabisch, 50% mit Persisch und 56% mit Türkisch als Erstsprache vier bis sechs<sup>16</sup> der entsprechenden Wörter korrekt großgeschrieben. Es fällt somit auf, dass Lerner\*innen mit Türkisch als Erstsprache prozentuell mehr Wörter korrekt mit einem Großbuchstaben zu Beginn verschriftlicht haben. Bezüglich der Großschreibung wird somit bestätigt, dass Deutschlerner\*innen mit Türkisch als Erstsprache bei diesem ersten Teil des Auswertungspunktes am besten abgeschnitten haben. Ein möglicher Grund, auf den dies zurückgeführt werden kann, ist, dass es im Türkischen ebenso wie im Deutschen eine Unterscheidung in Groß- und Kleinbuchstaben gibt. Im Gegensatz dazu haben das arabische und persische Alphabet keine Unterscheidung in Groß- und Kleinbuchstaben. Des Weiteren fällt auf, dass alle Proband\*innen mit der Erstsprache Persisch diese Aufgabe bearbeitet haben, während 8% der Teilnehmer\*innen mit Arabisch und 22% der Lerner\*innen mit Türkisch als Erstsprache die Aufgabe nicht beantwortet haben. Es kann somit festgehalten werden, dass Proband\*innen mit Türkisch als Erstsprache zwar tendenziell mehr Wörter korrekt mit einem Großbuchstaben verschriftlichten, jedoch neigen sie auch eher dazu, eine Aufgabe unbeantwortet zu lassen.

---

<sup>16</sup> Im Rahmen der Auswertung der lea-Testung erscheint es sinnvoll, die Anzahl der korrekten groß- beziehungsweise kleingeschriebenen Wörter weiterführend in zwei Gruppen zu unterteilen. Da bei der Großschreibung sechs Wörter eingesetzt werden müssen, wurde hierbei ausgewertet, ob die Proband\*innen bis maximal drei oder vier bis sechs Wörter korrekt großgeschrieben haben. Da bei der Kleinschreibung zehn Wörter eingesetzt werden müssen, wurde diesbezüglich ebenso in zwei Gruppen unterteilt, nämlich bis maximal fünf und weiterführend sechs bis zehn Wörter, die korrekt mit einem Kleinbuchstaben zu Beginn verschriftlicht werden. Diese Unterscheidung wurde gewählt, um eine klare Aussage über die Ergebnisse zu treffen und diese auch anhand der Grafik übersichtlich darstellen zu können.

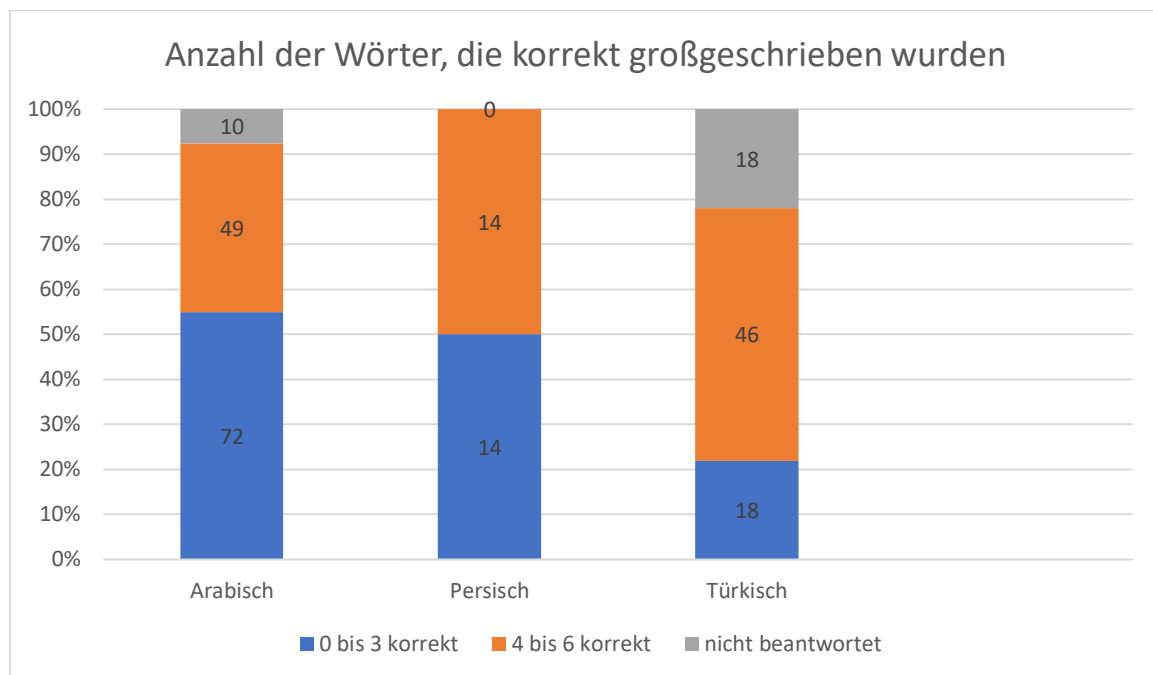


Abbildung 9: Großschreibung

Bezüglich der korrekten Kleinschreibung zeigt die nachfolgende Grafik deutlich, dass den Proband\*innen diese durchschnittlich besser gelang als die Großschreibung. Im direkten Vergleich haben es 79% der Teilnehmer\*innen mit Arabisch als Erstsprache geschafft, fünf bis zehn Wörter korrekt kleinzuschreiben. Ebenso gelang dies 79% der Lerner\*innen mit Persisch als Erstsprache. Während die Proband\*innen mit Türkisch als Erstsprache bei der Großschreibung am besten abgeschnitten haben, konnten hingegen 64% der Proband\*innen bei der Kleinschreibung vier bis zehn Wörter korrekt mit einem Kleinbuchstaben zu Beginn verschriftlichen. Des Weiteren fällt ebenso bei der Kleinschreibung auf, dass alle Teilnehmer\*innen mit Persisch als Erstsprache die Aufgaben bearbeitet haben. Im Vergleich dazu ließen 8% der Lerner\*innen mit Arabisch als Erstsprache und 9% der Teilnehmer\*innen mit Türkisch als Erstsprache diese Aufgabe unbeantwortet.

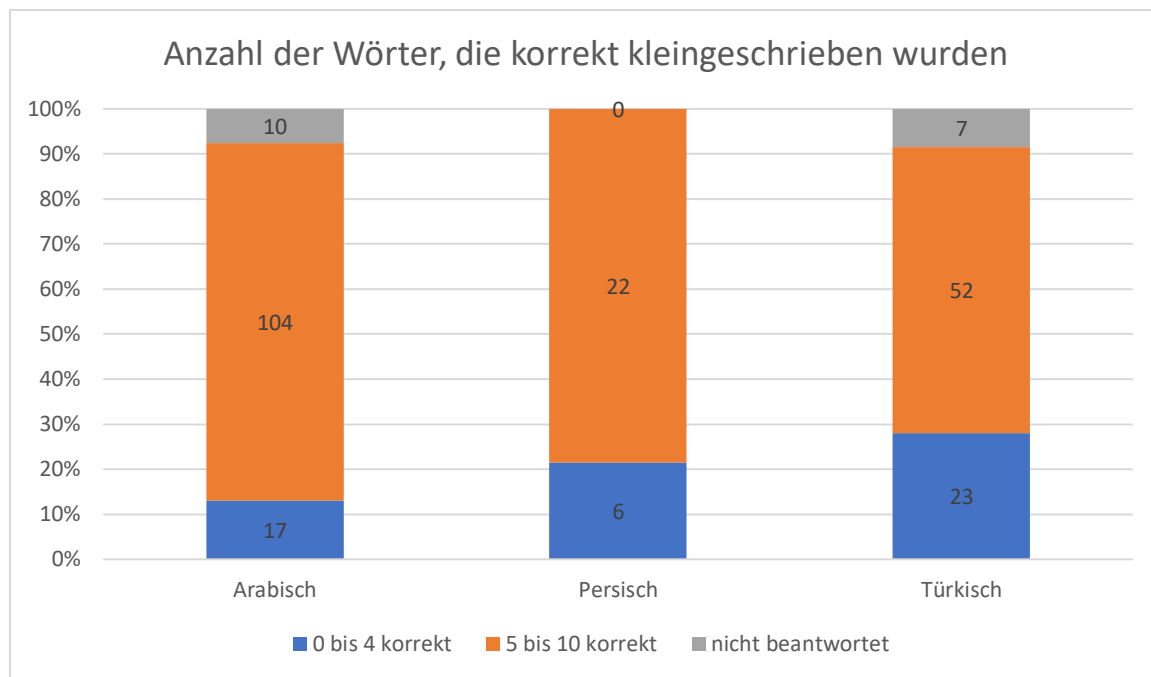


Abbildung 10: Kleinschreibung

Im direkten Vergleich bezüglich der Groß- und Kleinschreibung kann somit das Fazit gezogen werden, dass für alle Proband\*innen die korrekte Großschreibung von Buchstaben zu Beginn eines Wortes eine größere Schwierigkeit darstellt als die Schreibung von Kleinbuchstaben. In Bezug auf die aufgestellten Hypothesen können diese nur bedingt bestätigt werden. Die erste Hypothese (Deutschlerner\*innen mit Arabisch oder Persisch als Erstsprache können bei der Schreibung von Groß- und Kleinbuchstaben Schwierigkeiten haben) kann anhand der vorliegenden Daten nicht bestätigt werden. Besonders bei der Auswertung der Wörter, die mit dem korrekten Kleinbuchstaben verschriftlicht wurden, schneiden Lerner\*innen mit Arabisch oder Persisch als Erstsprache besser ab als jene mit Türkisch als Erstsprache. Ferner kann die zweite Hypothese (Deutschlerner\*innen mit Türkisch als Erstsprache können im Vergleich zu Deutschlerner\*innen mit Arabisch oder Persisch als Erstsprache weniger Probleme bei der korrekten Groß- und Kleinschreibung haben und daher im Rahmen der lea-Testung besser abschneiden) nur die Großschreibung betreffend verifiziert werden, denn dies gelang den Lerner\*innen mit Türkisch als Erstsprache mit 56% am besten. Folglich stellt sich somit die Frage, warum diese zweite Hypothese die Kleinschreibung betreffend nicht bestätigt werden kann. Die lea-Testung der Proband\*innen mit der Erstsprache Türkisch wurde deswegen ein weiteres Mal untersucht, da an diesem Punkt interessant ist, ob möglicherweise ein Großteil der Proband\*innen mit Türkisch als Erstsprache primäre Analphabet\*innen sind. Nach einer weiteren Durchsicht stellte sich jedoch heraus, dass dies mit relativer Sicherheit für lediglich

zehn Teilnehmer\*innen festgestellt werden kann. Für diese Analyse wurde besonders auf ein sicheres Schriftbild geachtet. Dies meint, ob die einzelnen Buchstaben bereits geschrieben wurden beziehungsweise ob ersichtlich ist, dass die einzelnen Buchstaben vermehrt gemalt wurden. Lediglich bei zehn Proband\*innen kann festgehalten werden, dass es sich bei diesen vermutlich um primäre Analphabet\*innen handelt.

Als zweites Auswertungskriterium wird die korrekte Schreibung von Vokalen in ausgewählten Wörtern behandelt. Dabei sollte zwei Mal der Diphthong [ai] (in den Beispielwörtern *weil* und *seine*) wie auch zwei Mal der Langvokal [i:] (in dem Beispielwort *die*) geschrieben werden. Im Rahmen dieses Auswertungspunktes sollen die vorliegenden Hypothesen verifiziert beziehungsweise falsifiziert werden: Für Deutschlerner\*innen mit Türkisch als Erstsprache wird angenommen, dass die Schreibung des Diphthongs [ai] eine Schwierigkeit darstellt, da das Türkische keine Diphthonge besitzt. Ferner wird die Hypothese vertreten, dass Deutschlerner\*innen mit Türkisch als Erstsprache bei dem Auswertungskriterium betreffend die Vokale grundsätzlich besser abschneiden als jene Lerner\*innen mit Arabisch oder Persisch als Erstsprache.

Zu Beginn wurde im Rahmen dieses Auswertungspunktes die korrekte Schreibung des Vokals [ai] in dem Beispielwort *weil* analysiert. Die folgende Grafik zeigt im Detail, dass der Diphthong [ai] in diesem Beispielwort von 42% der Proband\*innen mit der Erstsprache Arabisch, 36% mit der Erstsprache Persisch und von 63,5% der Lerner\*innen mit der Erstsprache Türkisch korrekt verschriftlicht wurde. Diese beginnende Auswertung bestätigt die Hypothese, dass Deutschlerner\*innen mit den Erstsprachen Arabisch oder Persisch bei der Schreibung dieses Diphthongs Schwierigkeiten haben und daher Deutschlerner\*innen mit der Erstsprache Türkisch besser abschneiden. Die zweite Hypothese (dass die korrekte Schreibung des Diphthongs [ai] für Proband\*innen mit Türkisch als Erstsprache eine Schwierigkeit darstellt), kann anhand dieses Beispielwortes nicht bestätigt werden, da über 60% der Proband\*innen mit Türkisch als Erstsprache *weil* korrekt verschriftlichen konnten. Das folgende Diagramm stellt diese Ergebnisse im Detail dar.

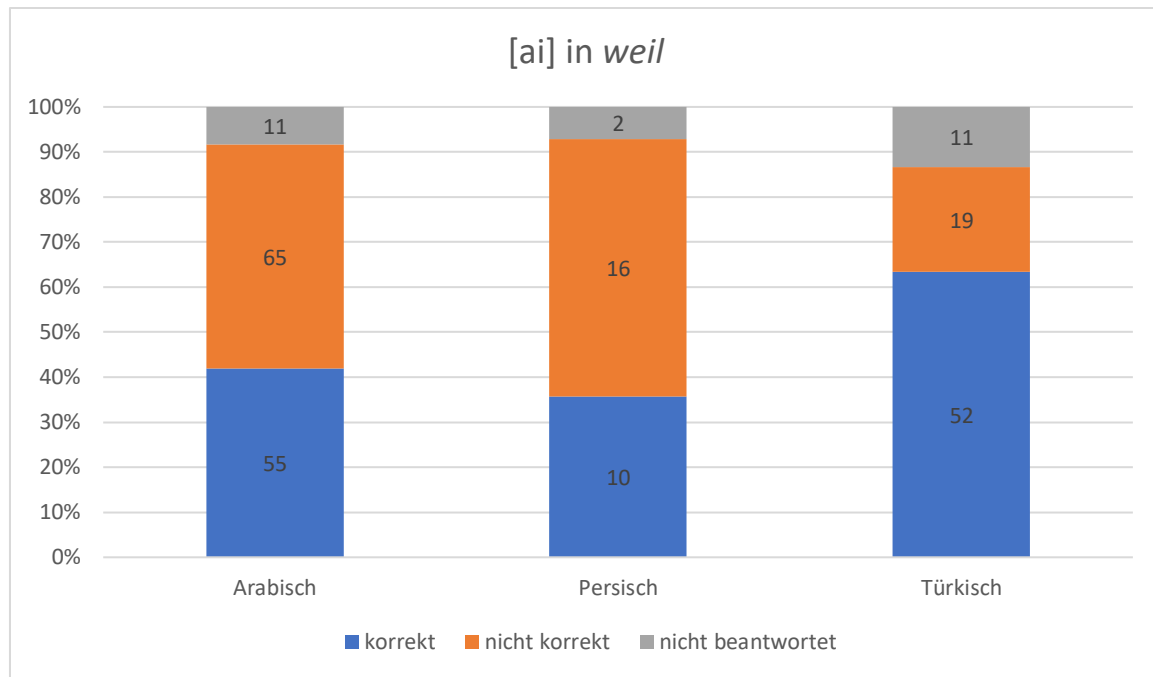


Abbildung 11: [ai] in *weil*

Dieses Ergebnis kann darauf zurückzuführen sein, dass es sowohl im Arabischen wie auch im Persischen innerhalb eines Wortes keine Vokalfolgen gibt. Ein weiterer möglicher Faktor ist, dass in der arabischen und persischen Standardschrift Vokale nicht als einzelne Buchstaben ausgeschrieben werden und das Schreiben der Vokale somit ein generelles Hindernis darstellt. Im türkischen Alphabet werden hingegen Vokale als eigene Buchstaben verschriftlicht. Obwohl das Türkische keine Diphthonge besitzt, schnitten die Proband\*innen mit Türkisch als Erstsprache bei diesem Beispielwort gut ab.

