

Alphabetisierung

in der Zweitsprache Deutsch:

Heterogenität als Herausforderung für Lehrende

Magisterarbeit

im Fach Deutsch als Fremdsprache

an der

Technischen Universität Berlin

Vorgelegt von Lyn Loretta Schulz

Erstgutachterin:

Prof. Dr. Heike Rohmann

Zweitgutachterin:

Dr. Antje Dohrn

Berlin, Januar 2012

Abstract

In dieser Arbeit geht es um die Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch. Im Mittelpunkt steht hierbei der Unterricht Erwachsener, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, die jedoch in Deutschland leben und alphabetisiert werden. Es wird in der Arbeit dargestellt, was Heterogenität für die Alphabetisierungsarbeit bedeutet und wie diese sich auf den Unterricht auswirkt. Es wird gezeigt, dass der Instrumentarienkoffer der Kursleiter ein großes Repertoire beinhalten sollte, damit alle Voraussetzungen der Lernenden berücksichtigt werden können.

Anhand der theoretischen Grundlagen zur Alphabetisierung in der Erst- und Zweitsprache, sowie durch die Betrachtung der Heterogenität und den daraus resultierenden Umgangsformen wird die Herausforderung für die Kursleiter veranschaulicht. In zwei Fallstudien wird außerdem ein Einblick in die Alphabetisierungspraxis gegeben. In der ersten Fallstudie werden Kursleiter zu ihren Vorgehensweisen im Unterricht befragt und in der zweiten Fallstudie werden drei neu erschienene Alphabetisierungslehrwerke auf ihre angewandten binnendifferenzierenden Maßnahmen untersucht.

Die Struktur des Unterrichts und der gesamte Arbeitsprozess sollten besonders im Anfängerunterricht stark vom Dozenten vorgegeben und kontrolliert werden. Im fortgeschrittenen Unterricht hingegen sollte durch offene Methoden dem Lerner mehr Verantwortung für sein Lernen übertragen werden.

Inhaltsverzeichnis

Alphabetisierung	1
in der Zweitsprache Deutsch:	1
Heterogenität als Herausforderung für Lehrende	1
Abstract	2
Inhaltsverzeichnis	3
1 Einleitung	5
2 Theoretische Grundlagen	7
2.1 Alphabetisierung	7
2.1.1 Alphabetisierung und Analphabetismus.....	7
2.1.2 Formen von Analphabetismus.....	8
2.1.2.1 Primärer Analphabetismus.....	8
2.1.2.2 Funktionaler Analphabetismus.....	9
2.1.2.3 Sekundärer Analphabetismus.....	10
2.1.2.4 Zweitschriftenlerner.....	10
2.1.3 Grundbildung und Literalität.....	11
2.1.4 Schriftsysteme.....	14
2.1.5 Schriftspracherwerb.....	15
2.1.6 Fazit.....	18
2.2 Alphabetisierung in der Erstsprache	19
2.2.1 Ansätze zur Vermittlung der Schriftsprache bei Kindern.....	19
2.2.1.1 Synthetische Verfahren.....	20
2.2.1.2 Analytische Verfahren.....	21
2.2.1.3 Der Spracherfahrungsansatz.....	23
2.2.2 Ansätze zur Vermittlung der Schriftsprache bei Erwachsenen	23
2.2.2.1 Morphemmethode.....	24
2.2.2.2 Der Fähigkeitenansatz.....	24
2.3 Alphabetisierung in der Zweitsprache	25
2.3.1 Ansätze zur Alphabetisierung in der Zweitsprache.....	26
2.3.1.1 Schemaetablierung auf Grundlage der „usage-based theory“.....	27
2.3.1.2 Ansatz nach Maria Montessori.....	28
2.3.1.3 Rückgriff auf die Muttersprache	29
2.3.2 Offene Methoden für den fortgeschrittenen Unterricht.....	30
2.3.2.1 Tages- und Wochenpläne.....	31
2.3.2.2 Stationen- und Werkstattunterricht.....	31
2.3.2.3 Projektarbeit	32
2.3.2.4 Entdeckendes Lernen.....	32
2.4 Heterogenität als Herausforderung für Lehrende	33
2.4.1 Heterogenität.....	33
2.4.2 Zusammensetzung der Kurse nach Rother.....	34
2.4.3 Heterogenität in Alphabetisierungskursen.....	36
2.4.3.1 Vorwissen und Kenntnisstand der Kursteilnehmer	37
2.4.3.2 Kultureller und sozialer Hintergrund.....	38
2.4.3.3 Motivation.....	38
2.4.3.4 Lernstil.....	39
2.4.4 Umgang mit Heterogenität.....	39
2.4.4.1 Binnendifferenzierung/Innere Differenzierung.....	41
2.4.4.2 Sozialformen.....	44
3 Empirische Untersuchungen	48
3.1 Fallstudie I: Befragung von Kursleiterinnen	48
3.1.1 Beschreibung der Institution.....	48

3.1.2 Äußere Differenzierung der Teilnehmer.....	49
3.1.3 Angewandte Methoden.....	49
3.1.3.1 Forschungsverlauf.....	49
3.1.3.2 Befragungsmethode.....	50
3.1.3.3 Auswertungsmethode.....	50
3.1.4 Ergebnisse der Datenerhebung.....	51
3.1.4.1 Heterogenität.....	51
3.1.4.2 Innere Differenzierung.....	53
3.1.4.3 Formen der Inneren Differenzierung.....	53
3.1.4.4 Der Unterricht.....	55
3.1.4.5 Übungsformen und Aufgabenstellungen.....	57
3.1.4.6 Arbeits- und Sozialformen.....	59
3.1.4.7 Vorbereitungszeit und Lehrwerke.....	59
3.1.5 Fazit.....	61
3.2 Fallstudie II: Untersuchung von Lehrwerken.....	63
3.2.1 Drei Lehrwerke: Schritte plus Alpha, Alpha plus und Alphamar.....	65
3.2.2 Ergebnisse der Lehrwerksuntersuchung.....	66
3.2.2.1 Layouts der Kursbücher.....	66
3.2.2.2 Zusatz- und Begleitmaterial der Lehrwerke.....	67
3.2.2.3 Anlauttabellen in den Lehrwerken.....	68
3.2.2.4 Aufbau der Kursbücher.....	69
3.2.2.5 Schwerpunkte der Lehrwerke.....	71
3.2.2.6 Angewandte Methoden.....	71
3.2.2.7 Übersicht über die angewandten Übungstypen in den Lehrwerken.....	72
3.2.2.8 Umgang mit Heterogenität in den Lehrwerken.....	74
3.2.2.9 Zusammenfassung.....	75
3.2.3 Fazit.....	78
3.2.4 Empfehlungen für die Praxis.....	79
4 Abschlussbetrachtung.....	84
Literaturverzeichnis.....	87
Anhang.....	94
Fragebogen.....	94

1 Einleitung

In dieser Arbeit geht es um die Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch. In Alphabetisierungskursen wird auf Anfängerniveau Deutsch unterrichtet und parallel dazu werden die lateinischen Buchstaben eingeführt sowie darauf aufbauend Lesen und Schreiben vermittelt. Den Teilnehmern (TN)¹ soll die Möglichkeit gegeben werden, mittels der Schriftsprache besser am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. Schramm beschreibt die Gründe für die Notwendigkeit der Alphabetisierung folgendermaßen: *„Bspw. befreit die Fähigkeit, Busaufschriften, Klingelschilder, Fahrpläne, U-Bahnkarten, Hinweisschilder u. ä. zu lesen, ehemalige Analphabeten von der Last, ihr gesamtes Bewegungsfeld auswendig kennen zu müssen und auf andere Familienmitglieder oder Freunde angewiesen sein, um unbekannte Ziele zu erreichen“* (Schramm 1996, S. 41).

Das Thema der Alphabetisierung tauchte zunehmend in den 80er Jahren in den Medien auf, wobei vorwiegend die Alphabetisierung in der Erstsprache und die hohe Zahl von Analphabeten, die trotz der bestehenden Schulpflicht in Deutschland leben, thematisiert wurde.

Doch die Alphabetisierungsarbeit in der Zweitsprache Deutsch wurde lediglich marginal behandelt. *„Als Gründe für dieses offensichtliche Desinteresse können zum einen die fehlende Kenntnisnahme der Alphabetisierungsarbeit in der Zweitsprache Deutsch durch das Fach Deutsch als Fremdsprache selbst, als auch die sicher für Verlage abschreckende Kaufschwäche der Analphabeten angeführt werden“* (Feldmeier 2004, S. 34). Auch Schramm schreibt schon 1996 über mangelnde Beachtung ausländischer Analphabeten: *„Vermutlich wurden die ausländischen Analphabeten aber auch deshalb stillschweigend übersehen, weil man glaubte, dass es sich bei ihnen um eine kleine und daher nicht besonders zu beachtende Minderheit handele“* (Schramm 1996, S. 3).

Erst seit dem Inkrafttreten des Zuwanderungsgesetzes findet auch eine vermehrte Auseinandersetzung mit der Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch statt. Seit 2006 werden im Bereich „Grundbildung und Alphabetisierung“ Forschungsprojekte vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert, es entstanden verschiedene Curricula, darunter auch 2009 das „Konzept für einen bundesweiten

¹ Um den Lesefluss nicht zu beeinträchtigen, wird in dieser Arbeit auf die Hervorhebung der weiblichen Form verzichtet. Kursleiterinnen sind demnach in dem Begriff der Kursleiter mit inbegriffen. In der „Fallstudie I“ wird stattdessen nur von Kursleiterinnen gesprochen, da an der Befragung auch nur KursleiterINNen teilgenommen haben.

Alphabetisierungskurs“ des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge (BAMF). Auch die Verlage im Bereich Deutsch als Fremdsprache reagierten, indem sie neue Lehrwerke auf den Markt brachten. Ein wissenschaftlicher Diskurs ist im Entstehen.