Ferner sollte der Diphthong [ai] ebenfalls in dem Beispielwort *seine* verschriftlicht werden. Hier zeigt sich jedoch ein interessantes Ergebnis: Während bei dem Beispielwort *weil* lediglich 42% der Proband\*innen mit der Erstsprache Arabisch diesen Diphthong korrekt schreiben konnten, wurde dieselbe Lautfolge bei dem Beispielwort *seine* von 50% mit dieser Erstsprache korrekt verschriftlicht. Ebenso schneiden die Teilnehmer\*innen mit der Erstsprache Persisch bei dem zweiten Beispielwort besser ab: Hierbei gelang es 54% der Proband\*innen den Diphthong [ai] korrekt zu verschriftlichen. Im Vergleich zu dem Beispielwort *weil* waren es lediglich 36%. Zusammengefasst bedeutet dies, dass die Ergebnisse der Teilnehmer\*innen mit der Erstsprache Arabisch nahe an den Ergebnissen jener Lerner\*innen mit Persisch als Erstsprache liegen. Ebenso fällt auf, dass diese Proband\*innen den Diphthong [ai] öfter in dem Beispielwort *seine* richtig geschrieben haben als in dem

Beispielwort *weil*. Des Weiteren zeigt die Grafik, dass Proband\*innen mit der Erstsprache Türkisch den Diphthong in *weil* öfter richtig geschrieben haben als in dem Beispielwort *seine*.

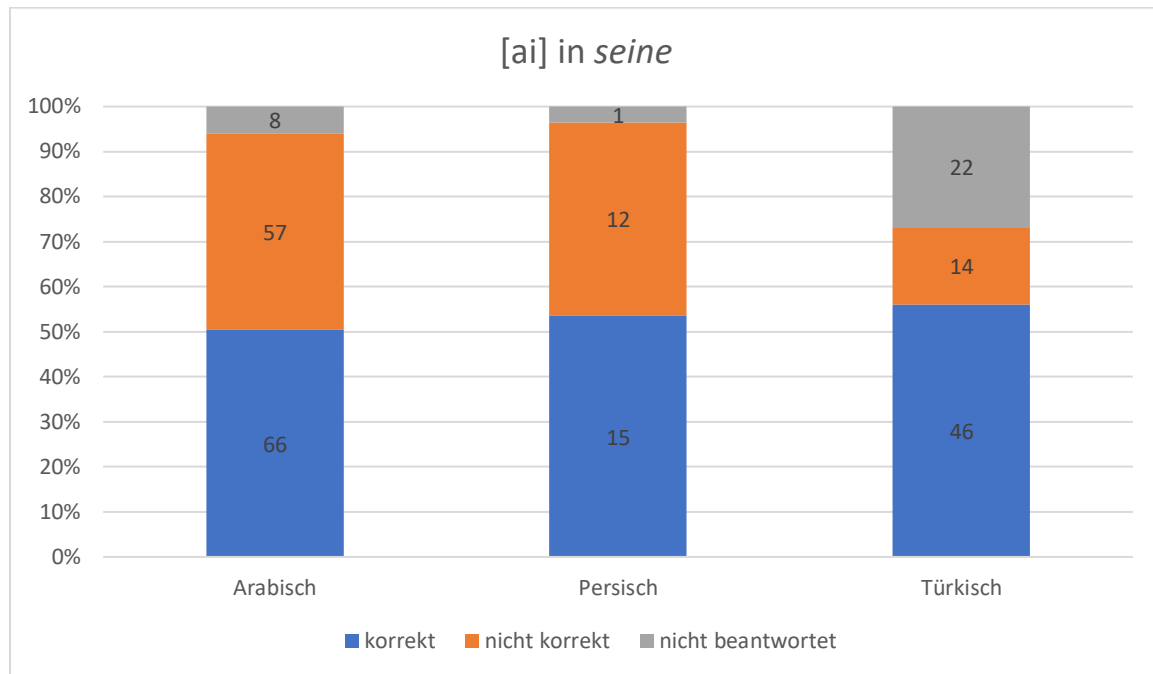


Abbildung 12: [ai] in *seine*

Obwohl es bei den Ergebnissen bezüglich der korrekten Schreibung des Diphthongs [ai] bei den beiden Beispielwörtern zu unterschiedlichen Ergebnissen kommt, zeigt die vorliegende Grafik, dass zwischen 50% bis 56% aller Proband\*innen das zweite Beispielwort (*seine*) korrekt verschriftlichen konnten. Daraus kann das Fazit gezogen werden, dass für Lerner\*innen mit den Erstsprachen Arabisch und Persisch das Beispielwort *seine* leichter zu schreiben war als *weil*. Hingegen war für die Proband\*innen mit der Erstsprache Türkisch das erste Beispielwort (*weil*) einfacher. Da es sich um denselben Laut handelt, stellt sich die Frage, worauf die vorliegenden Ergebnisse zurückgeführt werden können. Bei der Durchsicht der Lehrwerke, die im Rahmen des KASA-Projekts verwendet werden, fällt auf, dass der Diphthong [ai] bei der orthographischen Entsprechung *ei* in allen drei Lehrwerken weder mit dem Beispielwort *weil* noch *seine* angeführt wird. Hingegen wird jedoch in allen Lehrwerken dieser Diphthong in dem Beispielwort *mein* beziehungsweise *meine* verwendet (vgl. Matta / Bekaş / Marschke 2019, S. 158, S. 160f., S. 163f.; Alizadeh / Bekaş / Marschke / Matta 2019,

S. 237, S. 239; Bekaş / Marschke / Matta 2019, S. 53f., S. 56).<sup>17</sup> Es kann somit zu einem Transfer gekommen sein, der erklärt, warum [ai] öfter in *seine* als in *weil* korrekt verschriftlicht wurde. Des Weiteren muss darauf hingewiesen werden, dass der Possessivartikel *sein* bereits in Deutschkursen des Niveaus A1 gelernt wird und somit auch leichter in Alphabetisierungskursen behandelt werden kann als die Subjunktion *weil*, da diese erst bei der Grammatik des Niveaus A2 bei Nebensätzen Anwendung findet (vgl. Jin / Neumann / Schote 2012; Jin / Neumann / Schote 2017). Abschließend bleibt bei diesem Auswertungskriterium festzuhalten, dass sich bei dem zweiten Beispielwort die Anzahl der Proband\*innen mit Türkisch als Erstsprache, die diese Aufgabe nicht beantworten konnten, von elf auf 22 verdoppelt hat. Im Vergleich dazu fällt auf, dass die Anzahl der Teilnehmer\*innen mit den Erstsprachen Arabisch und Persisch bei dem zweiten Beispielwort dieses seltener unbeantwortet ließen. Bezüglich der Hypothese (dass für Deutschlerner\*innen mit Türkisch als Erstsprache die Schreibung des Diphthongs [ai] eine Schwierigkeit darstellt) kann somit das Fazit gezogen werden, dass sich diese Annahme im Rahmen des zweiten Beispielwortes bestätigt. Obwohl ein möglicher Erklärungsansatz auf Basis des Transfers gegeben ist, der erklärt, warum Proband\*innen mit den Erstsprachen Arabisch und Persisch bei dem zweiten Beispielwort (*seine*) besser abschneiden, kann nicht ausreichend geklärt werden, warum dies nicht ebenso auf Lerner\*innen mit Türkisch zutrifft und somit für diese die korrekte Verschriftlichung des Wortes *seine* eine größere Schwierigkeit darstellt als bei dem Beispielwort *weil*.

Bei der abschließenden Aufgabe des zweiten Analyse Kriteriums ging es um die korrekte Verschriftlichung des Langvokals [i:] in *die*. Die nachfolgende Grafik zeigt deutlich, dass die Ergebnisse der Teilnehmer\*innen mit den Erstsprachen Arabisch und Persisch nahe beieinander liegen. Somit gelang es 62% der Proband\*innen mit der Erstsprache Arabisch und 65% der Teilnehmer\*innen mit der Erstsprache Persisch beide Male den Langvokal korrekt zu verschriftlichen. Im Vergleich nähern sich die Lerner\*innen mit Türkisch als Erstsprache diesen Werten mit 56% an. Hierbei fällt jedoch erneut auf, dass vermehrt Teilnehmer\*innen mit Türkisch als Erstsprache diese Aufgabe unbeantwortet ließen: Waren es bei Proband\*innen mit der Erstsprache Arabisch lediglich 5% und bei Lerner\*innen mit Persisch als Erstsprache sogar nur 3%, fällt der hohe Wert der Proband\*innen mit Türkisch als Erstsprache auf, da hierbei 30% dieser Teilnehmer\*innen diese Aufgabe nicht beantworten haben.

---

<sup>17</sup> Es ist anzumerken, dass bei diesem Beispiel (wie auch bei den Folgenden) nach den Beispielwörtern in jenen Kapiteln der Lehrwerke gesucht wurde, aus dessen Buchstaben sich die thematisierten Beispielwörter zusammensetzen.

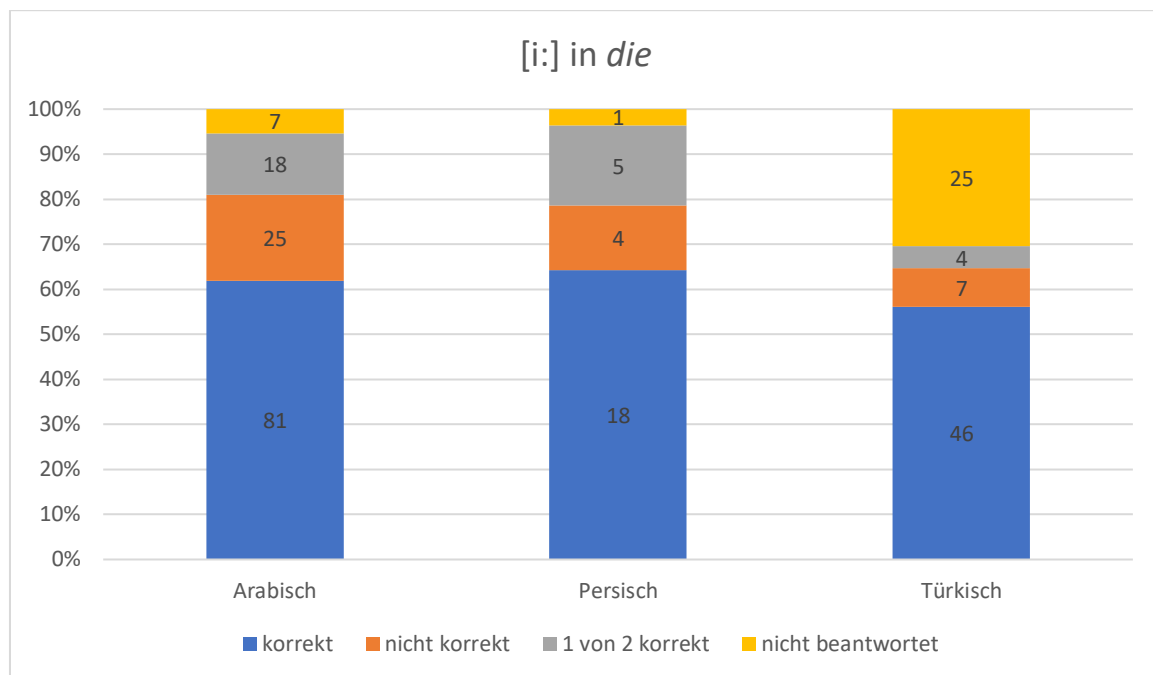


Abbildung 13: [i:] in *die*

Ferner kann festgehalten werden, dass 14% der Teilnehmer\*innen mit Arabisch und 18% mit Persisch als Erstsprache zumindest einmal den Langvokal [i:] richtig verschriftlichen konnten. Hier fällt ebenso die Differenz zu Lerner\*innen mit Türkisch als Erstsprache auf, da von diesen 5% den Langvokal einmal richtig verschriftlichen konnten.

Ein weiteres interessantes Ergebnis fällt bei den Proband\*innen auf, die beide Male den Langvokal falsch geschrieben haben. Hierbei gelang die korrekte Schreibung von [i:] als *ie* 19% der Lerner\*innen mit der Erstsprache Arabisch und 14% mit der Erstsprache Persisch nicht. Somit liegen auch hier die Ergebnisse der Proband\*innen mit diesen Erstsprachen nahe beieinander. In Anbetracht der vorliegenden Ergebnisse kann somit die Theorie aufgestellt werden, dass Deutschlerner\*innen mit den Erstsprachen Arabisch und Persisch vermehrt dazu neigen, nach einer Lösung zu suchen (auch wenn diese falsch ist) als die ganze Aufgabe unbeantwortet zu lassen. Im Gegensatz dazu zeigt sich bei den Teilnehmer\*innen mit Türkisch als Erstsprache ein anderes Bild: Hierbei haben lediglich 9% der Proband\*innen beide Male den Langvokal falsch verschriftlicht. Auch bei diesem Beispiel neigen Lerner\*innen mit der Erstsprache Türkisch vermehrt dazu, die Aufgabe unbeantwortet zu lassen als bei der Beantwortung zu improvisieren.

Resümierend kann bei für diese Aufgabe somit festgehalten werden, dass die Ergebnisse der Deutschlerner\*innen mit den Erstsprachen Arabisch und Persisch nahe beieinander liegen. Auffällig ist, dass Lerner\*innen mit Türkisch als Erstsprache im direkten Vergleich eher dazu neigen, eine Aufgabe unbeantwortet zu lassen als diese falsch zu beantworten. Abschließend werden die zu Beginn aufgestellten Hypothesen thematisiert: Die Hypothese, dass für Deutschlerner\*innen mit Türkisch als Erstsprache die Schreibung des Diphthongs [ai] eine Schwierigkeit darstellt, kann nicht bestätigt werden. Im Rahmen der Auswertung zeigt sich klar, dass der Diphthong im Beispielwort *weil* problemlos von über 60% der Proband\*innen korrekt verschriftlicht wurde. Obwohl die Proband\*innen mit Türkisch als Erstsprache bei der Auswertung desselben Diphthong in einem weiteren Beispielwort (*seine*) zwar deutlich schlechter abschneiden, gelang es dennoch über 50% der Lerner\*innen, den Diphthong korrekt zu schreiben. Da zusammengefasst über die Hälfte der Proband\*innen mit Türkisch als Erstsprache bei beiden Beispielen den Diphthong [ai] verschriftlichen konnte, stellt sich somit die zuvor angenommene Hypothese als falsch heraus.<sup>18</sup> Weiterführend kann ebenso die zweite Hypothese (Deutschlerner\*innen mit Türkisch als Erstsprache können bei dem Auswertungskriterium betreffend die Vokale grundsätzlich besser abschneiden als jene Lerner\*innen mit Arabisch oder Persisch als Erstsprache) nicht bestätigt werden. Im Rahmen des zweiten Auswertungskriteriums wurde gezeigt, dass Lerner\*innen mit Türkisch als Erstsprache aufgrund der Ähnlichkeiten zur deutschen Sprache nicht automatisch bei der korrekten Schreibung von Vokalen besser abschneiden als Proband\*innen mit Arabisch oder Persisch als Erstsprache. Obwohl im Arabischen und Persischen nicht mehrere Buchstaben für einen Laut stehen (so wie es im Deutschen bei dem Langvokal [i:] als *ie* in *die* der Fall ist), schnitten Proband\*innen mit diesen Erstsprachen nicht schlechter ab als jene mit Türkisch als Erstsprache.

Während das zweite Analysekriterium sich somit mit der korrekten Schreibung bestimmter Vokale beschäftigt, wird im Rahmen des folgenden dritten Analysepunktes die richtige Verschriftlichung ausgewählter Konsonanten thematisiert. Im Laufe der vorliegenden Arbeit wurden folgende drei Hypothesen aufgestellt, die Konsonanten(verbindungen) behandeln: Da sowohl die arabische als auch die persische Sprache die Buchstaben *q*, *x*, *z* wie auch die Konsonantenverbindung *sp* nicht besitzen, wird die Hypothese vertreten, dass die Schreibung dieser eine Schwierigkeit für die Deutschlerner\*innen mit Arabisch oder Persisch als Erstsprache darstellt. Besonders das Beispielwort *Spinat* kann für Deutschlerner\*innen mit

---

<sup>18</sup> Die Gründe dafür stellen ein weiteres Forschungsdesiderat dar.