Die Zusammensetzung der Lernergruppen spielt in Alphabetisierungskursen eine zentrale Rolle, da hier Teilnehmer aus sehr unterschiedlichen Lebensverhältnissen zusammentreffen. Ihre Motivation, ihre schriftlichen Vorkenntnisse sowie ihre mündlichen Deutschkenntnisse differieren stark. Die Kursteilnehmer sind lediglich durch das gemeinsame Ziel, Lesen- und Schreibenlernen zu wollen, miteinander verbunden. Demzufolge sind die Lernergruppen so heterogen, dass es für die Kursleiter eine Herausforderung darstellt, jeden Teilnehmer optimal zu fördern. Hieraus ergibt sich folgende Fragestellung: Was bedeutet Heterogenität für die Alphabetisierungsarbeit mit erwachsenen Deutschlernern und wie wirkt sich das auf den Instrumentarienkoffer der Kursleiter aus?

Es wird in dieser Arbeit davon ausgegangen, dass es keine einzelne kurstragende Methode für das Unterrichten in Alphabetisierungskursen gibt. Demzufolge werden mehrere Methoden und Ansätze, zumeist aus angrenzenden Disziplinen, aufgeführt, welche der Erarbeitung der schriftsprachlichen Grundlagen dienen. Um den Kursteilnehmern möglichst viele Zugänge zum Lerninhalt anzubieten, sollte der Kursleiter über eine Vielfalt an Methoden verfügen.

Bevor im ersten, dem theoretischen Abschnitt der Arbeit einige dieser Methoden und Ansätze für die Alphabetisierung in der Erst- und Zweitsprache vorgestellt werden, wird der Alphabetisierungsbegriff erläutert und die unterschiedlichen Formen des Analphabetismus genauer dargestellt. Daneben werden in diesem Abschnitt die Heterogenität in Alphabetisierungskursen sowie mögliche binnendifferenzierende Maßnahmen beschrieben.

Im anschließenden empirischen Teil der Arbeit werden zwei Fallstudien vorgestellt. Durch eine Befragung von Kursleiterinnen einer Berliner Volkshochschule wird ein Einblick in die Alphabetisierungspraxis gegeben, die auftretenden Schwierigkeiten und das Instrumentarium der Dozenten im Umgang mit der Heterogenität erläutert. Anhand einer Untersuchung drei neu erschienener Lehrwerke für die zweitsprachliche Alphabetisierung werden die ihnen zugrunde liegenden Alphabetisierungskonzepte und die Berücksichtigung der Heterogenität thematisiert. Abschließend werden die Erkenntnisse in Bezug auf die Fragestellung zusammengefasst und es wird dargestellt,

was für den Alphabetisierungsunterricht in der Zweitsprache Deutsch besonders zu beachten ist.

2 Theoretische Grundlagen

2.1 Alphabetisierung

2.1.1 Alphabetisierung und Analphabetismus

Als Grundlage und Ausgangspunkt dieser Arbeit dient der Begriff „Alphabetisierung“. Die dabei zu erlangenden Zielkompetenzen der Alphabetisierung werden unterschiedlich weit gefasst, wobei es sich stets um die Beseitigung der Lese- und Schriftunkundigkeit handelt. Nachfolgend werden der Begriff und seine einzelnen Ausformungen genauer beleuchtet. Die Bedeutungsinhalte von Alphabetisierung überschneiden sich wiederum mit anderen Begriffen wie Literalität und Grundbildung, auf welche auch im Folgenden eingegangen wird. Alphabetisierung wird im internationalen Kontext stark mit der United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO) verknüpft, die es sich unter anderem zum Ziel gemacht hat, die Alphabetisierungsarbeit voran zu treiben.

Alphabetisierung beschreibt den Prozess der Kompetenzvermittlung. Analphabetismus und seine einzelnen Formen beziehen sich auf den Mangel und das Fehlen wesentlicher Kompetenzen. Grundbildung und Literalität stellen die zu erwerbenden Kompetenzen dar, die gebraucht werden, um am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. Im Folgenden werden die verwendeten Begriffe erläutert.

Glück definiert den Begriff „Alphabetisierung“ folgendermaßen:

„Unter Alphabetisierung versteht man normalerweise die Vermittlung der Fähigkeit des Lesens und Schreibens an Jugendliche und Erwachsene, die aufgrund der infrastrukturellen Situation ihrer Länder (bzw. ihrer Regionen) keine Schule besucht haben“ (Glück 2002, S. 32). In dieser Arbeit wird der Begriff jedoch ausschließlich im Kontext der Erwachsenenbildung verwendet und bezieht sich auch auf Menschen, die teilweise nur einen geringen Grad an Schulbildung erhalten haben, nur zu kurz oder in einer anderen Schrift alphabetisiert wurden. Laut Glück bezieht sich der Alphabetisierungsbegriff auf die Vermittlung von Lese- und Schreibfähigkeiten in einer Alphabetschrift, unabhängig von der Art des Schriftsystems.

Laut Schramm², sie bezieht sich auf die UNESCO-Generalkonferenz von 1958, sind Analphabeten Personen, die nicht in der Lage sind, einfache Texte aus ihrem Alltag zu lesen, zu verfassen oder zu verstehen. Beschreibt man demnach das Phänomen der Schriftunkundigkeit in seiner Gesamtheit, so stellt Analphabetismus das Fehlen der Beherrschung der Schriftsprache dar.

2.1.2 Formen von Analphabetismus

Der Begriff Analphabetismus wird in der Regel in vier Unterbegriffe unterteilt, welche genauer die Ursachen und Hintergründe erklären, weshalb jemand nicht Lesen und Schreiben gelernt hat. Die genauen Bedeutungsfacetten sollen im nächsten Abschnitt erläutert werden.

„Wird als Unterscheidungskriterium (im Bereich der Alphabetisierungsarbeit) die schriftsprachliche Kompetenz gewählt, so lassen sich mindestens vier Gruppen beschreiben: primäre Analphabeten, funktionale Analphabeten, sekundäre Analphabeten und Zweitschriftlerner“ (Feldmeier³ 2010b, S. 16).

2.1.2.1 Primärer Analphabetismus

Man spricht von „Primären Analphabeten“ oder „Totalen Analphabeten“, wenn ein Schulbesuch in der Kindheit nicht möglich oder nicht erwünscht war und somit in der Regel nicht lesen und schreiben gelernt werden konnte. Dabei ist zu beachten, dass daraus nicht nur Lese- und Schreibunkundigkeit resultiert, auch Kompetenzen in anderen Bereichen sind den primären Analphabeten verwehrt geblieben. Sie sind nicht nur des Lesens und Schreibens unkundig, ihnen fehlen grundlegende Kompetenzen, wie Sprachbewusstheit, Erfahrungen im systematischen Arbeiten etc. Ein wichtiges Kriterium des primären Analphabetismus ist also, dass die *„Ursachen [...] außerhalb des Verantwortungsbereiches der Betroffenen“* liegen (Feldmeier 2010b, S. 16). Laut Feldmeier haben die primären Analphabeten eine neutrale bis positive Einstellung dem Lernprozess gegenüber, besonders im Vergleich zu den funktionalen Analphabeten. Denn primäre Analphabeten sehen es nicht als eigenes Verschulden an, dass sie nicht

2 Prof. Dr. Karen Schramm gehört zu einer der ersten Wissenschaftlerinnen, die sich mit der Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch beschäftigt haben.

3 Dr. Alexis Feldmeier gilt als einer der führenden Experten im Gebiet der Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch.

lesen und schreiben können und haben somit auch keine negative Einstellung zur Schriftsprache entwickelt. Primärer Analphabetismus kommt häufig in den so genannten Entwicklungsländern vor, wobei hier besonders Frauen davon betroffen sind. Durch Zuwanderung sind jedoch auch die so genannten Industrienationen mit primärem Analphabetismus konfrontiert.

2.1.2.2 Funktionaler Analphabetismus

Im Deutschen wird der Begriff „Funktionaler Analphabetismus“ vorwiegend mit Analphabetismus von Erwachsenen gleichgesetzt. Feldmeier definiert den Begriff als *„nicht ausreichende schriftsprachliche Handlungsfähigkeit trotz Schulbesuchs“* (Feldmeier 2010b, S. 18).

„Der Teilnehmer hat in der Regel mehrere Jahre die Schule besucht. Er kann sich aber schriftlich nicht in dem Maße mitteilen, wie es in seiner Umgebung erforderlich wäre; häufig kann er die Leseleistung nicht erbringen, die ihm zu einem problemlosen Leben in seiner Gesellschaft befähigen. Es handelt sich in der Regel um Deutsche, oft mit einer diagnostizierten Lese-Rechtschreib-Schwäche (LRS)/Legasthenie“ (Feldmeier 2004a, S. 107).

Der Begriff des Funktionalen Analphabetismus ist im Gegensatz zum Primären Analphabetismus relativ, da er stets von dem Grad der Mindestanforderungen einer Gesellschaft zu einem bestimmten Zeitpunkt abhängt. Die Mindestanforderungen steigen stetig an, womit auch die Erwartungen an die Mitglieder einer Gesellschaft steigen. Feldmeier gibt das Beispiel, dass es noch vor 30 Jahren Arbeitsplätze gab, *„die als Handlungsweise lediglich das Bedienen von Hebeln und das Betätigen von Knöpfen erforderte“* und heutzutage komplexe Anwendungen wie das Bedienen von digitalen Displays beinhalten. So ist es den Menschen, die früher an den Maschinen in den Fabriken hätten arbeiten können, heute nicht mehr möglich, da das Bedienen des Displays *„größtenteils gefestigte schriftsprachliche Kompetenzen abverlangt“* (Feldmeier 2010, S. 18).

„Wenn sich also die Mindestanforderungen einer Gesellschaft über die Zeit erhöhen, während die individuellen Kenntnisse konstant bleiben, kann es geschehen, dass ein Mensch, der als alphabetisiert galt, stufenweise in den Bereich des funktionalen Analphabetismus gerät. Er wird sozusagen von gesellschaftlichen Entwicklungen im

schriftsprachlichen Bereich überholt und sieht sich unter Umständen auf einmal mit dem Stigma des Analphabetismus konfrontiert“ (Feldmeier 2010b, S. 19).⁴

Auch als Folge von Migration kann man zum funktionalen Analphabeten werden. Während man mit wenig ausgeprägten schriftsprachlichen Kenntnissen in seinem Land noch gut zurecht kam, kann es in Deutschland sein, dass die schriftsprachlichen Kompetenzen nicht ausreichen, um den Mindestanforderungen zu genügen (vgl. ebd.).