Persisch als Erstsprache ein Hindernis darstellen, da im Persischen nicht mehrere Konsonanten zu Beginn eines Wortes stehen. Da alle konsonantischen Laute des Türkischen auch in der deutschen Sprache existieren, wird angenommen, dass Deutschlerner\*innen mit Türkisch als Erstsprache bei der korrekten Schreibung der ausgewählten Konsonanten weniger Probleme haben. Der dritte Auswertungspunkt der lea-Testung basiert auf den angeführten Hypothesen. Die folgende Grafik zeigt im Detail die Ergebnisse der Untersuchung der korrekten Schreibung des Lautes [kv] als *q*.

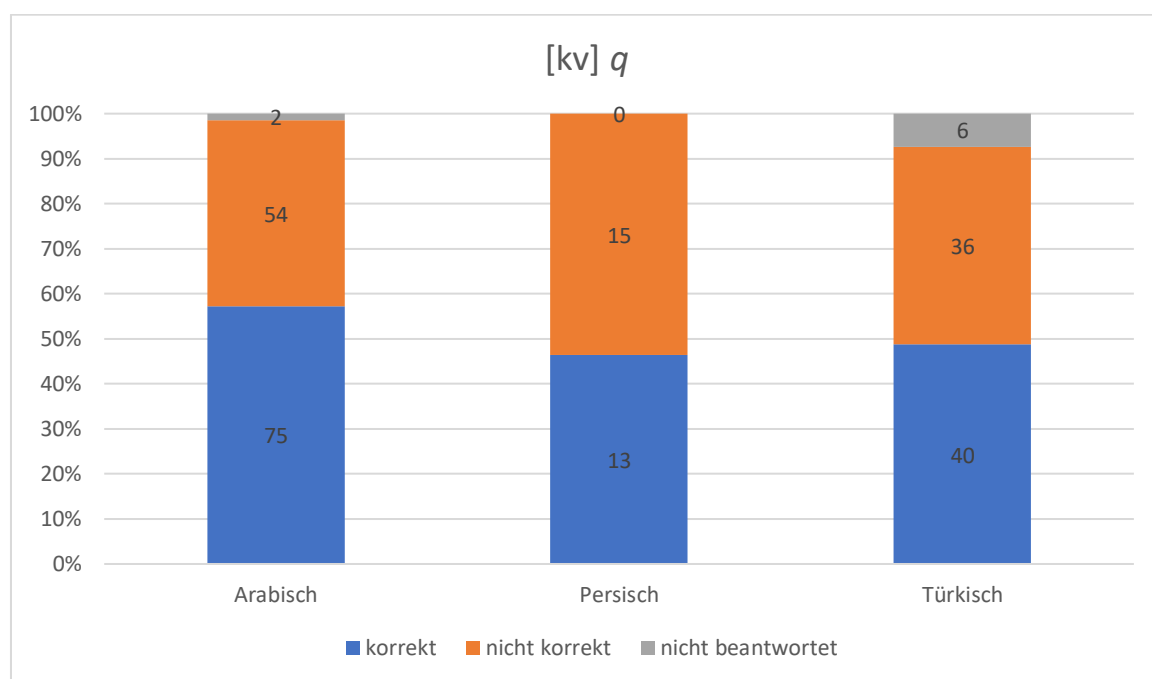


Abbildung 14: [kv]

Wie das vorangehende Diagramm zeigt, liegen die Ergebnisse bei diesem Auswertungspunkt relativ nahe beieinander. Somit gelang es 57% der Proband\*innen mit der Erstsprache Arabisch und 46% mit der Erstsprache Persisch den Laut korrekt zu verschriftlichen. Wie in der ersten Hypothese bezüglich dieses Auswertungspunktes angenommen wurde, schneiden Deutschlerner\*innen mit Arabisch oder Persisch als Erstsprache bei diesem Auswertungspunkt nur genügend ab, daher kann der Buchstabe *q* definitiv als Schwierigkeit für diese Deutschlerner\*innen gewertet werden. Obwohl alle konsonantischen Laute des Türkischen auch in der deutschen Sprache existieren, besitzt das deutsche Alphabet dennoch Konsonanten, die für Deutschlerner\*innen mit Türkisch als Erstsprache neu sind. Ein Beispiel hierfür ist der Konsonant *q*. Lediglich 49% der Teilnehmer\*innen mit der Erstsprache Türkisch gelang es, diesen Konsonanten korrekt zu verschriftlichen. Der bei allen drei Sprachen vorliegend relativ

geringe Prozentsatz an Proband\*innen, der diesen Konsonanten richtig verschriftlichen konnte, ist darauf zurückzuführen, dass diese Lautfolge weder im Arabischen oder Persischen noch im Türkischen existiert.

Abschließend ist darauf hinzuweisen, dass nur ein geringer Anteil der Lerner\*innen diese Aufgabe nicht bearbeitet hat. Im direkten Vergleich waren es lediglich 2% der Proband\*innen mit der Erstsprache Arabisch und 7% mit der Erstsprache Türkisch, die diese Aufgabe nicht beantwortet haben. Von den Teilnehmer\*innen mit der Erstsprache Persisch haben alle Proband\*innen diese Aufgabe bearbeitet.

Das Ziel der nachfolgenden Aufgabe war es festzustellen, ob die Lautfolge [ks] richtig mit dem Buchstaben *x* verschriftlicht wird. Bei der folgenden Grafik fällt sofort die hohe Prozentzahl der Teilnehmer\*innen auf, die den Konsonanten *x* korrekt verschriftlichen konnte. Im Detail gelang dies den Proband\*innen mit der Erstsprache Arabisch am besten. Diese führen mit 85%, gefolgt von den Lerner\*innen mit Persisch als Erstsprache (75%). Im direkten Vergleich konnten 62% der Teilnehmer\*innen mit der Erstsprache Türkisch diese Lautfolge dem richtigen Buchstaben zuordnen.

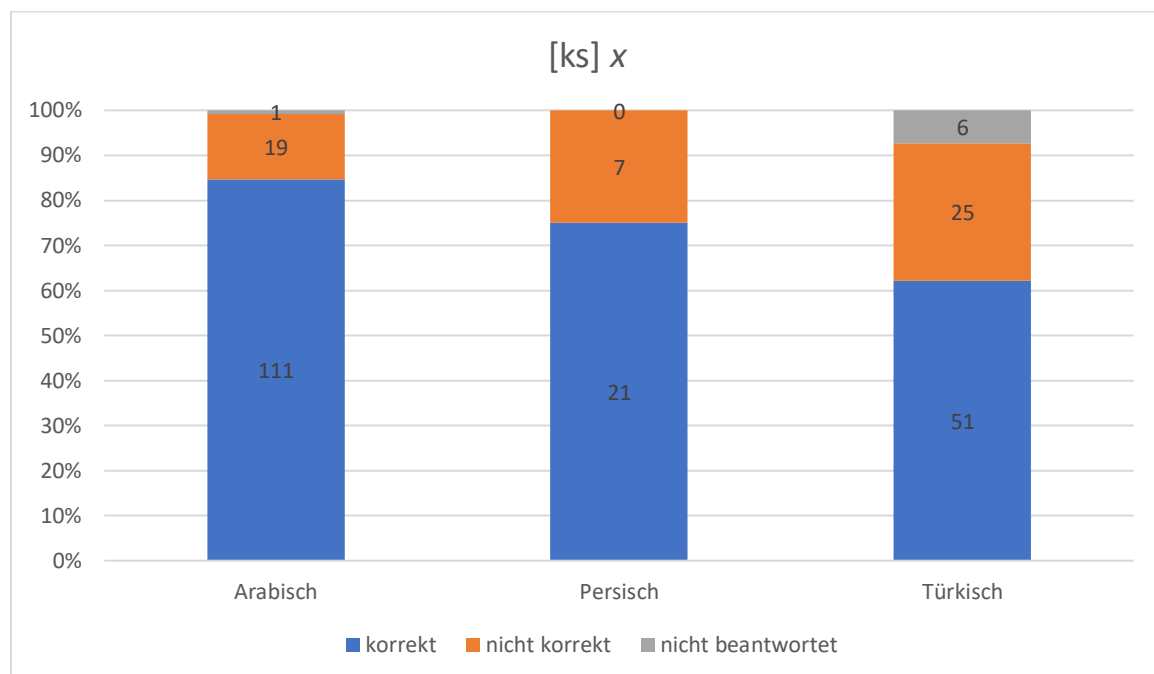


Abbildung 15: [ks]

Des Weiteren ist ersichtlich, dass die Zahl der Proband\*innen, die diese Aufgabe bearbeitet haben – unabhängig der Erstsprache – jeweils über 90% liegt. Dies bedeutet im Detail, dass

lediglich 1% der Teilnehmer\*innen mit der Erstsprache Arabisch diese Aufgabe unbeantwortet gelassen hat, während alle Lerner\*innen mit der Erstsprache Persisch diese Aufgabe bearbeitet haben. Erneut fällt bei dieser Aufgabe auf, dass im direkten Vergleich Proband\*innen mit der Erstsprache Türkisch vermehrt dazu neigen, eine Aufgabe nicht zu beantworten. Im Detail waren dies 7% der Teilnehmer\*innen mit der Erstsprache Türkisch. Die vertretene Hypothese, dass Deutschlerner\*innen mit Arabisch oder Persisch als Erstsprache bei dem Buchstaben *x* Schwierigkeiten haben können, kann nicht bestätigt werden. Die vorgelegte Auswertung zeigt deutlich, dass die Verschriftlichung dieser Lautkombination für Deutschlernern\*innen mit Arabisch oder Persisch als Erstsprache kein Hindernis darstellt.

Die folgende Grafik zeigt im direkten Vergleich den Erfolg der Lerner\*innen, die Affrikate [ts] im Beispielwort *zum* korrekt mit dem Buchstaben *z* zu verschriftlichen. Dieser Laut wurde von 58% der Lerner\*innen mit der Erstsprache Türkisch richtig geschrieben, während es bei der Erstsprache Arabisch 57% und Persisch 50% waren. Auch diese Aufgabe wurde von allen Teilnehmer\*innen mit Persisch als Erstsprache versucht zu beantworten, während 6% der Lerner\*innen mit Arabisch und 22% mit Türkisch als Erstsprache diese Aufgabe unbeantwortet ließen. Obwohl alle Lerner\*innen mit Persisch als Erstsprache diese Aufgabe bearbeiteten, fällt auf, dass 50% die Affrikate nicht korrekt verschriftlichen konnten. Im Vergleich dazu waren es bei den Teilnehmer\*innen mit Arabisch als Erstsprache 37% und bei Türkisch als Erstsprache sogar nur 20%.

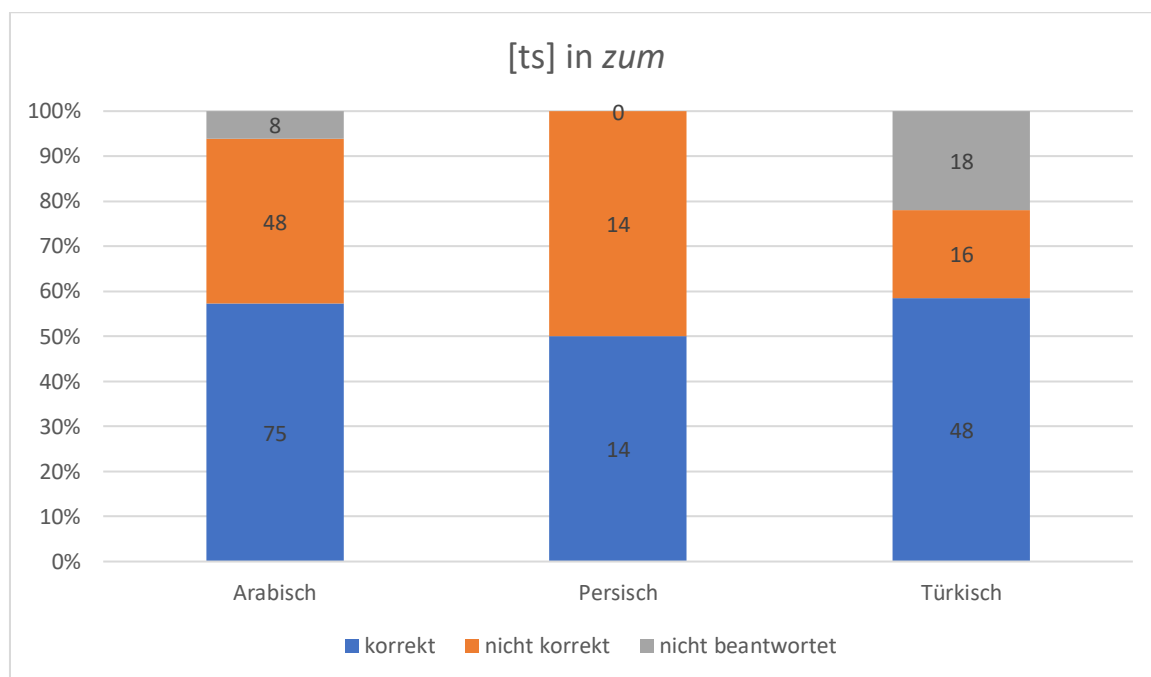


Abbildung 16: [ts]

Bei dieser Aufgabe ist hervorzuheben, dass Proband\*innen mit Türkisch als Erstsprache mit 58% diese Aufgabe am öftesten richtig gelöst haben und im Vergleich zu den Lerner\*innen mit den Erstsprachen Arabisch oder Persisch als Erstsprache mit 20% die wenigsten Fehler aufweisen. Gleichsam bleibt jedoch bei der Auswertungsgruppe mit Türkisch als Erstsprache auf die hohe Zahl der Teilnehmer\*innen hinzuweisen, die diese Aufgabe nicht bearbeitet haben. Während die korrekte Verschriftlichung des Buchstabens *x* für Deutschlerner\*innen mit Arabisch oder Persisch als Erstsprache keine Schwierigkeit darstellte, zeigt sich bei der Affrikate [ts] durchaus, dass diese für die Proband\*innen ein Hindernis darstellt. Bezüglich der aufgestellten Hypothese kann auf Basis dieser Ergebnisse angenommen werden, dass Deutschlerner\*innen mit Arabisch oder Persisch als Erstsprache nicht grundsätzlich alle ihnen neuen Konsonanten als Schwierigkeit ansehen. Manche Laute wie die Affrikate [ks] werden dabei schneller gelernt als die Verschriftlichung der Lautfolge [ts].

Die nachstehende Grafik illustriert die Ergebnisse der abschließenden Aufgabe des Auswertungskriteriums bezüglich der korrekten Schreibung ausgewählter Konsonanten im kontrastiven Sprachvergleich. Dabei sollte die Konsonantenfolge [ʃp] in *Spinat* richtig mit *sp* verschriftlicht werden. Auch bei dieser Aufgabe fällt auf, dass die prozentuelle Anzahl der Teilnehmer\*innen, die diese Aufgabe korrekt lösen konnte, nahe beieinander liegt. Des Weiteren fällt im direkten Vergleich die erhöhte Anzahl an Proband\*innen mit Türkisch als Erstsprache auf, die diese Aufgabe unbeantwortet ließen.