2.1.2.3 Sekundärer Analphabetismus

Sekundärer Analphabetismus entsteht durch das Verlernen von schon vorhandenen schriftsprachlichen Kenntnissen. Sekundärer Analphabetismus ist oft bedingt durch die *„negative Besetzung des Lesens und Schreibens durch frühere Schulerfahrungen“* (Feldmeier 2010, S. 19). Entscheidend ist, dass die schriftsprachliche Kompetenz anfangs vorhanden war und mit der Zeit aufgrund von Vermeidung abnimmt. Im Grunde genommen kann der sekundäre Analphabetismus als eine Untergruppe des Funktionalen Analphabetismus gesehen werden.

Feldmeier weist darauf hin, dass es bei Nichtmuttersprachlern zu Sekundärem Analphabetismus kommen kann, wenn die Schriftsprache, wie z.B. das Lesen von Plakaten und Broschüren, kaum Bedeutung in ihrem Alltag findet. Wird zudem die deutsche Sprache nur wenig beherrscht, kann es dazu führen, dass sich die *„Migranten für einen längeren Zeitraum in einer Art Vakuum befinden“*, in welchem die schriftsprachlichen Kompetenzen keine Rolle spielen. Waren die schriftsprachlichen Kompetenzen schon vorher nur gering ausgeprägt, wird das Lesen und Schreiben wieder verlernt (vgl. Feldmeier 2010, S. 19).

2.1.2.4 Zweitschriftenlerner

In der älteren Literatur wird der Terminus „Umalphabetisierung“ benutzt, wenn es um Lerner geht, die bereits in einer Sprache alphabetisiert sind. Da der Begriff jedoch nicht eindeutig das Phänomen beschreibt, findet heutzutage stattdessen der Begriff

⁴Das Fact Sheet des Alfabunds zur Alphabetisierung und Grundbildung grenzt den Begriff noch weiter ein und widerspricht dabei der Begriffsbestimmung von Feldmeier: *„Erwachsene mit Migrationsstatus, die in ihrem Herkunftsland eine literale Sozialisation erfahren haben, die zwar die Sprache bzw. die Schriftsprache des Aufenthaltslandes nur eingeschränkt beherrschen, aber dennoch gesellschaftliche Teilhabemöglichkeiten besitzen,“* gehören nicht zum Kreis der Funktionalen Analphabeten. Eine genaue Typologie des Funktionalen Analphabetismus im gleichnamigen Kapitel des folgenden Sammelbandes: Deutsche Forschungsanstalt für Luft- und Raumfahrt - Projektträger im DLR (Ed.) (2011): Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bestimmung, Verortung, Ansprache. 2 Volumes. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag (Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener, 1). S. 33-55.

„Zweitschriftenlerner“ Verwendung. Auch Feldmeier bevorzugt in seinen neueren Veröffentlichungen den Terminus "Zweitschriftlernen" gegenüber dem überholten Begriff der „Umalphabetisierung". In der Regel verfügen Zweitschriftlerner bereits über Lernerfahrungen und benötigen lediglich eine Einführung in das lateinische Schriftsystem. Schriftsprachkonzepte und -strategien kennen sie bereits. In diesem Zusammenhang kommt die Unterscheidung zwischen logographischen und phonographischen Schriftsprachen zum Tragen, worauf im Kapitel zum Schriftspracherwerb genauer eingegangen wird.

2.1.3 Grundbildung und Literalität

Der Begriff „Literalität“ ist von dem englischen Wort „Literacy“ abgeleitet und wird in dieser Arbeit synonym zu diesem verwendet. Das Antonym „Illiteracy“ wird im Allgemeinen mit „Analphabetismus“ übersetzt. Der Begriff „Literalität“ bezeichnet ein Konglomerat an Kompetenzen, welches eng in Verbindung mit der Lese- und Schreibfähigkeit steht, aber darüber hinausgeht. „Literalität“ ist ein Teil der elementaren pädagogischen Arbeit.⁵

Im Zusammenhang damit steht der Begriff „Grundbildung“. Grundbildung hat mit der Zeit den Begriff Elementarbildung abgelöst. Grundbildung steht in enger Beziehung zur Alphabetisierung und wird teilweise auch synonym verwendet. Scholz schlägt vor, Grundbildung daran zu messen „(...) *inwieweit sie den Menschen in die Lage versetzt, als aufgeklärter und mündiger Bürger gleichberechtigt am sozialen, politischen, beruflichen und wirtschaftlichen Leben partizipieren zu können. Sie hat emanzipatorischen Charakter, weil sie es ermöglicht, die eigene Entwicklung stärker zu bestimmen*“ (Scholz⁶ 2004, S. 86).

Diese beiden Begriffe werden im Folgenden genauer betrachtet, da sie als Teil der verschiedenen Curricula Bestandteil von Alphabetisierungskursen sind und verdeutlichen, wohin die Alphabetisierungsarbeit führen soll.

5 „Die derzeit wohl am stärksten verbreitete Auffassung darüber, was „Literacy“ meint, basiert auf einem Verständnis, das „Literacy“ als Set einzelner Teilfertigkeiten (skills) begreift und im Bildungssektor, in der Schule, verortet.“ (Hering, Nickel 2008, S.7)

6 Achim Scholz ist Botschafter 2010 des Bundesverbands Alphabetisierung und Grundbildung e.V.

Im engen Zusammenhang mit dem Funktionalen Analphabetismus stehen demnach die Begriffe "Literalität" und "Grundbildung". Denn das „(...) erweiterte Konzept des *funktionalen Analphabetismus*‘ deckt sich in weiten Bereichen mit dem, was im angelsächsischen Sprachraum unter dem Begriff *‘illiteracy*‘ zusammengefasst wird. Allerdings beinhaltet Literalität - ein Konzept, das auch aus der englischsprachigen Diskussion in die deutschsprachige Debatte vorgedrungen ist - auch Grundfertigkeiten im Rechnen und kommt somit dem Begriff der Grundbildung nahe, der gleichfalls in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen hat" (Kaufmann 2009, S. 161). „Das Verhältnis von Literalität und Grundbildung ist nicht restlos geklärt. Einerseits ist Literalität Teil von Grundbildung in einer modernen Informationsgesellschaft, andererseits ist sie Voraussetzung und in gewisser Weise aber auch Folge von Grundbildung“ (Nickel 2007, S. 31).⁷

„Literalität“⁸ ist immer in den sozialen Kontext einzubinden und mit kulturellem Wissen verknüpft. Zudem ist der Begriff an die Schriftsprache als Medium gebunden. Alphabetisierung stellt somit einen wesentlichen Aspekt der Grundbildung dar. Grundbildung ist jedoch mehr als „*Lesen, Schreiben und Alltagsrechnen*“, denn auch der Umgang mit „*Informations- und Kommunikationsmitteln*“ gehört dazu, sowie die „*politische Grundbildung*“ und die Fähigkeit zur Selbstreflexion als Voraussetzung für ein erfülltes Leben (vgl. Scholz 2004, S. 86).

Das Factsheet zur Alphabetisierung und Grundbildung beschreibt den Begriff „Grundbildung“ folgendermaßen:

„*Neben Lese- und Schreibfertigkeiten bezeichnet dieser Begriff ebenfalls Kompetenzen in den Grunddimensionen kultureller und gesellschaftlicher Teilhabe, wie:*

- *Beherrschung der Verkehrssprache,*
- *mathematische Grundkenntnisse,*
- *Selbstregulation des Wissenserwerbs („lebenslanges Lernen“),*
- *politische Meinungsbildung und Interessenvertretung,*

7 Nach Nickel ist Literalität nicht etwas, über das man verfügt oder nicht, sondern sie entspricht einem Set sozialer Praktiken. Die Art der Ausführung von Literalität unterscheidet sich jedoch von Person zu Person (Nickel 2007, S. 31).

8 Der Begriff „Literacy“ wird oft im Zusammenhang mit dem Terminus „Family“ genutzt. Darin spiegelt sich ein frühpädagogischer Ansatz wider, in dem Eltern, Kindern und beiden zusammen das Lernen an sich näher gebracht wird. Experte auf diesem Gebiet ist Sven Nickel.

- *Kompetenz im Umgang mit modernen Informationstechnologien,*
- *soziale Kompetenz,*
- *fremdsprachliche Kompetenz und*
- *allgemeine Handlungsfähigkeit im Alltag und in der Gesellschaft (Mobilität, eigenständiger Kontakt zu Ämtern und Ärzten usf.)“ (Alphabund 2010, S. 2).*

Steuten⁹ liefert in seinen Bemerkungen über die Grundbildung zwei mögliche Sichtweisen. In der ersten ‚radikalen‘ Sichtweise zeigt er auf, dass Grundbildung in der heutigen, schnelllebigen Zeit an Bedeutung verliert. Bildungsschwerpunkte werden verschoben und ändern sich rasant. Als Beispiel verweist er auf technische Erneuerungen und veränderte Normen im Sozialverhalten. Er führt an, dass zur Grundbildung vor zwanzig Jahren das kleine Einmaleins gehörte. Heutzutage sei hierfür hingegen die Handhabung eines Handys oder eines Computers für die Lerner unumgänglich. Der Wandel vollziehe sich so rasant, dass ehemals Gelerntes schnell nicht mehr relevant sei. Für die Lerner wichtige ‚Sympathiezugewinne‘ im sozialen Umfeld seien eher durch den geistreichen Umgang mit Unwissen als durch den Erwerb von Grundbildung an sich zu verbuchen.

Die zweite, eher „pädagogisch orientierte“ Sichtweise Steutens zielt darauf, dass Kenntnisse im Lesen, Schreiben und Rechnen zu jeder Zeit elementar seien, auch wenn sich die Anforderungen wandeln. Orthographisch korrekt schreiben zu können sei genauso notwendig wie die Beherrschung der grundlegenden Rechenkenntnisse, um nicht benachteiligt zu werden. Wichtiger als je zuvor sei die Bereitschaft, sich den Veränderungen anzupassen und sich immer weiter zu bilden, indem nahezu alle Möglichkeiten ausgeschöpft werden, um an weiterführende Informationen zu gelangen.

Zudem findet er die Fähigkeit zu unterscheiden, was man wissen sollte und was nicht, besonders erstrebenswert in einer Gesellschaft, in der das Wissen vom Unwichtigen immer mehr an Popularität gewinnt (vgl. Steuten 2004, S. 81–83).

Für die Mündigkeit aller Menschen setzt sich die United Nations Organisation (UNO) unter dem Motto „Freiheit für Alle“ ein. Seit 2003 gibt es die „Worldliteracydecade“,

9 Dr. Ulrich Steuten ist Mitglied des Bundesverbands Alphabetisierung und Grundbildung e.V.

hinter welcher sich der Vorsatz verbirgt, allen Menschen die Möglichkeit zur Grundbildung zu geben.¹⁰

2.1.4 Schriftsysteme

Schrift ist ein Kommunikationssystem, um Inhalte zu speichern und bei Bedarf wieder verfügbar zu machen. Die Aufgabe der Schrift ist es, über Zeit und Raum hinweg Inhalte zu konservieren. Um das Kommunikationssystem „Schrift“ nutzen und schriftsprachlich handeln zu können, muss diese Kommunikationsform erworben werden. Voraussetzung für die schriftsprachliche Kommunikation ist das Beherrschen des Zeichenrepertoires und der dazugehörigen Verknüpfungsregeln. Schriftsprachliches Handeln basiert auf der Sinnbildung, dem Schreiben als Kodierungsprozess und der Sinnfindung, dem Lesen als Dekodierungsprozess.

Es gibt unterschiedliche Möglichkeiten der schriftlichen Abbildung von Sprache: Unterschieden wird zwischen Schrifttypen, „*die auf die Wiedergabe von Bedeutung ausgerichtet sind (logographische Schrifttypen), und Schrifttypen, die auf die Wiedergabe von Lautung ausgerichtet sind (phonographische Schrifttypen)*“ (Kniffka, Siebert-Ott 2009, S. 191–192).

Zu den **logographischen Schrifttypen** gehört das Chinesische. Der Kernwortschatz wird mit einem Zeichen pro Lexem repräsentiert. Logographische Sprachen sind einzelsprachunabhängig, da ihre Elemente auf lexikalische Bedeutungen zurückgreifen und nicht auf Lautformen von Wörtern referieren (vgl. Glück 2002, S. 418). Das bedeutet, dass die Schrift unabhängig von der gesprochenen Sprache gelesen und die Bedeutung ermittelt werden kann.

Zu den **phonographischen Schrifttypen** gehören beispielsweise das Russische, das Griechische, das Arabische und das Hebräische. Das Besondere an den beiden letztgenannten Schrifttypen ist, dass bei ihnen die kurzen Vokale nicht verschriftlicht werden, sondern nur die langen Vokale und Konsonanten.

Zu diesem Schrifttyp werden außerdem beispielsweise das Englische, das Französische, das Spanische und das Türkische gezählt, welche über ein gemeinsames Zeicheninventar verfügen: die lateinische Schrift. „*Schriftzeichen (Grapheme)*

¹⁰ „Am 13. Februar 2003 hat UNO-Generalsekretär Kofi Annan in New York die UNO-Dekade zur Alphabetisierung eröffnet. Die Dekade wird koordiniert von der UNESCO und ist eingebettet in das internationale Entwicklungsziel "Grundbildung für alle bis 2015" (Education for All - EFA), das die Weltgemeinschaft beim Weltbildungsforum in Dakar 2000 beschlossen und beim Millenniumsgipfel bekräftigt hat" (Baaden 2003, S.1).

korrespondieren hier regelhaft mit einzelnen Sprachlauten (Phonemen)“ (ebd.). „Alphabetische Schriften halten nicht Bedeutung, sondern Laute und Lautfolgen von Sprache fest. Die Bedeutung ergibt sich also nicht unmittelbar sondern nur auf dem ›Umweg‹ der Lautung. [...] Da Enkodieren und Dekodieren bei Buchstabenschriften grundsätzlich auf der Lautung beruhen, setzt die Teilhabe an der schriftsprachlichen Kommunikation in einer Buchstabenschrift zusätzlich die Beherrschung der jeweiligen Sprache voraus“ (Topsch 2005, S. 22–23). Alphabetschriften dürfen nicht mit Lautschriften gleich gesetzt werden, da die Lauttreue in den verschiedenen Sprachen eine ganz unterschiedliche Rolle spielt. „So ist zum Beispiel das türkische Schriftsystem erheblich stärker am Prinzip der Lauttreue orientiert als das deutsche Schriftsystem. Das deutsche Schriftsystem ist tatsächlich nicht nur an der Lautung, sondern auch an der Bedeutung orientiert. In diesem Zusammenhang wird auch von einer stärkeren Leseorientierung im Gegensatz zu einer stärkeren Schreiborientierung gesprochen“ (Kniffka, Siebert-Ott 2009, S. 192).

Eine Besonderheit gilt für das Japanische (Kana). Hier korrespondieren die Schriftzeichen mit größeren lautlichen Einheiten und Silben. Die japanische Schrift gehört demnach zu den Silbensprachen.

2.1.5 Schriftspracherwerb

Feldmeier fasst unter dem ungesteuerten Schriftspracherwerb (Feldmeier 2010b, S. 24) alle schriftsprachlichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten zusammen, die Kinder schon vor und nach ihrer Einschulung im Kindergarten oder im Elternhaus erwerben. Kinder kommen bestenfalls schon vor Schulbeginn mit Büchern in Kontakt, beschriften ihre selbst gemalten Bilder im Kindergarten und lernen frühzeitig durch das Beobachten der Eltern, welchen Stellenwert die Schriftsprache im Leben spielen kann (vgl. Feldmeier 2010b, S. 14).

Bis in die 1960er Jahre galt Lesen und Schreiben als zentrale Kulturtechnik. In dieser Zeit ging die didaktische Diskussion vorwiegend der Frage nach, wie die Vermittlung von der Übersetzung der Sprache in die Schrift geschehen kann. In den 1980er Jahren änderte sich das Verständnis des Erwerbs von Lese- und Schreibfähigkeit. Es wurden die Parallelen zwischen dem Spracherwerb und dem Schreib- und Lesenlernen erkannt und mit dem Begriff „Schriftspracherwerb“ zusammengefasst. *„Der Begriff betont die kognitiven und sprachlichen Anforderungen dieses Erwerbsprozesses und möchte dessen technische Seiten stärker als bisher in den Hintergrund stellen“* (Weinhold 2010,

S. 2). Seit den 1990er Jahren wird auch vom Erwerb der Schriftlichkeit gesprochen (Weinhold 2010, S. 2–3).

„Lesen- und Schreibenlernen [...] wird heute als kognitiver und kommunikativer Lernprozess begriffen, in dem Kinder nicht nur motorische und sprachliche, sondern auch konzeptionelle Fertigkeiten und Fähigkeiten erwerben sollen [...]. Dieses Verständnis schließt grammatisches/orthographisches Lernen und das Schreiben und Lesen von Texten ebenso ein, wie den Umgang mit neuen Medien und hebt die strikte Trennung von Erstlesen/Erstschreiben und weiterführendem Lesen/Schreiben auf“ (Weinhold 2010, S. 3).

Das Schreiben nimmt im Kreise der Sprachfertigkeiten¹¹ eine besonders integrative Rolle ein. Der Grund hierfür ist sowohl die Einbindung verschiedener Sinneskanäle als auch die Aktivierung verschiedener Modalitäten beim Schreiben. Graphomotorische Programme werden beim Niederschreiben ausgeführt, sprechmotorische beim parallelen innerlichen Sprechen und beim Mitlesen findet eine graphische Repräsentation statt (vgl. Storch 1999, S. 248). Die Fertigkeiten Lesen und Schreiben bedingen sich gegenseitig und werden gleichzeitig erlernt. Durch das Schreiben eingeübte Schriftbilder werden beim Lesen schneller erfasst, wobei das Lesen gleichzeitig auch eine ständige Kontrollinstanz beim Schreiben darstellt. Schreiben ohne Leseverständnis funktioniert nur beim Abschreiben. Die Voraussetzung für selbstständiges Schreiben ist ein sinnerfassendes Schreiben, welches erst nach der logographemischen Phase stattfindet. Huneke beschreibt die einzelnen Teiltätigkeiten beim Schreibprozess mit den Begriffen *„des Planens (planing), des Versprachlichens (translating) und des Revidierens (reviewing)“* (Huneke 2002, S. 124). Dazu gehören aber auch die Hand-Augen-Koordination, wie schon erwähnt, die feinmotorischen Bewegungsabläufe der Hände, die *„kontrollierte Stiftführung, Erkennen und Nachbilden von Buchstabenformen, Lauterkennung, Zusammensetzung von Lauten im Kopf und der entsprechenden Buchstaben auf dem Papier“* (Albert, Heyn, Rokitzki 2012, S. 24).

Der Vorgang des Lesens gliedert sich in zwei Vorgänge. Zum einen wird das Wort erlesen, zum anderen wird das *„gelesene Wort mit dem mentalen Lexikon“* verglichen (vgl. Rokitzki et al. 2010, S. 18). Der Leseprozess an sich setzt verschiedene Teilkompetenzen voraus, welche beim geübten Leser stark automatisiert ablaufen. Dazu

¹¹ Es wird in vier Grundfertigkeiten unterschieden: Bei den produktiven Fertigkeiten Schreiben und Sprechen gehen Wissensbestände in die Produktion ein und beim Lesen und Hören, den rezeptiven Fertigkeiten, geht es um das Verstehen und Aufnehmen von Informationen.

gehören in der lateinischen Schrift laut Rokitzki¹² et al. die Leserichtung von links nach rechts, das Erkennen der Buchstaben anhand der Lage und Form, die Zuordnung von Laut und Buchstabe in verschiedenen Lautumgebungen, die Buchstaben- und Lautsynthese, das Erkennen der einzelnen Morpheme und Wörter, sowie „*die Sinnentnahme aus Wörtern, Phrasen, Sätzen und Texten*“ (Rokitzki et al. 2010, S. 18).

Durch Analysen in den 1980er Jahren wurde in der Spracherwerbsforschung belegt, dass sich Kinder schon vor Schuleintritt in Eigeninitiative Lesen und Schreiben aneignen. Anhand von Fehlertypen wurde deutlich, welche kognitiven Auseinandersetzungen die Kinder mit der Sprache vornehmen. Aus der Analyse und Systematisierung von Fehlern wurden verschiedene Entwicklungsmodelle zum Schriftspracherwerb abgeleitet (vgl. Weinhold 2010, S. 22).