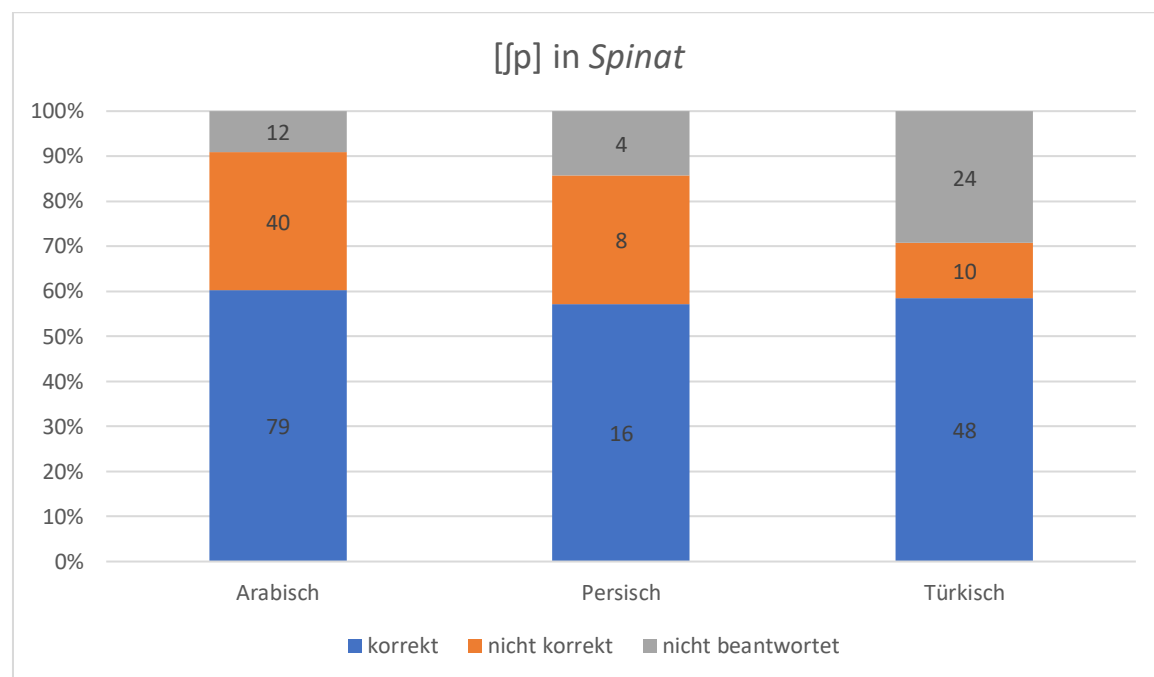


Abbildung 17 [ʃp]

Wie die Grafik zeigt, haben jeweils knapp 60% der Proband\*innen mit den Erstsprachen Arabisch, Persisch und Türkisch diese Konsonantenfolge richtig geschrieben. Im Detail gelang dies 60% der Lerner\*innen mit Arabisch, 57% mit Persisch und 58% mit Türkisch als Erstsprache. Ferner ließen 9% der Lerner\*innen mit der Erstsprache Arabisch diese Aufgabe unbeantwortet, während es bei Proband\*innen mit der Erstsprache Persisch 14% waren. Im Vergleich dazu haben jedoch Lerner\*innen mit Türkisch als Erstsprache diese Aufgabe doppelt so oft unbeantwortet gelassen, was 29,5% entspricht.

Zusammenfassend kann für dieses dritte Analysekriterium, das die korrekte Schreibung ausgewählter Konsonanten zum Ziel hat, das Fazit gezogen werden, dass innerhalb dieser Studie Proband\*innen mit der Erstsprache Arabisch durchschnittlich öfter Konsonanten richtig verschriftlichen als Lerner\*innen mit Persisch oder Türkisch als Erstsprache. Des Weiteren ist ersichtlich, dass Lerner\*innen mit der Erstsprache Türkisch vermehrt dazu neigen, Aufgaben unbeantwortet zu lassen. Wie bereits bei vorhergehenden Analysepunkten hingewiesen wurde, stellt daher ein weiteres Forschungsdesiderat die Beschäftigung mit Deutschlerner\*innen mit Türkisch als Erstsprache und warum diese vermehrt dazu neigen, eine Aufgabe unbeantwortet zu lassen, dar.

Dieses dritte Auswertungskriterium hat somit die korrekte Schreibung von vier Konsonanten(verbindungen) zum Ziel gehabt. Aufgrund der vorliegenden Ergebnisse kann die erste Hypothese (dass die Schreibung der Buchstaben *q*, *x*, *z* wie auch die Konsonantenverbindung *sp* eine Schwierigkeit für die Deutschlerner\*innen mit Arabisch oder Persisch als Erstsprache darstellt) nur bedingt bestätigt werden. Vielmehr zeigen die aktuellen Ergebnisse, dass der Konsonant *x* kein besonderes Lernhindernis darstellt. Ebenso schaffen es zumindest 50% der Proband\*innen (unabhängig ihrer Erstsprache), den Konsonanten *z* wie auch die Konsonantenfolge *sp* korrekt zu verschriftlichen. Hingegen zeigt die Testung, dass die richtige Schreibung des Konsonanten *q* ein Hindernis darstellt. Bei diesem Konsonanten wurden die schlechtesten Ergebnisse erzielt, da über die Hälfte der Proband\*innen mit Persisch oder Türkisch als Erstsprache den Laut [kv] nicht richtig verschriftlichen konnte. Hingegen gelang es zwar über die Hälfte der Lerner\*innen mit Arabisch diesen Laut korrekt zu schreiben, jedoch waren dies lediglich 57%. Es kann somit das Fazit gezogen werden, dass diese erste Hypothese nur teilweise korrekt ist und nicht alle Konsonanten, die es in den Erstsprachen der Lerner\*innen nicht gibt, ein Lernhindernis darstellen. Des Weiteren kann für die zweite Hypothese (dass das Beispielwort *Spinat* für Deutschlerner\*innen mit Persisch als Erstsprache ein Hindernis darstellt) das Fazit gezogen werden, dass die Konsonantenfolge zu Beginn des Wortes durchaus eine Schwierigkeit darstellt, da nur etwas über die Hälfte der

Teilnehmer\*innen (57%) das Wort korrekt verschriftlichen konnte. Als letzte Hypothese wurde angenommen, dass Lerner\*innen mit Türkisch als Erstsprache im direkten Vergleich weniger Probleme bei der Schreibung der ausgewählten Konsonanten haben als Proband\*innen mit Arabisch oder Persisch als Erstsprache. Diese Hypothese stellte sich im Laufe der Auswertung der lea-Testung als falsch heraus. Die Ergebnisse der Teilnehmer\*innen mit Türkisch als Erstsprache liegen nahe bei denen der Lerner\*innen mit Arabisch oder Persisch als Erstsprache.

Das vierte Analysekriterium befasst sich mit der korrekten Schreibung des Wortes *daher*. Diesbezüglich wurde ausgewertet, ob das ausgewählte Beispielwort orthographisch korrekt geschrieben wurde. Dieser Auswertungspunkt basiert auf der Hypothese, dass aufgrund der Komplexität und Schwierigkeit des Wortes *daher* angenommen wird, dass alle Deutschlerner\*innen, unabhängig ihrer Erstsprache, Schwierigkeiten bei der richtigen Schreibung haben können.

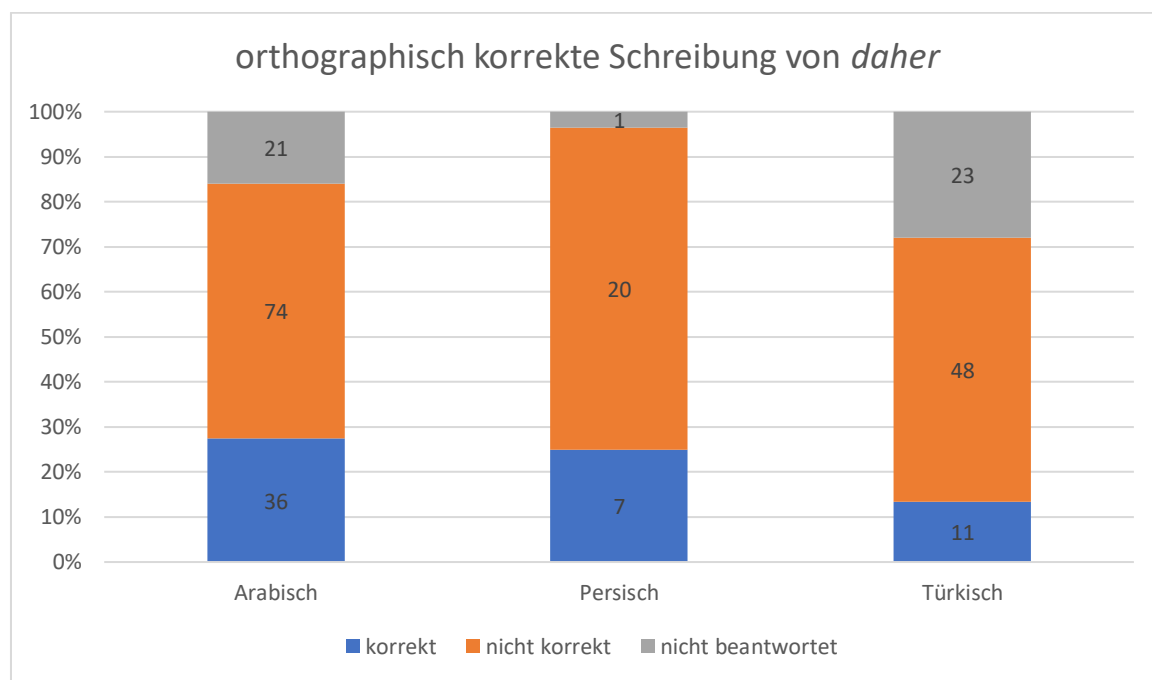


Abbildung 18: *daher*

Die vorangehende Grafik zeigt deutlich, dass das Beispielwort *daher* nur von einem kleinen Teil der Proband\*innen korrekt geschrieben wurde. Das größte Hindernis stellte bei dieser Aufgabe das Erkennen dar, dass es sich um ein Wort handelt und nicht um zwei (*da her* [sic!]). Dennoch fällt auf, dass die Ergebnisse der Lerner\*innen mit den Erstsprachen Arabisch und Persisch nahe beieinander liegen. Im Detail konnten 27% der Teilnehmer\*innen mit der

Erstsprache Arabisch dieses Wort korrekt schreiben, während es bei jenen mit Persisch als Erstsprache 25% waren. Weiterführend fällt auf, dass 13,5% der Lerner\*innen mit Türkisch als Erstsprache dieses Beispielwort richtig schreiben konnten. Ferner wurde diese Aufgabe von 4% der Proband\*innen mit Persisch als Erstsprache nicht beantwortet, während es bei den Teilnehmer\*innen mit Arabisch als Erstsprache 16% und 28% bei Lerner\*innen mit Türkisch als Erstsprache waren. Die folgende Tabelle zeigt zur besseren Veranschaulichung ausschnittsweise einige anonymisierte Beispiele von falschen Schreibweisen dieses Beispielwortes. Diese wurden nach den Erstsprachen der Proband\*innen geordnet. Interessanterweise sieht man besonders in den ersten beiden Zeilen Überschneidungen bei den Fehlern:

| Arabisch       | Persisch       | Türkisch         |
|----------------|----------------|------------------|
| <u>Da heer</u> | <u>da Heer</u> | <u>daheer</u>    |
| <u>da heir</u> | <u>dahier</u>  | <u>da hier</u>   |
| <u>Da Hie</u>  | <u>da er</u>   | <u>da hier</u>   |
| <u>dahr</u>    | <u>Dar</u>     | <u>'dor herr</u> |
| <u>dehar</u>   | <u>Dehe</u>    | <u>Daheye</u>    |

Tabelle 11: *daher*

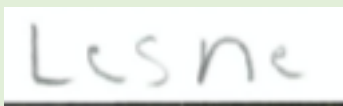
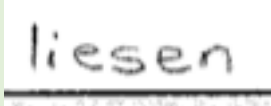
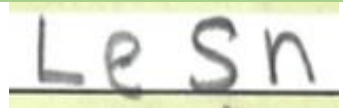
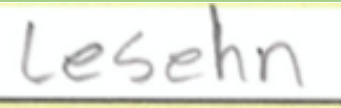
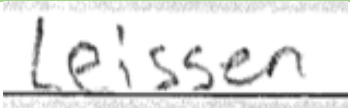
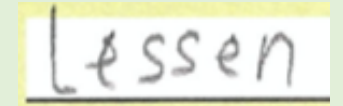
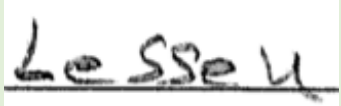
Bei der Auswertung dieses Kriteriums stachen besonders die falschen Schreibweisen <da heer> wie auch <da hier> beziehungsweise <da heir> hervor. Diese Schreibweisen fielen wiederholt bei der Auswertung der Testung auf – unabhängig der Erstsprache der Proband\*innen.

Es kann somit das Fazit gezogen werden, dass prozentuell doppelt so viele Proband\*innen mit den Erstsprachen Arabisch und Persisch das Beispielwort *daher* korrekt verschriftlichen konnten als im Vergleich Teilnehmer\*innen mit Türkisch als Erstsprache. Dennoch zeigt die Auswertung deutlich, dass ein Großteil der Proband\*innen das Beispielwort

*daher* nicht richtig schreiben konnte. Im Detail waren dies 57% der Lerner\*innen mit Arabisch, 71% mit Persisch und 58,5% mit Türkisch als Erstsprache. Des Weiteren fällt bei der Analyse dieser Aufgabe ebenso auf, dass Lerner\*innen mit Türkisch als Erstsprache vermehrt dazu neigen, eine Aufgabe unbeantwortet zu lassen. Die aufgestellte Hypothese, dass aufgrund der Komplexität und Schwierigkeit des Wortes *daher* alle Deutschlerner\*innen unabhängig ihrer Erstsprache Schwierigkeiten bei der richtigen Schreibung haben, stellt sich somit als korrekt heraus.

Als fünfter und abschließender Analysepunkt wurden allgemeine Fehler untersucht. Diesbezüglich fallen im Besonderen drei Wörter auf, bei denen es bei Lerner\*innen aller Erstsprachen zu Problemen kam: (1) *lesen*, (2) *seine* und (3) *Spinat*. Ferner fällt bei den Proband\*innen mit den Erstsprachen Arabisch und Türkisch ebenfalls das Beispielwort (4) *Nudeln* auf. Jedoch muss darauf hingewiesen werden, dass dieses Wort für Teilnehmer\*innen mit Persisch als Erstsprache bis auf wenige Ausnahmen kein Hindernis darstellte.

Das erste Beispielwort, welches eine häufige Fehlerquelle darstellt, ist gleichzeitig eines jener Wörter, das regelmäßig in den Lehrwerken des KASA-Projekts verwendet wird. Denn das Wort *lesen* findet sich wiederholt im Rahmen der Aufgabenstellung („Lesen Sie“). In dem Unterrichtsbuch für Lerner\*innen mit Arabisch als Erstsprache findet man *lesen* als Beispiel für zweisilbige Wörter in dem Lernabschnitt zu dem Buchstaben *e* (vgl. Matta / Bekaş / Marschke 2019, S. 146). Ferner wird in dem Lehrwerk für Lerner\*innen mit Türkisch als Erstsprache *lesen* als Beispielwort für den Buchstaben *s* angeführt (vgl. Bekaş / Marschke / Matta 2019, S. 156). Dies ist hingegen in dem Lehrwerk für Lerner\*innen mit Persisch als Erstsprache nicht der Fall. Die folgende Tabelle zeigt einige falsche Schreibweisen, die im Laufe der Auswertung wiederholt vorkommen:

| Arabisch                                                                            | Persisch                                                                            | Türkisch                                                                              |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |

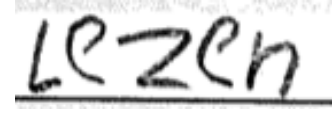
|  |  |                                                                                     |
|--|--|-------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  |  |
|  |  |  |

Tabelle 12: *lesen*

Wie die vorliegende Tabelle zeigt, kommt es bei Deutschlerner\*innen mit Arabisch oder Persisch als Erstsprache besonders bei der zweiten Silbe des Beispielwortes *lesen* zu Schwierigkeiten. Auffällig ist ebenso die Schreibung mit <ss>. Proband\*innen mit Türkisch als Erstsprache haben hingegen auch bei der ersten Silbe bei den Vokalen Probleme. Wie die Beispiele zeigen, wurde statt <e> auch <ie>, <ei> und <ey> geschrieben wurde.

Wie bereits im Rahmen des kontrastiven Vergleichs des zweiten Auswertungskriteriums beschrieben, kommt das Beispielwort *seine* in den Unterrichtsbüchern nicht vor. Es werden jedoch die Wörter *meine* und *mein* angeführt. Interessanterweise wurde im Rahmen der Testung der Laut [ai] oftmals nicht mit <ei> verschriftlicht (siehe hierzu auch Auswertungskriterium (2)), sondern an die Aussprache angepasst mit <ai>, <ae> oder <ay>. Dieser Fehler zeigt, dass sich die Schrift einiger Proband\*innen an der Aussprache orientiert und noch nicht an der orthographischen Korrektheit. Es ist daher naheliegend, dass sich die Lerner\*innen in unterschiedlichen Stadien der Alphabetisierung befinden.