Kinder verfügen demnach beim Eintritt in die Schule über ganz unterschiedliche Lese- und Schreiberfahrungen. Schon beim Sprechenlernen setzen sich Kinder kognitiv und artikulatorisch mit Sprache auseinander. Sie lernen Einheiten von Sprache wie Wörter, Silben und Laute kennen, welche für das Lesen und Schreiben relevant sind. Für den unterschiedlichen Wissenstand der Kinder in Bezug auf die Schriftsprache ist der Umgang mit dem Lesen und Schreiben im Elternhaus ausschlaggebend¹³ (vgl. Weinhold 2010, S. 18).

Es gibt zahlreiche Modelle, welche das Lesen- und Schreibenlernen in unterschiedlich viele Phasen gliedern. Weinhold unterscheidet dabei drei grobe Entwicklungsphasen.

Die logographemische Stufe: In dieser Phase können die Lerner Buchstaben lesen und reproduzieren, ohne eine Verbindung zur Lautung der Buchstaben zu haben. Sie schreiben Wörter anhand von vorher auswendig gelernten Graphemen oder erkennen ganze Wörter wieder.

Die alphabetische Stufe: In dieser Phase stellen sie eine Verbindung zwischen den Einheiten von gesprochener und geschriebener Sprache her. Es gelingt ihnen, sich selbstständig Wörter zu erlesen und unbekannte Wörter zu schreiben.

Die orthographische Stufe: In dieser Phase fügen die Lerner schriftkulturelle und orthographische Besonderheiten in ihren Schreib- und Leseprozess ein. Sie können

12 Rokitzki verfasst zur Zeit ihre Dissertationsarbeit mit dem Arbeitstitel: Der Schriftspracherwerb nach Maria Montessori in der Alphabetisierung von erwachsenen Deutschlernern

13 Im angloamerikanischen Raum wurde die Forschungsrichtung zum frühen Lesen und Schreiben auch unter dem Begriff „early literacy“ bekannt. (Weinhold 2010, S.18)

Konsonantenverdoppelungen oder Dehnungen erkennen und benutzen, die nicht hörbar sind.

Dieses Modell kann als Orientierungsrahmen für Ergebnisse von Lernprozessen genutzt werden. So kann festgestellt werden, welche Strategien und Lerninhalte einem Lerner schon vertraut sind (vgl. Weinhold 2010, S. 23).

2.1.6 Fazit

In Alphabetisierungskursen geht es zum einen um die Vermittlung der Kompetenzen Lesen, Schreiben und Beherrschung der deutschen Sprache, aber gleichzeitig auch darum, die Grundlagen für weitere Bildungsprozesse zu schaffen, die es den Teilnehmern ermöglichen, in einer zunehmend komplexen Lebenswelt gesellschaftlich partizipieren zu können. Die Aufgabe der Alphabetisierungskurse geht also weit über eine Einführung in das lateinische Schriftsystem hinaus.

Aufgrund der verschiedenen Formen von Analphabetismus, die sich bei den Teilnehmern der Alphabetisierungskurse finden, sind die Kurse sehr heterogen in Bezug auf Vorkenntnisse, Lernerfahrung, Lernvoraussetzungen und Motivation. Diese Heterogenität stellt in der Alphabetisierungsarbeit eine besondere Herausforderung dar.¹⁴

Feldmeier stellt fest, dass es kaum eine Tätigkeit in der Erwachsenenbildung gibt, die umfangreicheres Wissen über Unterrichtsmethoden verlangt als die Arbeit mit Analphabeten. Da kaum wissenschaftliche Arbeiten zu der Erwachsenenalphabetisierung in der Zweitsprache vorliegen, werden aus angrenzenden Disziplinen Methoden herangezogen und adaptiert (vgl. Feldmeier 2009, S. 175). Einige davon werden in den folgenden Kapiteln vorgestellt.

Sowohl Lesen als auch Schreiben sind komplexe Verfahren, die sich in verschiedene Teilfertigkeiten unterteilen lassen. Dem geübten Anwender der Schriftsprache fällt das nicht mehr auf, da er die Prozesse verinnerlicht hat. Für erwachsene Lerner bedeutet dies jedoch einen aufwendigen Lernprozess. Die Kursleiter von Alphabetisierungskursen sollten nicht nur Bescheid wissen über die Fertigkeiten, die Teil des Lesens und Schreibens sind, sondern auch die einzelnen Entwicklungsschritte des Schriftspracherwerbs kennen. Denn das Lernziel kann durchaus sein, dass Lerner sich schriftlich so gut ausdrücken können, dass es für den gutwilligen Leser verständlich

¹⁴ Im Kapitel: 2.4.3 Heterogenität in den Alphabetisierungskursen wird darauf genauer eingegangen.

ist. Dafür sollte der Lerner die logographemische Stufe, das phonetische Schreiben, abgeschlossen haben, muss aber nicht orthographisch richtig schreiben können.

2.2 Alphabetisierung in der Erstsprache

Die Teilnehmer, welche im Erwachsenenalter in der Erstsprache alphabetisiert werden, gehören meist zur Gruppe der funktionalen Analphabeten. Gründe für ihre mangelnden Schreib- und Lesefähigkeiten können u.a. negative Erfahrungen in Schule und Elternhaus, geringes Selbstwertgefühl und Diskriminierungserfahrungen sein. (vgl. Döbert, Hubertus 2000, S. 52).

In dem von Döbert und Hubertus im Jahr 2000 veröffentlichten Werk „Ihr Kreuz ist die Schrift¹⁵“ wird noch von rund 4 Millionen in Deutschland lebenden funktionalen Analphabeten ausgegangen (Döbert, Hubertus, 2000 S. 39). Die Studie LEO¹⁶ aus dem Jahre 2011 geht bereits von 7,5 Millionen aus, wobei die Schätzungen noch höher liegen. Seit Beginn des 21. Jahrhunderts beschäftigt sich die Wissenschaft verstärkt mit diesem Thema. Auf einer Fachtagung des Bundesverbandes Alphabetisierung e.V. im Jahr 2003 wurden die zehn Bernburger Thesen entwickelt, in denen ähnliche Forderungen auf nationaler Ebene gestellt werden, wie auch bei der bereits erwähnten Weltalphabetisierungsdekade der Vereinten Nationen¹⁷ (vgl. Müller 2005, S. 177).

Im folgenden Kapitel wird auf die Debatte zur Schriftsprachvermittlung im Elementarbereich eingegangen.

2.2.1 Ansätze zur Vermittlung der Schriftsprache bei Kindern

Schon seit rund 500 Jahren wird eine Fibel herangezogen, um Kindern das Lesen und Schreiben zu vermitteln. Anhand ihres Einsatzes wird auch die Diskussion um die richtige Vermittlungsmethode deutlich. Grundsätzlich ging es um die Frage, ob es sich besser mit einer synthetischen oder einer analytischen Methode lesen lernen lasse. Nach

15 Im Internet unter:
http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads_Texte/IhrKreuz-gesamt.pdf

16 Das Presseheft im Internet unter:
http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads_Texte/leo-Presseheft-web.pdf

17 Die zehn Bernburger Thesen: In den Thesen wurde u. a. formuliert, dass die politische Zuständigkeit auf Bundes-, Länder- und kommunaler Ebene liegt, dass Grundbildung und Alphabetisierung Bestandteil der Lehrerbildung sein sollte aber auch, dass es qualifizierte Weiterbildungsangebote geben sollte etc. (vgl. Müller 2005, S. 177)

empirischen Untersuchungen stellte sich in den 1960er Jahren heraus, dass kein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Methoden besteht¹⁸. Seitdem werden integrierende Verfahren verwendet, welche synthetische und analytische Methoden kombinieren. Es gibt zahlreiche Fibeln mit unterschiedlichen Methodenschwerpunkten. Gemein haben fast alle Fibeln, dass sie eine zusätzliche Anlauttabelle beinhalten, in welcher Gegenstände mit einem jeweiligen Laut oder Buchstaben abgebildet sind (⟨A⟩ für Affe, ⟨E⟩ für Elefant), die zum Nachschlagen herangezogen werden können (vgl. Weinhold 2010, S. 25). Auch in den aktuellen Lehrwerken für die Alphabetisierung in der Zweitsprache befinden sich Anlauttabellen¹⁹.

Beim Einsatz von Anlauttabellen sollte beachtet werden, dass es sich bei der Schreibproduktion um eine lautgetreue Verschriftlichung handelt (vgl. auch alphabetische Stufe im Kapitel zum Schriftspracherwerb). Die Besonderheiten der deutschen Sprache und die nicht lautgetreue Orthographie werden hierbei außer Acht gelassen.

Die Methoden, die zum Lesen- und Schreibenlernen verwendet werden, haben zwei Ausrichtungen. Bei den synthetischen Verfahren steht immer ein einzelnes Element eines gelesenen oder geschriebenen Wortes im Zentrum der Aufmerksamkeit, welches dann mit einem nächsten Element synthetisiert, d.h. zusammengefügt wird. Dagegen wird bei den ganzheitlichen Methoden von einer komplexen Gesamtheit ausgegangen, die dann in ihre Einzelteile zerlegt und analysiert wird.

2.2.1.1 Synthetische Verfahren

Die verschiedenen synthetischen Verfahren gehen von einem Einzelelement aus, welches mit einem anderen synthetisiert wird. Eine Schwierigkeit bei dem lautsynthetischen Verfahren ist das zusammenfassende Lesen, das Zusammenschleifen der Buchstaben. Da das Verfahren stark auf die Einzelelemente ausgerichtet ist, wird das flüssige Lesen erst durch häufiges Üben und Übungen zum schnellen Erfassen häufiger Wörter erzielt.

18 Vgl. Bartnitzky, Horst ‚Die rechte weis aufs kürzist lesen zu lernen‘ Oder: Was man aus der Didaktik-Geschichte lernen kann. In Schatzkiste Sprache. Frankfurt a. M. Arbeitskreis Grundschule. 1998. S.14-46.

19 Siehe hierzu auch das Kapitel: 3.2 Fallstudie II: Untersuchung von Lehrwerken.

Die Lautgewinnung der Elemente wird auch heute noch unterschiedlich veranschaulicht, indem dem isolierten Laut ein Sinn beigelegt wird, entweder durch Anlaute in einer Abbildung, wie [m] in *Maus*, in Empfindungslauten, wie [m] in „*mhh*, wie lecker“ oder in Naturlauten, wie [m] im Brummen eines Bären. Differenziert wird u.a. zwischen Buchstabier- und Anlautmethode etc. (vgl. Topsch 2005, S. 53; Weinhold 2010, S. 25) Eine Auswahl an Methoden wird im Folgenden aufgeführt.

Bei der **Buchstabiermethode**²⁰ werden die Buchstaben anhand der Buchstabennamen eingeführt. So wird jeweils der Buchstabenname genannt, z.B. das „*L (äll) oder das F (eff)*“ und dann dem Buchstabenbild zugeordnet (vgl. Bethlehem 1984, S. 24).

Der Buchstabiermethode wurde die **Lautiermethode**²¹ gegenübergestellt. Sie unterscheidet sich darin, dass nicht mehr die Buchstabennamen, sondern die Laute den einzelnen Lettern zugeordnet werden. Die Bezugnahme auf die gesprochene Sprache steht hierbei im Vordergrund (vgl. Topsch 2005, S. 50–51).

Die Lautiermethode wurde weiterentwickelt zur **Anlautmethode**, indem sich die Lautgewinnung durch den Anlaut eines Gegenstands, der sich abbilden lässt, stattfand (Topsch 2005, S. 51–52).

Die **Naturlautmethode**²² basiert auf Lauten aus der Natur, z.B. Tierlaute, wie Tierstimmen. Leseanfänger betrachten die Abbildung eines Tieres und werden zum Nachahmen der Tierstimme aufgefordert. Der geäußerte Laut entspricht dem daneben abgebildeten Buchstabenzeichen²³ (Topsch 2005, S. 52–53).

2.2.1.2 Analytische Verfahren

Die **Ganzwortmethode** und die **Ganzsatzmethode** haben ihren Ausgangspunkt bei einem Wort bzw. einem Satz. Diese analytischen Methoden *„trainieren zunächst das Erfassen von ganzen Wortgestalten. Später steht das Erfassen und Analysieren der einzelnen Bestandteile des Wortes bzw. Satzes im Mittelpunkt“* (Weinhold 2010, S. 25).

20 Beispiel für Skelettschreibung: „r trinkt t und beobachtet dabei eine q (...)“ (vgl. Feldmeier 2010, S.54).

21 Im Zusammenhang mit der Lautiermethode sei auch auf Ickelsamer verwiesen, der schon um das Jahr 1527 den Lautieransatz verschriftlichte. Seine Ideen konnten sich jedoch seinerzeit nicht durchsetzen.

22 Dieses Verfahren leitet sich auch aus Ickelsamers Verfahren ab, der schon auf die Verwendung von Naturlauten verwiesen hatte.

23 Kritisiert wird an diesem Verfahren, dass die menschliche Artikulation nur indirekt mit der von Tieren vergleichbar sei (vgl. Topsch 2005, S. 52–53). Zudem werden Tiergeräusche auch in jedem Land unterschiedlich artikuliert.

Das ganzheitliche oder auch analytische Verfahren gliedert sich in drei Phasen, die sich inhaltlich überlagern. Die erste Stufe ist das naiv-ganzheitliche Lesen. Daran schließt sich die Phase der Durchgliederung an und der dritte Schritt ist das selbstständige Lesen. In der ersten Phase werden den Kindern die Namen von Wörtern gesagt, die sie sich merken sollen. Unterstützt wird die Merkfähigkeit durch häufiges Wiederholen, Illustrationen und farbige Hervorhebungen. In der Durchgliederungsphase wird das Kind dazu befähigt, Laut-Buchstaben-Beziehungen zu erkennen. Dies geschieht durch Wortaufbau und Wortabbau oder das „Verzaubern“ von Wörtern indem aus ›Hund‹ eine ›Hand‹ wird. In der letzten Phase des selbstständigen Lesens wird zwischen der engen und der weiten Antizipation unterschieden. Bei der engen Antizipation wird das Kind dazu gebracht, einzelne Wörter zu erlesen durch *„die Verwendung wiederkehrender Satzmuster (»Kurt ist lieb. Lisa ist lieb. Maria ist lieb. Otto ist lieb.«) und durch die Einbettung eines Textes in einen Sinnzusammenhang“* (Topsch 2005, S. 58). Die weite Antizipation bezieht sich auf Merkmale im Text und der Textgestaltung. Dazu gehörten Überschriften, Illustrationen und Kontextbezogenheit, wie auch große Drucktype, Flattersatz und die Einteilung in Sinnabschnitte (vgl. Topsch 2005, S. 57–59).

Die **Silbenanalytische Methode** basiert auf der Erkenntnis, dass man nicht in *„einzelnen Lauten oder Wörtern“* spricht. Silben *„sind die kleinsten artikulatorischen Einheiten, während Laute und Wörter Einheiten der Schrift sind“* (ebd.). Diese stehen im Mittelpunkt der silbenanalytischen Methode.

Diese Methode arbeitet zur Veranschaulichung mit kleinen Häuschen und Garagen, in deren unterschiedlich gestalteten Zimmern die einzelnen Silben „wohnen“. Vorwiegend wird mit zweisilbigen Wörtern gearbeitet, deren erste Silbe betont ist. Die Kinder lernen die Wörter in Segmente zu zerlegen, indem diese mit einem Lasso eingefangen werden (vgl. Weinhold 2010, S. 29).

„Die Kinder lernen erst die zweite, unbetonte Reduktionssilbe vom Wort abzugrenzen. Sie beginnt dabei mit dem Vokal, der den Kern des Silbenreims bildet. Die Tatsache, dass in jeder Reduktionssilbe der Buchstabe <e> vorkommt, dieser aber nicht als Vollvokal, sondern als Schwa²⁴ artikuliert wird, soll den Kindern sehr früh im Leseprozess bewusst gemacht werden. Denn dann artikulieren sie diese Silbe gleich so, wie sie tatsächlich im gesprochenen klingt. Das 'Dehnlesen' wird vermieden und damit

²⁴ Der Schwa-Laut hat das Transkriptionssymbol [ə], und wird ausgesprochen wie das „e“ in geheim oder Rose (vgl. Meibauer 2002, S.79) und kommt im Deutschen oft als zweite unbetonte Silbe vor.

die Wahrscheinlichkeit verbessert, dass der Sinn des Wortes schon beim ersten Lesen erkannt wird“ (Weinhold 2010, S. 30).

2.2.1.3 Der Spracherfahrungsansatz

Der Spracherfahrungsansatz wird separat betrachtet, da er weder Bestandteil des synthetischen noch des analytischen Ansatzes ist. Er entstand als Reaktion auf die in den Grundschulen eingesetzten Fibeln. Es wurde bemängelt, dass diese keinen Bezug zu der Sprache der Kinder hätten. Auf Grundlage der Sprechakttheorie soll das Mitteilungsbedürfnis der Kinder aktiviert werden, indem das Geschriebene nicht durch Fremdheit einschüchtert, sondern aus der Spracherfahrung der Kinder selbst stammt und somit die kommunikativen Aspekte des Lesens und Schreibens fördert.

Dieser Ansatz setzt sehr engagierte Lehrkräfte voraus. Zur Textproduktion wird vom Lehrer entweder das Unterrichtsgespräch protokolliert oder die Texte werden von den Kindern diktiert. Das ›stellvertretende Schreiben‹ wird schnellstmöglich mit Hilfe des Lehrers durch das ›Selbst Schreiben‹ ergänzt. Somit wird gewährleistet, dass die Texte die Kinder interessieren, sie sich persönlich angesprochen fühlen und sie letztlich auch das nötige Vorwissen mitbringen. Die Kinder werden direkt in die Erstellung von Unterrichtsmaterialien einbezogen. Sie sind für den Unterrichtsverlauf mitverantwortlich, wodurch ihre Stärken betont werden, wenn sie beispielsweise von einigen Themen mehr verstehen als der Kursleiter (vgl. Feldmeier 2004b, S. 10). *„Dabei entstanden Dokumentationen vielfach hochemotionaler selbstverfasster Texte, die nach Meinung der Vertreter des Spracherfahrungsansatz Lernmotivation und Gedächtnisleistung positiv beeinflussen“ (Glück 2002, S. 655).* Der Spracherfahrungsansatz kann sehr motivierend auf die Lerner wirken und auch für den Alphabetisierungsunterricht genutzt werden. Doch zu beachten ist, dass immer wieder das korrigierende Eingreifen des Lehrers notwendig ist, da der Ansatz von Sprachkenntnissen ausgeht, die in der Zweitsprache nicht unbedingt gegeben sind. Feldmeier empfiehlt darum, den Ansatz erst einzuführen, nachdem die Buchstabenvermittlung abgeschlossen ist (vgl. Feldmeier 2004).

2.2.2 Ansätze zur Vermittlung der Schriftsprache bei Erwachsenen

Im folgenden Abschnitt der Arbeit werden muttersprachliche Alphabetisierungsansätze der Erwachsenenbildung vorgestellt. Die Morphemmethode ist eine eher theoretisch

ausgerichtete Methode. Der Fähigkeitenansatz hingegen ist eher ein Ansatz, der sich an den Fähigkeiten orientiert, die indirekt mit dem Lesen und Schreiben einhergehen.