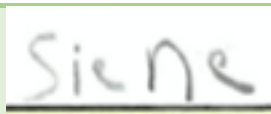
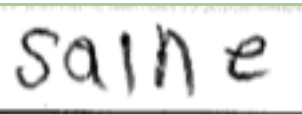
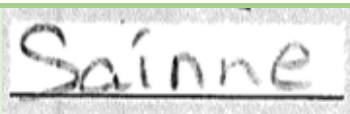
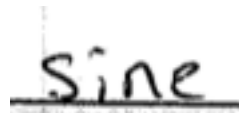
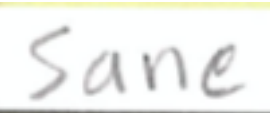
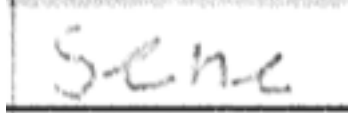
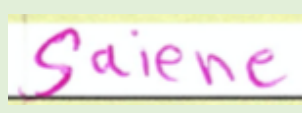
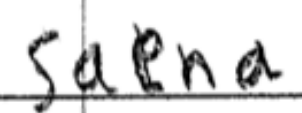
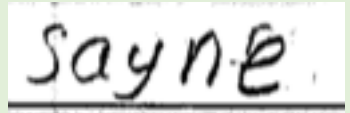
| Arabisch                                                                            | Persisch                                                                            | Türkisch                                                                             |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |

Tabelle 13: *seine*.

Interessanterweise findet das Beispielwort *Spinat* in allen drei Lehrwerken Anwendung und wird ein bis zweimal als Exempel für die Buchstabenfolge <sp> herangezogen (vgl. Matta / Bekaş / Marschke 2019, S. 227f.; Alizadeh / Bekaş / Marschke / Matta 2019, S. 254; Bekaş / Marschke / Matta 2019, S. 254). Die folgende Tabelle zeigt einige Beispiele an fehlerhaften Schreibweisen, die im Rahmen der Auswertung der lea-Testung wiederholt auffielen.

| Arabisch          | Persisch          | Türkisch         |
|-------------------|-------------------|------------------|
| <u>Spienat</u>    | <u>Sinnat</u>     | <u>Scp-enat</u>  |
| <u>Schblienat</u> | <u>Schblichat</u> | <u>Schpinade</u> |
| <u>sbenat</u>     | <u>Shöpinat.</u>  | <u>SP-einat</u>  |
| <u>Schpinaet</u>  | <u>dhPeat</u>     | <u>SIPnat</u>    |
| <u>Schbn</u>      | <u>SPnse</u>      | <u>Spnat</u>     |

Tabelle 14: Spinat

Die Tabelle zeigt eine Vielzahl an Fehlern. Die inkorrekte Schreibung von <sp> am Anfang des Beispielwortes wurde bereits im Rahmen des Auswertungskriteriums (3) thematisiert. Bezüglich der Vokale fällt auf, dass in der letzten Zeile alle Vokale (Arabisch) beziehungsweise der Vokal in der ersten Silbe des Wortes (Persisch und Türkisch) weggelassen wurde. Auffällig ist das letzte Beispiel bei der Erstsprache Persisch, da der\*die Proband\*in den abschließenden Plosiv mit einem frikativen Laut vertauscht hat.

Bezüglich des Beispielwortes *Nudeln* ist anzumerken, dass dieses lediglich in dem Lehrwerk für Deutschlerner\*innen mit der Erstsprache Arabisch im Rahmen des Buchstabens *e* vorkommt (vgl. Matta / Bekaş / Marschke 2019, S. 146). Wie bereits angemerkt, hatten Proband\*innen mit der Erstsprache Persisch weniger Probleme bei diesem Beispielwort. Vollständigkeitshalber wurden für die folgende Tabelle auch Beispiele der Deutschlerner\*innen mit Persisch als Erstsprache angeführt. Ein wiederkehrender Fehler war die Verwechslung von <u> und <o>. Ferner stellten besonders die letzten Buchstaben des Wortes eine Schwierigkeit dar. Hierbei wurde oftmals der Vokal <e> weggelassen

beziehungsweise wie bei dem zweiten Beispiel für die Erstsprache Arabisch ersichtlich ist, ein weiteres <e> eingefügt.

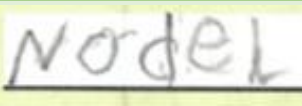
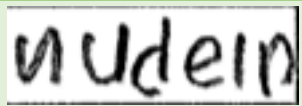
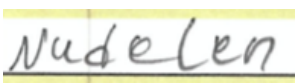
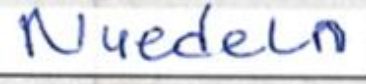
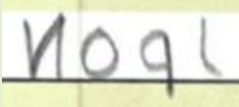
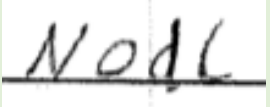
| Arabisch                                                                          | Persisch                                                                          | Türkisch                                                                            |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |

Tabelle 15: Nudeln

Das Ziel dieses abschließenden Auswertungspunktes war es, wiederkehrende und auffällige Fehler zu finden. Dieses Kriterium basiert auf der Hypothese, dass bei der Auswertung der lea-Testung je nach Erstsprache wiederkehrende Fehler auffallen können. Im Laufe der Auswertung fiel auf, dass die Wörter *lesen*, *seine*, *Spinat* und *Nudeln* wiederholt falsch geschrieben wurden.

Resümierend fällt auf, dass besonders Lerner\*innen mit Türkisch als Erstsprache verschiedene Aufgaben vermehrt unbeantwortet gelassen haben und dies öfter der Fall war als bei Proband\*innen mit Arabisch oder Persisch als Erstsprache. Im Folgenden stellt sich die Frage nach dem Grund dieser Divergenz. Ebenso fällt auf, dass die Ergebnisse der Proband\*innen mit den Erstsprachen Arabisch und Persisch nahe beieinanderliegen. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass Lerner\*innen mit diesen Erstsprachen ähnliche Lerngrundlagen betreffend das Alphabet ihrer Erstsprache aufweisen und so auch im Rahmen der KASA-Testung zu ähnlichen Ergebnissen gelangen.

Auf Basis der Auswertung der lea-Testung kann zusammengefasst werden, dass sich folgende Hypothesen als korrekt herausgestellt haben und im Laufe der vorliegenden Arbeit bestätigt wurden:

- Deutschlerner\*innen mit Türkisch als Erstsprache können im Vergleich zu Deutschlerner\*innen mit Arabisch oder Persisch als Erstsprache weniger Probleme bei der korrekten Großschreibung haben und daher im Rahmen der lea-Testung besser

abschneiden. Anzumerken ist jedoch, dass die Auswertung der Testung diese Hypothese nur bezüglich der Großschreibung bestätigt.

- Da sowohl die arabische als auch die persische Sprache die Buchstaben *q*, *x*, *z* wie auch die Konsonantenverbindung *sp* nicht besitzt, wird die Hypothese vertreten, dass die Schreibung dieser eine Schwierigkeit für die Deutschlerner\*innen mit Arabisch oder Persisch als Erstsprache darstellt. Auch diese Hypothese kann nur teilweise bestätigt werden. Der Buchstabe *q* stellte sich im Laufe der Auswertung als Schwierigkeit heraus. Im Vergleich dazu konnten zumindest 50% der Proband\*innen den Buchstaben *z* wie auch die Konsonantenverbindung *sp* korrekt verschriftlichen. Hingegen stellte der Buchstabe *x* kein besonderes Hindernis dar.
- Besonders das Beispielwort *Spinat* kann für Deutschlerner\*innen mit Persisch als Erstsprache ein Hindernis darstellen, da im Persischen nicht mehrere Konsonanten zu Beginn eines Wortes stehen. Diese Hypothese kann ebenso als bestätigt angesehen werden, da nur wenig über die Hälfte der Proband\*innen die Konsonantenverbindung *sp* richtig schreiben konnten.
- Aufgrund der Komplexität und Schwierigkeit des Wortes *daher* wird angenommen, dass alle Deutschlerner\*innen unabhängig ihrer Erstsprache Schwierigkeiten bei der richtigen Schreibung haben. Im Laufe der Auswertung der lea-Testung wurde diese Hypothese deutlich bestätigt.
- Bei der Auswertung der lea-Testung können je nach Erstsprache wiederkehrende Fehler auffallen. Bei der Auswertung stellte sich heraus, dass besonders die Wörter (1) *lesen*, (2) *seine*, (3) *Spinat* und (4) *Nudeln* wiederholt falsch geschrieben wurden.

Ebenso soll auf folgende Hypothesen eingegangen werden, die sich im Laufe der Auswertung als nicht korrekt herausgestellt haben. Dabei handelt es sich um folgende Hypothesen:

- Deutschlerner\*innen mit Arabisch oder Persisch als Erstsprache können bei der Schreibung von Kleinbuchstaben Schwierigkeiten haben. Obwohl die Proband\*innen bei der korrekten Großschreibung durchaus Schwierigkeiten hatten, kann nicht das gleiche für die Kleinschreibung festgestellt werden.
- Es wird angenommen, dass Deutschlerner\*innen mit Türkisch als Erstsprache bei dem Auswertungskriterium, welches sich mit Vokalen auseinandersetzt, grundsätzlich besser abschneiden als jene Lerner\*innen mit Arabisch oder Persisch als Erstsprache. Im Laufe der Auswertung konnte diese Hypothese nicht verifiziert werden, da Teilnehmer\*innen mit Arabisch oder Persisch bezüglich dieses Auswertungspunktes

bei der lea-Testung nicht schlechter abschnitten als Lerner\*innen mit Türkisch als Erstsprache.

- Für Deutschlerner\*innen mit Türkisch als Erstsprache wird angenommen, dass die Schreibung des Diphthongs [ai] eine Schwierigkeit darstellt, da das Türkische keine Diphthonge besitzt. Die Auswertung zeigt, dass die Schreibung zwar eine Unsicherheit darstellt, dennoch konnten bei der lea-Testung über die Hälfte der Proband\*innen diesen Diphthong korrekt verschriftlichen.
- Da alle konsonantischen Laute des Türkischen auch in der deutschen Sprache existieren, wird angenommen, dass Deutschlerner\*innen mit Türkisch als Erstsprache bei der korrekten Schreibung der ausgewählten Konsonanten wenig Probleme haben. Diese Hypothese stellte sich im Laufe der Auswertung als falsch heraus, da die Ergebnisse der Proband\*innen mit Türkisch als Erstsprache nahe bei jenen mit Arabisch oder Persisch als Erstsprache lagen.

## 5. Fazit

Im Rahmen dieses abschließenden Kapitels werden die wichtigsten Punkte der vorliegenden Masterarbeit rekapituliert. Dabei werden die wichtigsten Punkte des Theorie- wie auch des Methodikteils zusammengefasst. Anhand der Auswertung der lea-Testung werden die behandelten Hypothesen aufgegriffen, um bezüglich der Forschungsfragen ein Fazit zu ziehen.

Da verschiedene Kategorien von Analphabetismus existieren, kann in Bezug auf das KASA-Projekt der GIZ Berlin zusammengefasst werden, dass alle Teilnehmer\*innen einer Lerner\*innengruppe zwar über eine gemeinsame Erstsprache verfügen, dennoch kann aufgrund der unterschiedlichen Kategorien von Analphabetismus eine Lerner\*innengruppe äußerst heterogen sein. Manche Teilnehmer\*innen benötigen möglicherweise nur eine Einführung in die lateinische Schrift, während andere Lerner\*innen noch überhaupt keine Lernerfahrung haben. Des Weiteren haben die Teilnehmer\*innen des KASA-Projekts in der Regel noch keine Deutschkurse besucht. Daher sind bisherige Sprachkenntnisse in der Zweitsprache Deutsch vermehrt ungesteuert erworben worden.

Obwohl für Kinder eine Vielzahl an Modellen zur Beschreibung des Schrifterwerbs vorliegt, gibt es jedoch nur wenige ähnlich detaillierte Modelle, die den Schriftspracherwerb bei Erwachsenen darstellen. Zwei der wichtigsten Modelle für den Schriftspracherwerb bei Erwachsenen sind (1) ein Stufenmodell, welches im Rahmen des Projekts *Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften (lea)* entwickelt wurde und (2) das Rahmencurriculum für Alphabetisierung von Feldmeier García (2021). Ersteres Modell ist besonders hervorzuheben, da mit „den Alpha-Levels Schreiben [...] erstmalig für den deutschsprachigen Raum ein Kompetenzmodell für die Entwicklung der Schreibfähigkeit bei Erwachsenen mit einer empirisch geprüften Schwierigkeitsverteilung [vorliegt]“ (Grotluschen 2010, S. 28). Das Rahmencurriculum für Alphabetisierung von Feldmeier García enthält Vorschläge betreffend die Ziele im Alphabetisierungsunterricht, welche offen formuliert sind und dadurch eine Anschlussfähigkeit an weitere Curricula und Konzepte ermöglichen. Ferner werden Unterrichtsmethoden angeführt, die auf Laut- und Buchstabenebene, Silbenebene, Wortebene sowie Satz- und Textebene anzusiedeln sind. Ebenso werden auf offene Unterrichtsmethoden wie auch auf Diagnostik und Lerner\*innenautonomie eingegangen.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurden die Sprachen Arabisch, Persisch und Türkisch mit Deutsch verglichen. Dabei wurden Unterschiede wie auch Gemeinsamkeiten herausgearbeitet. In Bezug auf die Fremdsprachendidaktik kann in jedem Sprachkurs kontrastiv

gearbeitet werden. So auch in Alphabetisierungskursen, denn das Ziel ist nicht die Erstsprache(n) der Teilnehmer\*innen zu vermitteln, sondern diese als Ressource anzusehen und in den Unterricht auf produktive Weise miteinzubeziehen.

Der größte Unterschied zwischen der arabischen und deutschen Sprache ist das Alphabet. Im arabischen Alphabet existieren 28 Konsonanten, wovon es nur 16 auch in der deutschen Sprache gibt. Ferner besitzt das Deutsche bezüglich der Syntax eine SVO-Wortstellung, während im Arabischen eine VSO-Stellung vorherrscht. Mögliche Schwierigkeiten, mit denen Deutschlerner\*innen, die Arabisch als Erstsprache haben, im Rahmen der Alphabetisierung konfrontiert sein können, sind primär die Unterscheidung in eine Groß- und Kleinschreibung und das Mitschreiben von Vokalen.

Das persische Alphabet stellt eine leicht geänderte Form des arabischen Alphabets dar. Daher können für Deutschlerner\*innen mit Persisch als Erstsprache die bereits beschriebenen Probleme ebenso auftreten. Ferner stellen besonders Konsonantenhäufungen zu Beginn eines Wortes eine Schwierigkeit dar. Es kann daher vorkommen, dass Lerner\*innen bei Wörtern mit Konsonantenhäufungen zu Beginn den Laut [e] bei der Aussprache eines Wortes voranstellen.

Im Vergleich zum arabischen und persischen Alphabet ist das Türkische eine Weiterentwicklung des lateinischen Alphabets. Für die Alphabetisierung ist besonders die Unterteilung von Silben wichtig, da es im Türkischen für gewöhnlich zu Beginn eines Wortes nicht zu einer Konsonantenfolge kommt. Ferner existieren im Türkischen keine Diphthonge und Deutschlerner\*innen mit Türkisch als Erstsprache haben oftmals Schwierigkeiten, den Unterschied zwischen kurzen und langen Vokalen wie auch [ç] und [x] zu erkennen. Eine weitere mögliche Fehlerquelle stellen Buchstabenkombinationen dar, die für einen Laut stehen.

Für die Auswertung der lea-Testungen wurden fünf Auswertungskriterien herangezogen: (1) korrekte Groß- und Kleinschreibung, (2) Vokale, (3) Konsonanten, (4) die richtige Schreibung des Wortes *daher* und (5) allgemeine Fehler. Diese Auswertungspunkte basieren auf den Hypothesen, die im Laufe der Arbeit aufgestellt und anhand der Auswertung verifiziert beziehungsweise falsifiziert wurden. Im Folgenden werden diese Hypothesen zusammengefasst dargestellt und diskutiert.