2.2.2.1 Morphemmethode

Um 1975 wurde ein didaktisches Konzept entwickelt, welches vorwiegend auf die Behandlung von Legasthenie ausgerichtet war (vgl. Feldmeier 2004b, S. 8–9). Es wird unter dem Namen **Sprachsystematischer Ansatz** bzw. Morphemmethode gefasst. Dieses Konzept geht davon aus, „*dass beim Lesen lernen auf Morpheme als elementare ›Bausteine‹ von Wörtern zurück gegriffen*“ wird (Glück 2002, S. 455). Feldmeier nennt Pilz und Schubert als bedeutendste Vertreter des Ansatzes, welche eine Liste der „*1651 häufigsten Morpheme*“ als bedeutungstragende Einheiten erstellten (vgl. Feldmeier 2004b, S. 8). Laut Glück gibt es 3000 Grundmorpheme, von denen 200 beherrscht werden müssten, um 80% eines „*›normalen‹ Textes lesen zu können*“ (Glück 2002, S. 455). Durch das Auswendiglernen der Grundmorpheme kann, optimistisch betrachtet, ein Großteil der Texte richtig gelesen und geschrieben werden (vgl. Feldmeier 2010, S. 77). Auf eine Progression nach der Vorkommenshäufigkeit der Morpheme wurde mit der Zeit verzichtet, da hierdurch bedeutungsarme Wörter ins Zentrum gerückt wurden und die Teilnehmerorientierung weitgehend außer Acht gelassen wurde (vgl. Feldmeier 2010, S. 78).

2.2.2.2 Der Fähigkeitenansatz

Der Fähigkeitenansatz wurde von Kamper²⁵ zur Alphabetisierung funktionaler Analphabeten entwickelt. Hierbei geht es um die Vermittlung von Fähigkeiten, auf welchen die Alphabetisierungsarbeit aufbaut. Bei diesem Ansatz wird davon ausgegangen, dass komplexe Fähigkeiten aus Einzelelementen bestehen und isoliert geübt werden sollten. Viele Fähigkeiten, die Voraussetzung für das Lesen und Schreiben sind, sind nicht angeboren, weshalb sie durch Automatisierungen und häufiges Vollziehen bestimmter Handlungen erworben werden müssen. Entscheidend sei bei der Aneignung die Einbeziehung bereits vorhandener Fähigkeiten (vgl. Feldmeier 2010, S. 75).

²⁵Kamper, G. (1985). Der Fähigkeitenansatz. In: Kreft, Wolfgang (Ed.) ‚Methodische Ansätze zur Schriftsprachvermittlung. Bonn/Frankfurt a.M., S.54-65.

Zur Grundlage der elementaren Teilfähigkeiten gehört die Schulung der perzeptiven Wahrnehmung. Im visuellen Bereich gehören die Unterscheidung der Buchstaben voneinander dazu, sowie die differenzierte Wahrnehmung der Stellung innerhalb eines Textes. Im auditiven Bereich müssen die einzelnen Laute gehört werden und letztlich eine Zuordnung von Geschriebenem und Gehörtem stattfinden.

Eine weitere Teilfähigkeit stellt die kinästhetische Wahrnehmung der Teilnehmer dar, wozu die Koordination von Bewegungsabläufen von Armen, Händen, Fingern und den Sprechorganen gehört. Auch die räumliche Orientierung auf der Buchseite muss trainiert werden oder die Unterscheidung von gleichlautenden Wörtern mit unterschiedlicher Bedeutung. Zudem muss die Aufmerksamkeit und Konzentrationsfähigkeit geschult werden, um nur einige Fertigkeiten zu nennen. Da diese Fertigkeiten nur indirekt mit der Alphabetisierung zu tun haben und vor und während der Alphabetisierung gelernt werden müssen, gehört dieser Ansatz streng genommen nicht zu den Alphabetisierungsansätzen (vgl. Feldmeier 2004b, S. 11).

2.3 Alphabetisierung in der Zweitsprache²⁶

Seit dem Inkrafttreten des Zuwanderungsgesetzes im Jahre 2005 wurde auch die Alphabetisierung erwachsener Migranten zum Thema. Hierbei stehen vor allem ökonomische Ziele wie die Integration der Betroffenen in den Arbeitsmarkt im Vordergrund. Seit diesem Zeitpunkt steigt auch die Anzahl der angebotenen Kurse. Den Kursteilnehmern wird mehr Zeit zur Verfügung gestellt, um Alphabetisierungskurse zu besuchen. Allein im Jahr 2009 gab es 16 000 Teilnehmer (Roll, Schramm 2010, S. 5–7). Laut der LEO-Studie aus dem Jahre 2011 haben 4,4 Millionen, demnach rund 58 Prozent der funktionalen Analphabeten, Deutsch als Muttersprache erlernt. Die anderen 3,1 Millionen Analphabeten, rund 42 Prozent, haben eine andere Erstsprache als

²⁶Es wird unterschieden zwischen Deutsch als Muttersprache, welche als Erstsprache der Amts-, Kommunikations- und Unterrichtssprache entspricht und Deutsch als Zweitsprache, welche als Kommunikations- und Unterrichtssprache dient und somit obligatorisch ist. Deutsch als Zweitsprache unterliegt zumeist einer ungesteuerten Erwerbssituation und unterscheidet sich von Deutsch als Fremdsprache vorwiegend durch die Spracherwerbssituation. Bei dem Fach Deutsch als Fremdsprache ist die Umgebung nicht deutschsprachig und wird daher primär im Fremdsprachenunterricht gesprochen (vgl. Rösch 2009, S.12).

Deutsch gelernt²⁷ (vgl. Grotlüschen, Riekman 2010, S. 8). Somit sind sie potentielle Kursteilnehmer.

2.3.1 Ansätze zur Alphabetisierung in der Zweitsprache

Kursleiter in Alphabetisierungskursen sollten für die Konzeption ihres Unterrichts über ein großes Methodenrepertoire verfügen (vgl. Feldmeier 2004b, S. 8). Da keine klassischen Methoden für die Alphabetisierung in der Zweitsprache vorliegen, wird im nächsten Abschnitt zusammengetragen, wie die schon aufgeführten Methoden und Ansätze der Erstalphabetisierung genutzt werden können.

Zur Einführung der Buchstaben und dem Einüben des Synthetisierens der Laute können im zweitsprachigen Alphabetisierungsunterricht synthetische sowie analytische Methoden verwendet werden, die sonst auch im Erstlese- und Schreibunterricht bei Kindern zum Einsatz kommen.

Ferner kann auch der Spracherfahrungsansatz im Unterricht eingesetzt werden, der sich sehr an der Lebenswelt der Lerner orientiert und als Ausgangsbasis Texte verwendet, die die Lerner formuliert haben.

Ebenso kann in abgewandelter Form die Morphemmethode genutzt werden. Sie sollte für den zweitsprachigen Unterricht jedoch nicht auf ein Auswendiglernen der häufigsten Morpheme ausgerichtet sein, sondern genutzt werden, um bestimmte Wortzusammenhänge zu verdeutlichen, wie z.B. **einkaufen**, **verkaufen**.

Der Fähigkeitenansatz eignet sich besonders zur Einübung von Einzelelementen, auf welchen das Lesen und Schreiben aufbaut und könnte speziell für lernungewohnte Lerner Vorteile bringen.

Zudem können auch Methoden und Ansätze aus dem Bereich des Fremdsprachenunterrichts Eingang in die Alphabetisierungsarbeit finden. Diese klassischen Fremdsprachenmethoden, wie auch die alternativen Methoden des Fremdsprachenunterrichts, werden jedoch in dieser Arbeit nicht aufgeführt.

Aber es ist denkbar, Betrachtungsweisen des Interkulturellen Ansatzes für den Unterricht zu nutzen. Beispielsweise können Kommunikationsanlässe auf Vergleichen von Traditionen wie Hochzeiten in den Herkunftsländern der Teilnehmer aufbauen.

²⁷ „In der Stichprobe sind ausschließlich Personen enthalten, die die deutsche Sprache mündlich soweit beherrschen, dass sie einer Befragung und einem Kompetenztest folgen können“ (Grotlüschen, Riekman 2010, S.8).

Dieses Vorgehen eignet sich jedoch vorwiegend für Lerner, die schon über gute mündliche Deutschkenntnisse verfügen.

Auch Aspekte alternativer Methoden des Fremdsprachenunterrichts, wie z.B. die Methode Total Physical Response, können beispielsweise bei der Einführung des Wortschatzes zum Tragen kommen. Themen wie „Schmerzen“ oder „Körperteile“ können mit Hilfe von Handbewegungen und Körpereinsatz sowie Aufforderung zur Nachahmung vorgestellt und geübt werden. Diese Methode eignet sich insbesondere für Lerner, die über sehr geringe oder gar keine Deutschkenntnisse verfügen.

Im nächsten Abschnitt werden Ansätze vorgestellt, die bislang kaum in der Literatur im Alphabetisierungskontext in der Zweitsprache diskutiert wurden. Im Anschluss daran werden offene Unterrichtsmethoden herangezogen, welche den Dozenten besonders viel Freiraum bei der Unterrichtsgestaltung lassen. Sie können genutzt werden, wenn die Unterrichtsinhalte nicht ganz strikt vorgegeben sind und die Teilnehmer über ein fortgeschrittenes Sprachniveau verfügen.

2.3.1.1 Schemaetablierung auf Grundlage der „usage-based theory“

Bevor mit offenen Methoden gearbeitet werden kann, bietet sich laut Pracht der Schemaetablierungsprozess für die Alphabetisierung in der Zweitsprache an, der mit *„direkten Instruktionen“* arbeitet (Pracht²⁸ 2010, S. 73).

Dieser Ansatz dient der Buchstabeneinführung. Ziel ist hierbei den komplexen Sprachaufbau den Lernern übersichtlich und handhabbar zu machen. Denn mittels einer *„additive(n) Verarbeitungsweise nach Phonem-Graphem-Korrespondenzen“* werde die Komplexität der Sprache zwar reduziert, aber gleichzeitig werde auch ein *„reduktionistisch und letztlich irreführendes Bild der deutschen Orthographie erzeugt bzw. verfestigt“* (Pracht 2010, S. 22). Die orthographischen Darstellungsmuster der deutschen Sprache seien nicht nur auf der phonologischen Ebene, sondern auch auf der morphologischen Ebene verankert. Innerhalb der phonologischen Ebene sollte die Phonemebene, sowie die prosodische Ebene der Wortschreibung Beachtung finden. *„So ist beispielsweise in <gesund> die Schreibung mit <d> morphologisch und die Schreibung mit <-e> prosodisch begründet. Letztere dient nicht der Repräsentation*

²⁸ Pracht promovierte im Jahre 2010 im Bereich der Germanistischen Sprachwissenschaft zur Alphabetisierung in der Zweitsprache.

eines ›e-Lauts‹, sondern der Kennzeichnung der unbetonten Schwa-Silbe“ (Pracht 2010, S. 22).²⁹

Pracht geht davon aus, dass es daher erforderlich ist, Schriftanfängern von Anfang an die lautlich-segmentale, die prosodische und die morphologische Ebene integriert und simultan zu vermitteln, wozu typische Muster und Strukturen der Wortschreibung, unabhängig von der Ebene, im Mittelpunkt der Betrachtung stehen sollten (vgl. Pracht 2010, S. 23). Durch die Erweiterung der Ebenen geht Pracht demnach über die Silbenanalytische Methode hinaus. Die Schemaetablierung fokussiert Strukturelemente wie „vokalische Silbenkerne (Vokale und Diphthonge)“, sowie „Schwa-Elemente (Schwa-Silben und Schwa-Affixe)“, aber auch Konsonantenhäufungen und die „Schärfungsschreibung“ (Pracht 2010, S. 23). Dem Lerner soll ein „Lernangebot“ gemacht werden, durch welches er „funktionierende kognitive Schemata schriftsprachlicher Muster“ aufbauen und nachvollziehen kann (Pracht 2010, S. 23). Laut Pracht kann das gewährleistet werden, wenn typische Muster der deutschen Sprache fokussiert werden.