Die Hypothese, dass Deutschlerner\*innen mit Türkisch als Erstsprache im Vergleich zu Deutschlerner\*innen mit Arabisch oder Persisch als Erstsprache weniger Probleme bei der korrekten Großschreibung haben und daher im Rahmen der lea-Testung besser abschneiden, stellte sich als richtig heraus. Ebenso wurde die Hypothese bestätigt, dass Deutschlerner\*innen mit Arabisch oder Persisch als Erstsprache Schwierigkeiten bei der korrekten Schreibung des

Buchstaben *q* haben können. Im Vergleich dazu konnten zumindest 50% dieser Proband\*innen den Buchstaben *z* wie auch die Konsonantenverbindung *sp* korrekt verschriftlichen. Hingegen stellte der Buchstabe *x* kein besonderes Hindernis dar. Des Weiteren wurde die Hypothese bestätigt, dass das Beispielwort *Spinat* für Deutschlerner\*innen mit Persisch als Erstsprache eine Schwierigkeit darstellt. Aufgrund der Komplexität des Wortes *daher* wurde zu Beginn angenommen, dass alle Deutschlerner\*innen unabhängig ihrer Erstsprache Schwierigkeiten bei der richtigen Schreibung haben. Im Laufe der Auswertung der lea-Testung wurde diese Hypothese deutlich bestätigt. Ferner wurden anhand des fünften Auswertungskriteriums wiederkehrende Fehler ausfindig gemacht. Im Rahmen der Auswertung wurden wiederholt die Wörter (1) *lesen*, (2) *seine*, (3) *Spinat* und (4) *Nudeln* falsch geschrieben.

Ebenso gab es einige Hypothesen, die sich im Laufe der Auswertung als nicht korrekt herausgestellt haben. Die Hypothese, dass Deutschlerner\*innen mit Arabisch oder Persisch als Erstsprache bei der Schreibung von Kleinbuchstaben Schwierigkeiten haben können, stellte sich als falsch heraus. Obwohl die Proband\*innen bei der korrekten Großschreibung durchaus Schwierigkeiten hatten, kann nicht das Gleiche für die Kleinschreibung festgestellt werden. Ferner wurde die Hypothese widerlegt, dass Deutschlerner\*innen mit Türkisch als Erstsprache bei dem Auswertungskriterium, welches sich mit Vokalen auseinandersetzt, grundsätzlich besser abschneiden als jene Lerner\*innen mit Arabisch oder Persisch als Erstsprache. Im Laufe der Auswertung stellte sich jedoch heraus, dass Teilnehmer\*innen mit Arabisch oder Persisch bezüglich dieses Auswertungspunktes bei der lea-Testung nicht schlechter abschnitten als Lerner\*innen mit Türkisch als Erstsprache. Im Rahmen einer weiteren Hypothese wurde angenommen, dass für Deutschlerner\*innen mit Türkisch als Erstsprache die Schreibung des Diphthongs [ai] eine Schwierigkeit darstellt, da das Türkische keine Diphthonge besitzt. Die Auswertung zeigt, dass die Schreibung zwar eine Unsicherheit darstellt, dennoch konnten bei der lea-Testung über die Hälfte der Proband\*innen diesen Diphthong korrekt verschriftlichen. Da alle konsonantischen Laute des Türkischen auch in der deutschen Sprache existieren, wurde die Hypothese aufgestellt, dass Deutschlerner\*innen mit Türkisch als Erstsprache bei der korrekten Schreibung ausgewählter Konsonanten wenig Probleme haben. Diese Hypothese stellte sich im Laufe der Auswertung als falsch heraus, da die Ergebnisse der Proband\*innen mit Türkisch als Erstsprache nahe bei jenen mit Arabisch oder Persisch als Erstsprache liegen.

Weiterführend fiel im Rahmen der Auswertung auf, dass besonders Lerner\*innen mit Türkisch als Erstsprache verschiedene Aufgaben vermehrt unbeantwortet gelassen haben und dies öfter der Fall war als bei Proband\*innen mit Arabisch oder Persisch als Erstsprache. Im Folgenden stellt sich die Frage nach dem Grund dieser Divergenz. Ebenso fällt auf, dass die

Ergebnisse der Proband\*innen mit den Erstsprachen Arabisch und Persisch nahe beieinanderliegen. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass Lerner\*innen mit diesen Erstsprachen ähnliche Lerngrundlagen betreffend das Alphabet ihrer Erstsprache aufweisen und so auch im Rahmen der KASA-Testung zu ähnlichen Ergebnissen gelangen.

Anhand der vorliegenden Masterarbeit können somit die in der Einleitung gestellten Forschungsfragen zusammengefasst beantwortet werden: (1) Treten beim Lernen von Deutsch unter besonderer Berücksichtigung der Erstsprachen Arabisch, Persisch und Türkisch im Kontext des KASA-Projekts wiederkehrende/auffällige Fehler auf? (2) Auf welche linguistischen Aspekte der jeweiligen Erstsprache könnten sich diese Fehler zurückführen lassen? Im Rahmen der Auswertung fiel auf, dass die Ergebnisse der Proband\*innen mit arabischer und persischer Erstsprache nahe beieinanderliegen. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass das persische Alphabet eine Weiterentwicklung des arabischen Alphabets ist und somit eine ähnliche Ausgangssituation das Lernen betreffend vorliegt. Das grundsätzliche Schreiben der Vokale stellte für Proband\*innen mit Arabisch und Persisch als Erstsprache im Rahmen der lea-Testung kein Problem dar, hingegen die Verschriftlichung des Diphthongs [ai]. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass es im arabischen wie auch im persischen Alphabet keine Vokalfolgen gibt. Ebenso fiel bei der Auswertung durchgehend auf, dass Lerner\*innen mit Türkisch als Erstsprache vermehrt dazu neigen, eine Aufgabe unbeantwortet zu lassen. Ein weiteres Forschungsdesiderat stellt daher die Frage nach den Gründen dafür dar. Auffällig ist ebenso die Schwierigkeit der korrekten Schreibung des Wortes *daher*. Abschließend hebt dies deutlich die Wichtigkeit der Arbeit mit Silben im Alphabetisierungsunterricht hervor.

## 6. Bibliographie

### 6.1. Lehrwerke

Alizadeh, Sedigheh / Bekaş, Tuğba / Marschke, Britta / Matta, Mary (2019): Mit Persisch Deutsch lernen. Kurs- und Arbeitsbuch mit Videos, Audios und Zusatzmaterialien. Berlin.

Bekaş, Tuğba / Marschke, Britta / Matta, Mary (2019): Mit Türkisch Deutsch lernen. Kurs- und Arbeitsbuch mit Videos, Audios und Zusatzmaterialien. Berlin.

Matta, Mary / Bekaş, Tuğba / Marschke, Britta (2019): Mit Arabisch Deutsch lernen. Kurs- und Arbeitsbuch mit Videos, Audios und Zusatzmaterialien. Berlin.

Jin, Friederike; Neumann, Jutta; Schöte, Joachim (2012): Pluspunkt Deutsch. Deutsch als Zweitsprache – Österreich, A1, Kursbuch. Berlin: Cornelsen.

Jin, Friederike; Neumann, Jutta; Schöte, Joachim (2017): Pluspunkt Deutsch. Deutsch als Zweitsprache – Österreich, A2, Kursbuch. Berlin: Cornelsen.

### 6.2. Sekundärliteratur

Adli, Aria (2014): Das Persische und das Kurdische. In: Krifka, Manfred / Blaszczyk, Joanna / Leßmöllmann, Annette / Meinunger, André / Stiebels, Barbara / Tracy, Rosemarie / Truckenbrodt, Hubert (Hrsg.): Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler, Berlin / Heidelberg: Springer, S. 175-195.

Berkemeier, Anne (2018): Schrifterwerb und L2-Alphabetisierung. In: Grieshaber, Wilhelm / Roll, Heike / Schramm, Karen / Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hrsg.): Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. Ein Handbuch, Berlin/Boston: de Gruyter, S. 282-299.

Burt, Miriam / Peyton, Joy Kreeft / Adams, Rebecca (2003): Reading and adult english languages learning. A review of the research. In: Center For Applied Linguistics. URL: [https://www.researchgate.net/publication/234588470\\_Reading\\_and\\_Adult\\_English\\_Language\\_Learners\\_A\\_Review\\_of\\_the\\_Research#fullTextFileContent](https://www.researchgate.net/publication/234588470_Reading_and_Adult_English_Language_Learners_A_Review_of_the_Research#fullTextFileContent) (Zugriff am 11.11.2020).

Bußmann, Hadumod (2008): Lexikon der Sprachwissenschaft, Wiesbaden: Körner.

Caspari, Daniela (2016): Grundfragen fremdsprachendidaktische Forschung. In: Caspari, Daniela / Klippel, Friederike / Legutke, Michael / Schramm, Karen (Hrsg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch, Tübingen: Narr, S. 7-21.

Dellai, Alberta / Arslander, Hillya / Döbert, Marion / Holm, Hermann / Szablewski-Çavus, Petra (1999): Thema „Analphabetismus“. Diskussion in „Rendezvous in Deutschland“, Hessischer Rundfunk 27. Juni 1999. In: Bildungsarbeit in der Zweitsprache Deutsch. Konzepte und Materialien, Beiträge zur Alphabetisierung 1996-1999, S. 2-10.

Döbert, Marion / Hubertus, Peter (2000): Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Hrsg. v. Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung, Münster / Stuttgart: Klett.

Dörnyei, Zoltán (2020): From integrative motivation to directed motivational currents. The evolution of the understanding of L2 motivation over three decades. In: Lamb, Martin / Csizér, Kata / Henry, Alastair / Ryan, Stephen (Hrsg.): Palgrave Macmillan Handbook Of Motivation For Language Learning, Basingstoke: Palgrave, S. 39-69.

Drecol, Frank (1981): Funktionaler Analphabetismus. Begriff, Erscheinungsbild, psychosoziale Folgen und Bildungsinteressen. In: Drecol, Frank / Müller, Ulrich (Hrsg.): Für ein Recht auf Lesen. Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland, Frankfurt/Main et al.: Diesterweg, S. 29-40.

Europarat / Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen, Berlin et al.: Langenscheidt.

Europarat / Language Policy Programme / Education Policy Division / Education Department (2020): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Begleitband: lehren, lernen beurteilen, Stuttgart: Klett.

Feldmeier García, Alexis (2021): Rahmencurriculum für Alphabetisierung. ÖIF.

Feldmeier, Alexis (2010): Von A bis Z – Praxisbuch Alphabetisierung. Deutsch als Zweitsprache für Erwachsene, Stuttgart: Klett.

Feldmeier, Alexis (2009): Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs, Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.

Feldmeier, Alexis (2005): Die kontrastive Alphabetisierung als Alternativkonzept zur zweisprachigen Alphabetisierung und zur Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch am Beispiel der Sprachen Kurdisch und Türkisch. In: DaZ, 2. Jg, S. 42-50.

Frith, Uta (1985): Beneath the surface of developmental dyslexia. In: Patterson, Karalyn / Marshall, John / Coltheart, Max (Hrsg.): Surface Dyslexia. Neuropsychological And Cognitive Studies Of Phonological Reading, London: Lawrence Erlbaum Associates, S. 301-330.

Fritz, Thomas / Faistauer, Renate / Ritter, Monika / Hrubesch, Angelika (2006): RahmenCurriculum Deutsch als Zweitsprache & Alphabetisierung. URL: <https://www.wien.gv.at/menschen/integration/pdf/rahmen-curriculum.pdf> (Zugriff am 11.11.2020).

Grotlüschen, Anke / Kretschmann, Rudolf / Quante-Brandt, Eva / Wolf, Karsten (Hrsg.) (2011): Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften, Münster et al.: Waxmann.

Grotlüschen, Anke (2011): Zur Auflösung von Mythen. Eine theoretische Verortung des Forschungsansatzes lea. – Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften. In: Grotlüschen, Anke / Kretschmann, Rudolf / Quante-Brandt, Eva / Wolf, Karsten (Hrsg.): Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften, Münster et al.: Waxmann, S. 12-39.

Grotlüschen, Anke (Hrsg.) (2010): lea. – Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften. Diagnose, Münster: Waxmann.

Haberkorn, Rita (2009): Der Situationsansatz ist eine Einladung, sich mit Kindern auf das Leben einzulassen. In: Sanders, Karin / Block, Michael (Hrsg.): Kundenorientierung – Partizipation – Respekt. Neue Ansätze in der Sozialen Arbeit, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 75-99.

Heinemann, Alisha (2011): Alpha-Levels, lea.-Universum, Item-Entwicklung und Feldzugang. Zu den Grundlagen des förderdiagnostischen Instruments. In: Grotluschen, Anke / Kretschmann, Rudolf / Quante-Brandt, Eva / Wolf, Karsten (Hrsg.): Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften, Münster et al.: Waxmann, S. 86-107.

Markov, Stefan / Wagershauser Elena (2018): Alphabetisierung und Schreibentwicklung in der Erwachsenenbildung. In: Grieshaber, Wilhelm / Schmölzer-Eibinger, Sabine / Roll, Heike / Schramm, Karen (Hrsg.): Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. Ein Handbuch, Berlin/Boston: de Gruyter, S. 395-410.

Ossner, Jakob (2004): Phonologische Bewusstheit und Diagnose von Schreibfähigkeiten. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, 67. Jg., S. 9-26.

Rammstedt, Beatrice (2013): PIAAC 2012: Die wichtigsten Ergebnisse im Überblick. In: Rammstedt, Beatrice, et al. (Hrsg.): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster et al.: Waxmann.

Riemer, Claudia (2017): Was Deutschlernende berichten. Und was wir daraus über Motivation und Motivierung lernen können. In: Fremdsprache Deutsch, 57. Jg., S. 10-14.

Ritter, Monika (2005): Alphabetisierungs-Ausbildung in Wien. Der Lehrgang Alphabetisierung Deutsch als Zweitsprache mit MigrantInnen. In: Alfa-Forum, 58. Jg., S. 35-38.

Rösch, Heide (2009): Mehrsprachigkeit in der Kinderliteratur. In: Nauwerck, Patricia (Hrsg.): Kultur der Mehrsprachigkeit in Schule und Kindergarten. Festschrift für Ingelore Oomen-Welke. Freiburg: Fillibach, S. 231-247.

Schroeder, Christoph / Şimşek, Yazgül (2014): Das Türkische. In: Krifka, Manfred / Blaszczak, Joanna / Leßmöllmann, Annette / Meinunger, André / Stiebels, Barbara / Tracy, Rosemarie / Truckenbrodt, Hubert (Hrsg.): Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler, Berlin / Heidelberg: Springer, S. 115-133.

Valtin, Renate (1993): Stufen des Lesen- und Schreibenlernens. In: Haarmann, Dieter (Hrsg.): Handbuch Grundschule. Fachdidaktik: Inhalte und Bereiche grundlegender Bildung, Bd. 2, Weinheim/Basel: Beltz, S. 68-80.

Wolf, Bernhard / Becker, Petra / Conrad, Susanna / Jäger, Reinhold (1998): Macht sich „Kindersituationen“ bei Kindern bemerkbar? Der Situationsansatz in der Evaluation. In: Empirische Pädagogik, 12. Jg. H. 3, S. 271-295.

Wustmann, Corina (2004): Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Weinheim / Basel: Beltz.

Zeldes, Amir / Kanbar, Ghazwan (2014): Das Arabische und das Hebräische. In: Krifka, Manfred / Blaszczyk, Joanna / Leßmöllmann, Annette / Meinunger, André / Stiebels, Barbara / Tracy, Rosemarie / Truckenbrodt, Hubert (Hrsg.): Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler, Berlin / Heidelberg: Springer, S. 135-174.

Zimmer, Jürgen (2000): Das kleine Handbuch zum Situationsansatz. Weinheim, Basel: Beltz. (Praxisreihe Situationsansatz)

### 6.3. Internetzugriff

BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) (2015): Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs. Überarbeitete Neuauflage. URL: [https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konz-f-bundesw-ik-mit-alphabet.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konz-f-bundesw-ik-mit-alphabet.pdf?__blob=publicationFile) (Zugriff am 17.10.2020).

BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge): URL: [https://www.bamf.de/DE/Startseite/startseite\\_node.html](https://www.bamf.de/DE/Startseite/startseite_node.html) (Zugriff am 14.10.2020).

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (o.J.): URL: <https://www.bmbf.de/> (Zugriff am 17.10.2020).

GIZ (2020): URL: <https://giz.berlin/about-giz/ueber-giz-ev.htm> (Zugriff am 14.10.2020).

GIZ (2019): URL: <https://giz.berlin/about-giz/unser-leitbild.htm> (Zugriff am 14.10.2020).

GIZ (2018): URL: <https://giz.berlin/about-giz/aufgaben-und-ziele.htm> (Zugriff am 14.10.2020).

Internationale Akademie für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie (2011): URL: [https://www.inaberlin.org/Institut-f%C3%BCr-den-Situationsansatz.html?=&Anmelden&FORM\\_SUBMIT=tl\\_login&REQUEST\\_TOKEN=c533e2120c21c9929722e6ec906520ef&autologin=1&password=1&username=1](https://www.inaberlin.org/Institut-f%C3%BCr-den-Situationsansatz.html?=&Anmelden&FORM_SUBMIT=tl_login&REQUEST_TOKEN=c533e2120c21c9929722e6ec906520ef&autologin=1&password=1&username=1) (Zugriff am 06.05.2021).

KASA (2020): URL: <https://kasa.giz.berlin/#about> (Zugriff am 17.10.2020).

SGB VIII (Sozialgesetzbuch Kinder- und Jugendhilfe): URL: <https://www.sozialgesetzbuch-sgb.de/sgbviii/1.html> (Zugriff am 14.10.2020).

## 6.4. Abbildungsverzeichnis

|                                                                                                                    |        |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| Abbildung 1: Unterschiedliche Schreibform (Zeldes / Kanbar 2014, S. 141) .....                                     | - 21 - |
| Abbildung 2: Konsonantentabelle (Zeldes / Kanbar 2014, S. 142).....                                                | - 21 - |
| Abbildung 3: Türkische Konsonanten (Schroeder / Şimşek 2014, S. 119).....                                          | - 28 - |
| Abbildung 4: Kursbücher (Matta, Mary / Bekaş, Tuğba / Marschke, Britta 2019; Alizadeh, Sedigheh et al. 2019; ..... | - 38 - |
| Abbildung 5: Beispiel Kursbuch (Matta, Mary / Bekaş, Tuğba / Marschke, Britta 2019, S. 5) .-                       | 40 -   |
| Abbildung 6: Aufgabe 2 (Grotlüschen 2010, S. 86).....                                                              | - 51 - |
| Abbildung 7: Aufgabe 3 (Grotlüschen 2010, S. 89).....                                                              | - 52 - |
| Abbildung 8: Aufgabe 4 (Grotlüschen 2010, S. 93).....                                                              | - 53 - |
| Abbildung 9: Großschreibung .....                                                                                  | - 73 - |
| Abbildung 10: Kleinschreibung .....                                                                                | - 74 - |
| Abbildung 11: [ai] in weil .....                                                                                   | - 76 - |

|                                   |        |
|-----------------------------------|--------|
| Abbildung 12: [ai] in seine ..... | - 77 - |
| Abbildung 13: [i:] in die .....   | - 79 - |
| Abbildung 14: [kv] .....          | - 81 - |
| Abbildung 15: [ks] .....          | - 82 - |
| Abbildung 16: [ts] .....          | - 83 - |
| Abbildung 17: [ʃp] .....          | - 84 - |
| Abbildung 18: daher .....         | - 86 - |

## 6.5. Tabellenverzeichnis

|                                                       |        |
|-------------------------------------------------------|--------|
| Tabelle 1: Teilnehmer*innen lea-Testung .....         | - 47 - |
| Tabelle 2: Arabisch - Groß- und Kleinschreibung. .... | - 59 - |
| Tabelle 3: Arabisch - Vokale .....                    | - 60 - |
| Tabelle 4: Arabisch - Konsonanten. ....               | - 61 - |
| Tabelle 5: Persisch - Groß- und Kleinschreibung. .... | - 63 - |
| Tabelle 6: Persisch – Vokale. ....                    | - 64 - |
| Tabelle 7: Persisch – Konsonanten. ....               | - 65 - |
| Tabelle 8: Türkisch - Groß- und Kleinschreibung. .... | - 67 - |
| Tabelle 9: Türkisch – Vokale. ....                    | - 68 - |
| Tabelle 10: Türkisch – Konsonanten .....              | - 69 - |
| Tabelle 11: daher .....                               | - 87 - |
| Tabelle 12: lesen .....                               | - 89 - |
| Tabelle 13: seine .....                               | - 89 - |
| Tabelle 14: Spinat .....                              | - 90 - |
| Tabelle 15: Nudeln .....                              | - 91 - |

# Anhang

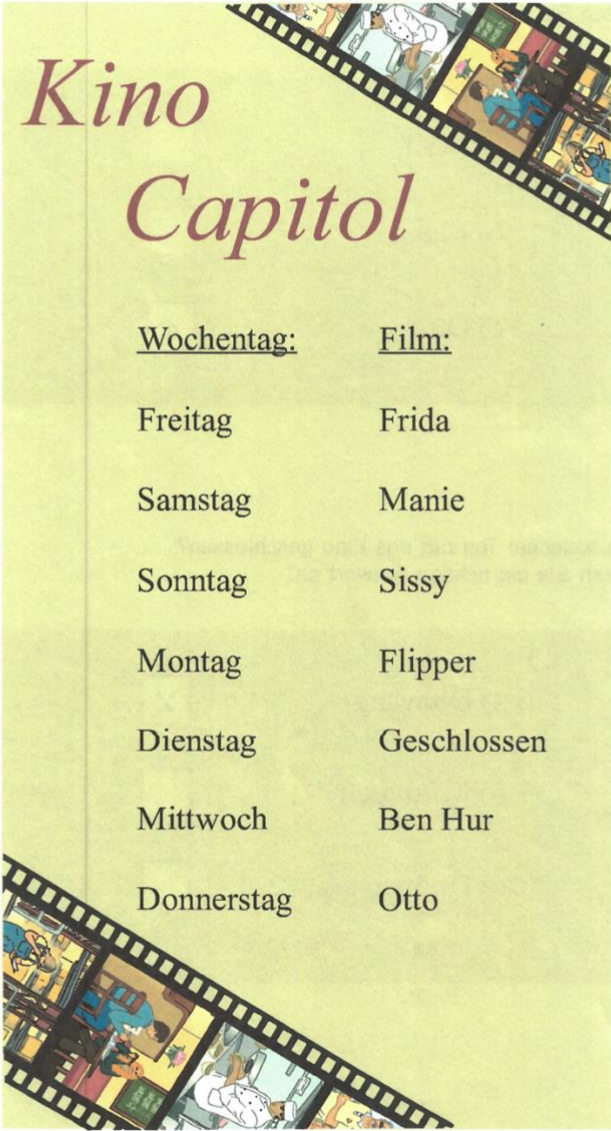
## Leere Testung

  
Teilnehmer/in

### Kino Flyer

 Simone möchte mit Leon ins Kino gehen. Sie sehen sich dieses Kinoplatat an. Bitte schauen Sie sich dieses Plakat an und beantworten Sie dann zwei Fragen.





| <u>Wochentag:</u> | <u>Film:</u> |
|-------------------|--------------|
| Freitag           | Frida        |
| Samstag           | Manie        |
| Sonntag           | Sissy        |
| Montag            | Flipper      |
| Dienstag          | Geschlossen  |
| Mittwoch          | Ben Hur      |
| Donnerstag        | Otto         |

244

## Kino Flyer

-  1. Welcher Film läuft am Donnerstag?  
Kreuzen Sie die richtige Antwort an.



a) Sissy

☐

b) Manie

☐

c) Otto

☐

-  2. An welchem Tag hat das Kino geschlossen?  
Kreuzen Sie die richtige Antwort an.



a) Dienstag

☐

b) Mittwoch

☐

c) Donnerstag

☐

## Lukas allein im Restaurant



 Lukas Romanek ist bei der Arbeit. Gleich ist es 17 Uhr und Lenas Restaurant wird für den Abendbetrieb geöffnet. Es sind noch einige Dinge vorzubereiten. Lukas kommt bei seiner Arbeit mit folgenden Dingen in Kontakt.

Schreiben Sie bitte den jeweils gesuchten Buchstaben in das freie Feld.

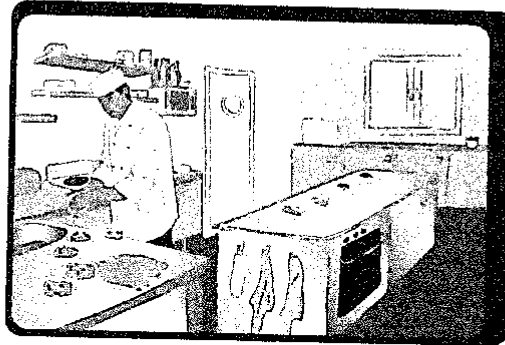


## Lukas allein im Restaurant



Lukas soll die Tafel an der Wand beschriften.

Hören Sie bitte zu und ergänzen Sie die fehlenden Wörter im Text!



Lukas holt einen Stift, \_\_\_\_\_ er die Tafel beschriften möchte.



## Lukas allein im Restaurant



 Lukas hat nun die Tafel beschriftet. Auf dem Weg zurück in die Küche hört er einen Gast mit seiner Frau sprechen. Lukas bleibt kurz stehen und hört zu.

Hören Sie bitte zu und ergänzen Sie die fehlenden Wörter im Text!

\_\_\_\_\_ Gast ist \_\_\_\_\_ ersten Mal in Lenas Restaurant. \_\_\_\_\_ Frau sagt, ihre Brille sei dreckig, \_\_\_\_\_ könne sie \_\_\_\_\_ nicht \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_ liest seiner Frau \_\_\_\_\_ Speisekarte vor: „Lachs auf Toast \_\_\_\_\_ auf \_\_\_\_\_.“ Die Frau ruft aufgeregt: „Ja, gibt es hier denn keine Teller“, \_\_\_\_\_ zieht ihren Mann hinaus.

# Lesen

## Auswertungs- und Protokollierungstabelle Alpha-Level 2

Kursleiter/in

Kreuzen Sie bitte das entsprechende Feld rechts an, wenn die Antwort des/der TN der richtigen Lösung entspricht. Lassen Sie bitte das Feld frei, wenn kein Eintrag vorliegt oder die Antwort falsch ist. Anschließend kann aus dem Verhältnis von den richtigen zu den möglichen Antworten ein Kompetenzindex KI ermittelt werden.

### 1.2.1 Kino-Flyer

|                                      | a)                       | b)                       | c)                       |                                |
|--------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------------|
| 1) Welcher Film läuft am Donnerstag? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> von 2 |
| 2) Wann ist das Kino geschlossen?    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                                |

### 1.2.2 Stellengesuch

|                                 | a)                       | b)                       | c)                       | d)                       |                                |
|---------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------------|
| 1) Was sucht Lukas?             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> von 2 |
| 2) Als was will Lukas arbeiten? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                                |

Kompetenzindex des Alpha-Level 2:

$$KI_{ai} = \frac{\boxed{\phantom{000}}}{4} \times 100 = \boxed{\phantom{000}}$$

# Schreiben

## Auswertung – Lukas allein im Restaurant

Alpha-Level 2 ( $\sigma$  40)

### Auswertungstabelle

Kursleiter/in

Kreuzen Sie bitte das entsprechende Feld rechts an, wenn die Schreibung der unten stehenden Beschreibung entspricht. Lassen Sie bitte das Feld frei, wenn kein Eintrag vorliegt, der Eintrag nicht lesbar ist oder etwas anderes eingetragen wurde.

### Aufgabenstellung I

|                                                                    | 2.1.01                   | 2.2.08                   |
|--------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1a) „Brett“ (buchstabierte Laute)                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| „B“/„b“ wie hier geschrieben, ohne Groß-/Kleinschreibung           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 1b) „Brett“ (Konkreta I)                                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wortanfang großgeschrieben                                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2a) „Quark“ (buchstabierte Laute)                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| „Qu“/„qu“/„Q“/„q“ wie hier geschrieben, ohne Groß-/Kleinschreibung | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2b) „Quark“ (Konkreta I)                                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wortanfang großgeschrieben                                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3) „Mixer“ (buchstabierte Laute)                                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| „x“/„X“ wie hier geschrieben, ohne Groß-/Kleinschreibung           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Notizen Kursleiter/in

### Kann-Beschreibungen

|        |                                                    |                                |
|--------|----------------------------------------------------|--------------------------------|
| 2.1.01 | Kann buchstabierte einzelne Laute verschriftlichen | <input type="checkbox"/> von 3 |
| 2.2.08 | Kann Konkreta großschreiben I                      | <input type="checkbox"/> von 2 |

# Schreiben

## Auswertung – Lukas allein im Restaurant

Alpha-Level 2 ( $\sigma$  40)

### Auswertungstabelle

Kreuzen Sie bitte das entsprechende Feld rechts an, wenn die Schreibung der unten stehenden Beschreibung entspricht. Lassen Sie bitte das Feld frei, wenn kein Eintrag vorliegt, der Eintrag nicht lesbar ist oder etwas anderes eingetragen wurde.

Kursleiter/in

### Aufgabenstellung II

|                                                                         | 2.1.08                   | 2.1.13                   | 2.1.14                   | 2.2.03                   | 2.2.05                   | 2.3.01 |
|-------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------|
| 1) „weil“ (Funktionswörter II)                                          |                          |                          |                          |                          |                          |        |
| „weil“ wie hier geschrieben, ohne Groß-/Kleinschreibung                 |                          |                          |                          | <input type="checkbox"/> |                          |        |
| 2a) „Abendmenü“ (offene Silben)                                         |                          |                          |                          |                          |                          |        |
| „...me...“ wie hier geschrieben, ohne Groß-/Kleinschreibung             |                          |                          | <input type="checkbox"/> |                          |                          |        |
| 2b) „Abendmenü“ (offene Silben)                                         |                          |                          |                          |                          |                          |        |
| „...nü“ wie hier geschrieben, ohne Groß-/Kleinschreibung                |                          |                          | <input type="checkbox"/> |                          |                          |        |
| 3a) „oder“ (Funktionswörter II)                                         |                          |                          |                          |                          |                          |        |
| „oder“ wie hier geschrieben, ohne Groß-/Kleinschreibung ( $\sigma=42$ ) |                          |                          |                          | <input type="checkbox"/> |                          |        |
| 3b) „oder“ (weiche Stoppkonsonanten II)                                 |                          |                          |                          |                          |                          |        |
| „der“ wie hier geschrieben, ohne Groß-/Kleinschreibung                  |                          | <input type="checkbox"/> |                          |                          |                          |        |
| 3c) „oder“ (-en, -el, -es)                                              |                          |                          |                          |                          |                          |        |
| „...er“ wurde wie hier geschrieben, ohne Groß-/Kleinschreibung          | <input type="checkbox"/> |                          |                          |                          |                          |        |
| 4a) „je“ (schwierige Dauerkonsonanten)                                  |                          |                          |                          |                          |                          |        |
| „j...“/„J...“ ( $\sigma=46$ )                                           |                          |                          |                          |                          | <input type="checkbox"/> |        |

## Auswertung – Lukas allein im Restaurant

Alpha-Level 2 ( $\sigma$  40)

|                       |                                                                               | 2.1.08                   | 2.1.13 | 2.1.14 | 2.2.03 | 2.2.05 | 2.3.01                   |
|-----------------------|-------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------|--------|--------|--------|--------------------------|
| Kann-Beschreibungen   | 4b) „je“ (Funktionswörter III)                                                |                          |        |        |        |        |                          |
|                       | „je“ wie hier geschrieben, ohne Groß-/Kleinschreibung                         |                          |        |        |        |        | <input type="checkbox"/> |
|                       | Kann Wörter mit dem kurzen Vokal „e“ in häufigen Wortendungen schreiben       | <input type="checkbox"/> | von 1  |        |        |        |                          |
|                       | Kann Wörter mit weichen Stoppkonsonanten am in der Mitte des Wortes schreiben | <input type="checkbox"/> | von 1  |        |        |        |                          |
|                       | Kann Wörter mit offenen Silben schreiben                                      | <input type="checkbox"/> | von 2  |        |        |        |                          |
|                       | Kann kurze und geläufige Funktionswörter schreiben II                         | <input type="checkbox"/> | von 2  |        |        |        |                          |
| Notizen Kursleiter/in | Kann Wörter mit schwierigen Dauerkonsonanten schreiben                        | <input type="checkbox"/> | von 1  |        |        |        |                          |
|                       | Kann kurze und geläufige Funktionswörter schreiben III                        | <input type="checkbox"/> | von 1  |        |        |        |                          |
|                       |                                                                               |                          |        |        |        |        |                          |

Notizen Kursleiter/in

---

---

---

---

---

---

---

---

# Schreiben

## Auswertung – Lukas allein im Restaurant

Alpha-Level 2 ( $\sigma$  40)

### Auswertungstabelle

Kreuzen Sie bitte das entsprechende Feld rechts an, wenn die Schreibung der unten stehenden Beschreibung entspricht. Lassen Sie bitte das Feld frei, wenn kein Eintrag vorliegt, der Eintrag nicht lesbar ist oder etwas anderes eingetragen wurde.

Kursleiter/in

### Aufgabenstellung III

|                                                          | 2.1.07                   | 2.1.08 | 2.1.09                   | 2.1.13 | 2.2.03                   | 2.2.05                   | 2.2.07 | 2.2.08                   | 2.3.01 |
|----------------------------------------------------------|--------------------------|--------|--------------------------|--------|--------------------------|--------------------------|--------|--------------------------|--------|
| 01 „der“ (Funktionswörter I)                             |                          |        |                          |        |                          |                          |        |                          |        |
| „der“ wie hier geschrieben, ohne Groß-/Kleinschreibung   | <input type="checkbox"/> |        |                          |        |                          |                          |        |                          |        |
| 02a) „zum“ (Funktionswörter II)                          |                          |        |                          |        |                          |                          |        |                          |        |
| „zum“ wie hier geschrieben, ohne Groß-/Kleinschreibung   |                          |        |                          |        | <input type="checkbox"/> |                          |        |                          |        |
| 02b) „zum“ (schwierige Dauerkonsonanten)                 |                          |        |                          |        |                          |                          |        |                          |        |
| „z...“/„Z...“ ( $\sigma=42$ )                            |                          |        |                          |        |                          | <input type="checkbox"/> |        |                          |        |
| 03) „seine“ (Funktionswörter II)                         |                          |        |                          |        |                          |                          |        |                          |        |
| „seine“ wie hier geschrieben, ohne Groß-/Kleinschreibung |                          |        |                          |        | <input type="checkbox"/> |                          |        |                          |        |
| 04a) „daher“ (schwierige Dauerkonsonanten)               |                          |        |                          |        |                          |                          |        |                          |        |
| „...h...“, ohne Groß-/Kleinschreibung                    |                          |        |                          |        |                          | <input type="checkbox"/> |        |                          |        |
| 04b) „daher“ (Funktionswörter III)                       |                          |        |                          |        |                          |                          |        |                          |        |
| „daher“ wie hier geschrieben, ohne Groß-/Kleinschreibung |                          |        |                          |        |                          |                          |        | <input type="checkbox"/> |        |
| 04c) „daher“ (weiche Stoppkonsonanten I)                 |                          |        |                          |        |                          |                          |        |                          |        |
| „da...“ wie hier geschrieben, ohne Groß-/Kleinschreibung |                          |        | <input type="checkbox"/> |        |                          |                          |        |                          |        |

## Auswertung – Lukas allein im Restaurant

Alpha-Level 2 ( $\sigma$  40)

|                                                                             | 21.07                    | 21.08                    | 21.09 | 21.13                    | 22.03                    | 22.05 | 22.07                    | 22.08 | 23.01 |
|-----------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|-------|--------------------------|--------------------------|-------|--------------------------|-------|-------|
| 04d) „daher“ (-en, -el, -es)                                                |                          |                          |       |                          |                          |       |                          |       |       |
| „...er“ wie hier geschrieben,<br>ohne Groß-/Kleinschreibung                 |                          | <input type="checkbox"/> |       |                          |                          |       |                          |       |       |
| 05) „die“ (Funktionswörter I)                                               |                          |                          |       |                          |                          |       |                          |       |       |
| „die“ wie hier geschrieben,<br>ohne Groß-/Kleinschreibung                   | <input type="checkbox"/> |                          |       |                          |                          |       |                          |       |       |
| 06) „Karte“ (harte Stoppkonsonanten)                                        |                          |                          |       |                          |                          |       |                          |       |       |
| „Kar...“ wie hier geschrieben,<br>ohne Groß-/Kleinschreibung                |                          |                          |       |                          |                          |       | <input type="checkbox"/> |       |       |
| 06) „Karte“<br>(harte Stoppkonsonanten)                                     |                          |                          |       |                          |                          |       |                          |       |       |
| „...te“ wie hier geschrieben,<br>ohne Groß-/Kleinschreibung                 |                          |                          |       |                          |                          |       | <input type="checkbox"/> |       |       |
| 07) „lesen“ (-en, -el, -es)                                                 |                          |                          |       |                          |                          |       |                          |       |       |
| „...en“ wie hier geschrieben,<br>ohne Groß-/Kleinschreibung ( $\sigma=30$ ) |                          | <input type="checkbox"/> |       |                          |                          |       |                          |       |       |
| 08) „er“ (Funktionswörter I)                                                |                          |                          |       |                          |                          |       |                          |       |       |
| „er“ wie hier geschrieben,<br>ohne Groß-/Kleinschreibung                    | <input type="checkbox"/> |                          |       |                          |                          |       |                          |       |       |
| 09) „die“ (Funktionswörter I)                                               |                          |                          |       |                          |                          |       |                          |       |       |
| „die“ wie hier geschrieben,<br>ohne Groß-/Kleinschreibung                   | <input type="checkbox"/> |                          |       |                          |                          |       |                          |       |       |
| 10a) „oder“ (Funktionswörter II)                                            |                          |                          |       |                          |                          |       |                          |       |       |
| „oder“ wie hier geschrieben,<br>ohne Groß-/Kleinschreibung                  |                          |                          |       |                          | <input type="checkbox"/> |       |                          |       |       |
| 10b) „oder“<br>(weiche Stoppkonsonanten II)                                 |                          |                          |       |                          |                          |       |                          |       |       |
| „...der“ wie hier geschrieben,<br>ohne Groß-/Kleinschreibung                |                          |                          |       | <input type="checkbox"/> |                          |       |                          |       |       |

# Auswertung – Lukas allein im Restaurant

 Alpha-Level 2 ( $\sigma$  40)

|                                                          | 2.1.07                   | 2.1.08                   | 2.1.09 | 2.1.13 | 2.2.03 | 2.2.05 | 2.2.07 | 2.2.08                   | 2.3.01 |
|----------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------------------------|--------|
| 10c) „oder“ (-en, -el, -es)                              |                          |                          |        |        |        |        |        |                          |        |
| „...er“ wie hier geschrieben, ohne Groß-/Kleinschreibung |                          | <input type="checkbox"/> |        |        |        |        |        |                          |        |
| 11) „Nudeln“ (Konkreta I)                                |                          |                          |        |        |        |        |        |                          |        |
| Wortanfang großgeschrieben                               |                          |                          |        |        |        |        |        | <input type="checkbox"/> |        |
| 12) „Spinat“ (Konkreta I)                                |                          |                          |        |        |        |        |        |                          |        |
| Wortanfang großgeschrieben                               |                          |                          |        |        |        |        |        | <input type="checkbox"/> |        |
| 13) „und“ (Funktionswörter I)                            |                          |                          |        |        |        |        |        |                          |        |
| „und“ wie hier geschrieben, ohne Groß-/Kleinschreibung   | <input type="checkbox"/> |                          |        |        |        |        |        |                          |        |

## Kann-Beschreibungen

|                                                                            | 2.1.07                   | 2.1.08 | 2.1.09 | 2.1.13 | 2.2.03 | 2.2.05 | 2.2.07 | 2.2.08 | 2.3.01 |
|----------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Kann kurze und geläufige Funktionswörter schreiben I                       | <input type="checkbox"/> | von 5  |        |        |        |        |        |        |        |
| Kann Wörter mit dem kurzen Vokal „e“ in häufigen Wortendungen schreiben    | <input type="checkbox"/> | von 3  |        |        |        |        |        |        |        |
| Kann Wörter mit weichen Stoppkonsonanten am Anfang des Wortes schreiben    | <input type="checkbox"/> | von 1  |        |        |        |        |        |        |        |
| Kann Wörter mit weichen Stoppkonsonanten in der Mitte des Wortes schreiben | <input type="checkbox"/> | von 1  |        |        |        |        |        |        |        |
| Kann kurze und geläufige Funktionswörter schreiben II                      | <input type="checkbox"/> | von 3  |        |        |        |        |        |        |        |
| Kann Wörter mit schwierigen Dauerkonsonanten schreiben                     | <input type="checkbox"/> | von 2  |        |        |        |        |        |        |        |
| Kann Wörter mit harten Stoppkonsonanten schreiben                          | <input type="checkbox"/> | von 2  |        |        |        |        |        |        |        |
| Kann Konkreta großschreiben (Konkreta I)                                   | <input type="checkbox"/> | von 2  |        |        |        |        |        |        |        |
| Kann kurze und geläufige Funktionswörter schreiben III                     | <input type="checkbox"/> | von 1  |        |        |        |        |        |        |        |

## Notizen Kursleiter/in

---



---



---



---

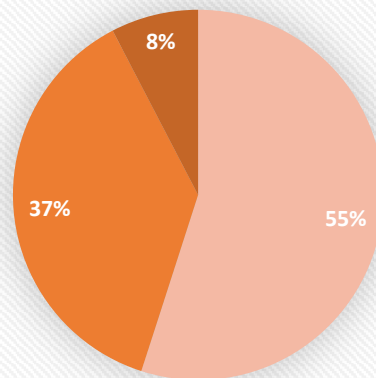


---

## Weitere Darstellung der Auswertungen

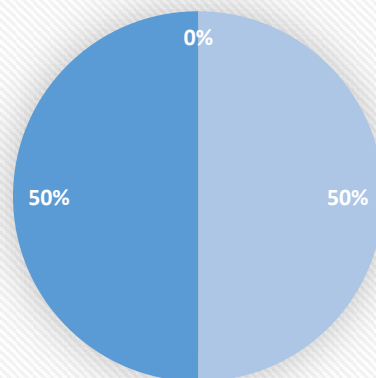
### Anzahl der Wörter, die korrekt großgeschrieben wurden

#### Arabisch: Anzahl der Wörter, die korrekt großgeschrieben wurden



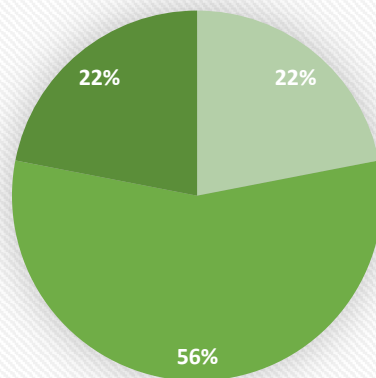
0 bis 3 (72 Teilnehmer\*innen)      4 bis 6 (49 Teilnehmer\*innen)  
nicht beantwortet (10 Teilnehmer\*innen)

#### Persisch: Anzahl der Wörter, die korrekt großgeschrieben wurden



0 bis 3 (14 Teilnehmer\*innen)      4 bis 6 (14 Teilnehmer\*innen)  
nicht beantwortet (0 Teilnehmer\*innen)

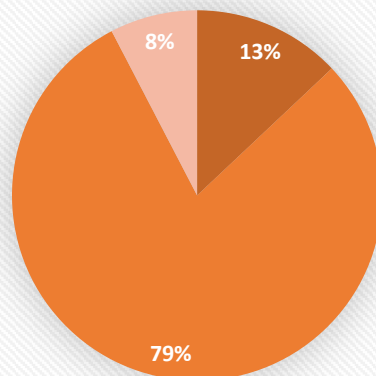
### Türkisch: Anzahl der Wörter, die korrekt großgeschrieben wurden



■ 0 bis 3 (18 Teilnehmer\*innen)      ■ 4 bis 6 (46 Teilnehmer\*innen)  
■ nicht beantwortet (18 Teilnehmer\*innen)

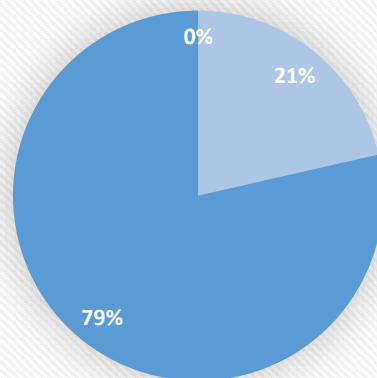
### Anzahl der Wörter, die korrekt kleingeschrieben wurden

#### Arabisch: Anzahl der Wörter, die korrekt kleingeschrieben wurden



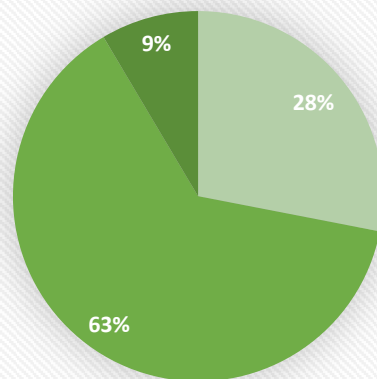
■ 0 bis 4 (17 Teilnehmer\*innen)      ■ 5 bis 10 (104 Teilnehmer\*innen)  
■ nicht beantwortet (10 Teilnehmer\*innen)

### Persisch: Anzahl der Wörter, die korrekt kleingeschrieben wurden



0 bis 4 (6 Teilnehmer\*innen)      5 bis 10 (22 Teilnehmer\*innen)  
nicht beantwortet (0 Teilnehmer\*innen)

### Türkisch: Anzahl der Wörter, die korrekt kleingeschrieben wurden



0 bis 4 (23 Teilnehmer\*innen)      5 bis 10 (52 Teilnehmer\*innen)  
nicht beantwortet (7 Teilnehmer\*innen)

## Abstract

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit kontrastiver Alphabetisierung im Situationsansatz. Der Fokus liegt hierbei auf dem Projekt KASA (Kontrastive Alphabetisierung im Situationsansatz) der GIZ Berlin (Gesellschaft für interkulturelle Zusammenarbeit). Das Projekt KASA bietet niederschwellige Alphabetisierungskurse für Migrant\*innen mit den Erstsprachen Arabisch, Persisch und Türkisch, wobei mit einem kontrastiven Ansatz gearbeitet wird. Es werden in Deutschland 42 Kurse in acht Bundesländern angeboten. Die Projektziele sind die Weiterentwicklung des Ansatzes der kontrastiven Alphabetisierung im Situationsansatz wie auch die weitere Übernahme dieses Ansatzes und die Entwicklung eines Kursleiterhandbuches zur kontrastiven Alphabetisierung. Im Rahmen des KASA-Projekts nahmen die Deutschlerner\*innen an der lea-Testung teil, die im Rahmen dieser Arbeit ausgewertet wurde. Dabei wurden die Fragen thematisiert, ob bei den jeweiligen Erstsprachen typische und wiederkehrende Fehler bei der Alphabetisierung auftreten.

Für die Beantwortung der Forschungsfragen wurden fünf Kriterien für die Auswertung der lea-Testung herangezogen: (1) korrekte Groß- und Kleinschreibung, (2) Vokale, (3) Konsonanten, (4) die richtige Schreibung des Wortes *daher* und (5) allgemeine Fehler. Diese Auswertungspunkte basieren auf den Hypothesen, die im Laufe der Arbeit aufgestellt und anhand der Auswertung verifiziert beziehungsweise falsifiziert wurden. Die vorliegende Arbeit zeigt, dass Deutschlerner\*innen mit Türkisch als Erstsprache bei der Großschreibung besser abschneiden als Proband\*innen mit Arabisch oder Persisch als Erstsprache. Ferner stellen ausgewählte Konsonanten(verbindungen) für Lerner\*innen mit Arabisch oder Persisch als Erstsprache Hindernisse dar. Ebenso treten bei komplexen Wörtern (beispielsweise *daher*) Schwierigkeiten auf. Die Auswertung der Testung zeigt, dass Deutschlerner\*innen mit Türkisch als Erstsprache bezüglich der korrekten Schreibung von ausgewählten Vokalen wie auch Konsonanten nicht merklich besser abschneiden als jene mit Arabisch oder Persisch als Erstsprache. Weiterführend fiel im Rahmen der Auswertung auf, dass Lerner\*innen mit Türkisch als Erstsprache verschiedene Aufgaben vermehrt unbeantwortet gelassen haben. Grundsätzlich liegen die Ergebnisse der Proband\*innen mit den Erstsprachen Arabisch und Persisch nahe beieinander.