Als Ausgangspunkt wählt Pracht die Differenzierung „*ei-ne*“ und „*ei-nen*“ aus den Sätzen: „*Ich habe eine Tochter. - Ich habe einen Sohn*“ (Pracht 2010, S. 23). Die Darstellungsweise verweist auf die „*Integration der morphologischen, prosodischen und phonemischen Ebene (...)*“ (ebd.). Im weiteren Kursverlauf werde dann auch weiterhin die „*Gleichheit und Differenz*“ fokussiert (ebd.).

Pracht geht in dem Ansatz davon aus, dass unter Berücksichtigung der verschiedenen Ebenen der Sprache die Reduktion auf Phonem-Graphem-Beziehungen nicht ausreiche. Vielmehr liege die Lösung des „*Komplexitätsproblems*“ in der Schaffung „*funktional verstandener Darstellungsmuster*“, welche nach und nach ausgebaut und miteinander vernetzt werden sollten, um die „*vielschichtigen Zusammenhänge handhabbar zu machen*“ (Pracht 2010, S. 246).

2.3.1.2 Ansatz nach Maria Montessori

Montessori hat sich laut Rokitzki nicht nur mit pädagogischen Grundbildungskonzepten beschäftigt, sondern auch mit der Alphabetisierung in der Erwachsenenbildung. Prinzipien der Unterrichtsgestaltung sind hierbei die „*Systematisierung und die Visualisierung von abstrakten Phänomenen, der Grundsatz der stetigen*

²⁹ Siehe hierzu auch das Kapitel: 2.2.1.2 Analytische Verfahren.

Wiederholungen, die beständige Binnendifferenzierung sowie die materialgestützte Freiarbeit zur Förderung der eigenständigen Arbeit“ (vgl. Albert, Heyn, Rokitzki et al., 2012a, S. 27). Montessori nutzt vorwiegend haptische Lernzugänge und Fehlerkorrekturmöglichkeiten.

Wie auch beim Fähigkeitenansatz werden hier die komplexen Tätigkeiten in Teilfertigkeiten unterteilt (siehe hierzu auch die Kapitel: 2.2.2.2 Fähigkeitenansatz und 2.1.5 Schriftspracherwerb). Die zum Schreiben notwendigen Prozesse sollen demnach in einzelnen Schritten getrennt voneinander geübt werden. So sollten zum einen die kognitiven Prozesse des Schreibvorgangs trainiert und zum anderen die motorischen Bewegungsabläufe separat geübt werden (vgl. Albert, Heyn, Rokitzki et al., 2012 a, S. 27). Zum Trainieren der einzelnen Elemente hat Montessori verschiedene Materialien entwickelt, wie die Lesedosen zum Üben des sinnentnehmenden Lesens, Holzbuchstaben für das Zusammensetzen vom Buchstaben zu Wörtern oder auch die Einsatzfiguren³⁰ zum Einüben der Motorik bei der Stiftführung etc. (vgl. Albert, Heyn, Rokitzki et al., 2012 a, S. 25-27).

2.3.1.3 Rückgriff auf die Muttersprache

Der Rückgriff auf die Muttersprache wird genutzt, um sprachkontrastiv zu arbeiten. Hierbei wird versucht durch Bezüge zur Muttersprache das Lernen zu vereinfachen. Die Methode eignet sich, wenn beispielsweise grammatische Kategorien eingeführt werden sollen, die den Teilnehmern nicht einmal in ihrer Muttersprache bekannt sind.

Der Rückgriff auf die Muttersprache kann somit dabei helfen Regelmäßigkeiten der Sprache zu erkennen. Der Ansatz ist besonders gut nutzbar in Alphabetisierungskursen, in denen alle Teilnehmer die gleiche Muttersprache sprechen, kann jedoch auch in gemischten Lernergruppen zur Anwendung kommen. Grundkenntnisse der einzelnen Ausgangssprachen der Kursteilnehmer sind vorteilhaft aber keine Voraussetzung. Zu beachten ist jedoch, dass die Ausgangssprache der Teilnehmer nicht heran gezogen wird, um sie in ihrer Muttersprache zu alphabetisieren. Der Rückgriff findet auf drei verschiedenen Ebenen statt: auf der lautlichen Ebene, der Buchstabenebene und der Grammatikebene.

In jeder Sprache wird ein bestimmtes Inventar an Lauten und Phonemen verwendet (vgl. Albert; Heyn et al. 2012, S. 39). Lautunterschiede können die Wortbedeutung im

³⁰Diese Einsatzfiguren sind aus Metall gefertigt. Sie dienen dem Lerner als Schablonen. Hierbei erlernen die Kursteilnehmer die kontrollierte Handhabung des Stifts.

Deutschen verändern, in einer ansonsten gleichen Lautkette, in dem nur ein Laut vertauscht wird: „*tut und tot; u und o sind somit Phoneme des Deutschen. In anderen Sprachen (z.B. Arabisch oder Paschtu) kann man auch beide hören, doch sie unterscheiden keine Wortbedeutung*“ (Albert; Heyn et al. 2012, S. 39). Falls also Arabisch oder Paschtu zu den Sprachen der Kursteilnehmer gehören, ist es die Aufgabe des Kursleiters herauszufinden, ob die Lerner einen Unterschied wahrnehmen und wenn nicht, sollten sie dafür sensibilisiert werden.

Im Bereich der Grammatik kann der Vergleich mit den Muttersprachen der Teilnehmer herangezogen werden, um beispielsweise Konjugationsformen einzuführen (Albert; Heyn et al. 2012, S. 41). Ein bekanntes Verb könnte dafür als Ausgangspunkt dienen, wie etwa „*trinken*“. Ausgangspunkt ist hierbei die Bewusstmachung der Konjugation in der Muttersprache, sofern die Sprache eine Konjugation aufweist, und dem anschließendem Verschriftlichen nach Gehör in lateinische Buchstaben.³¹ (Vgl. Albert; Heyn et al. 2012, S. 41-42).

Beispiel für die Veranschaulichung der Konjugation

ich trinke	er trinkt	
ana aschrab	huua iaschrab	Arabisch
tschan düüm	khau düüm	Thailändisch
itschijorum	itschijor	Türkisch

(Vgl. Albert; Heyn et al. 2012, S. 41-42)

Bei der Anwendung des Ansatzes muss einiges beachtet werden. Der Kursleiter muss beispielsweise genug Zeit einplanen für die Verschriftlichung. Bei phonographischen Sprachen muss darauf geachtet werden, dass die Schreibung nicht mit der Muttersprache übereinstimmt (vgl. Türkisch). Bei phonographischen Schriften mit einem von dem Lateinischen abweichenden Zeicheninventar kann es passieren, dass die Vorgehensweise die Zweitschriftenlerner verwirrt.

2.3.2 Offene Methoden für den fortgeschrittenen Unterricht

In den 1980er Jahren kam eine Diskussion über Methoden im Unterricht mit funktionalen Alphabeten auf, verlief sich aber bald. In den 1990er Jahren wurde dann der Blick auf die Vorgehensweisen im nicht-muttersprachlichen

³¹ Die tabellarisch aufgeführten Beispiele sind nicht vollständig übernommen.

Alphabetisierungsunterricht gelenkt (vgl. Feldmeier 2009, S. 177). Feldmeier plädiert für den Einsatz von offenen Unterrichtsmethoden, die das autonome Lernen stärken. Feldmeier grenzt offene Methoden dadurch von geschlossenen Methoden ab, dass Ziele und Inhalte eines Curriculums geschlossen wirken, da sie keinen Raum für Veränderungen bieten. *„Offene Unterrichtsmethoden gehen daher weniger von standardisierten Lernenden aus: Sie zielen vielmehr darauf ab, alle Teilnehmenden individuell und optimal zu bedienen“* (Feldmeier 2009, S. 178).

Offene Methoden bieten zudem Spielraum für den Einsatz verschiedener Sozialformen und binnendifferenzierender Maßnahmen. Im Kapitel „Umgang mit Heterogenität“ wird darauf genauer eingegangen.

2.3.2.1 Tages- und Wochenpläne

Feldmeier schlägt als offene Methode für den Alphabetisierungsunterricht in der Zweitsprache Deutsch Tages- und Wochenpläne vor. Hierbei geht es darum, mit den Teilnehmern gemeinsam Ziele zu formulieren und anschließend zu überprüfen. Am Anfang des Tages oder der Woche werden die Kursteilnehmer in die Entscheidung über die Lerninhalte miteinbezogen.

Ein Vorteil ist, dass der Unterricht *„prozessorientiert“* verläuft. Die Teilnehmer werden in die Verlaufplanung miteinbezogen und es wird eine *„starke Transparenz geschaffen: Die Lernenden wissen, warum bestimmte Ziele gewählt wurden und wie es zu bestimmten Inhalten gekommen ist“* (Feldmeier 2009, S. 181). Am Ende der Unterrichtseinheit wird der Unterricht gemeinsam evaluiert. Die Teilnehmer überprüfen, ob das Ziel erreicht wurde, wo es Schwierigkeiten gab und machen Verbesserungsvorschläge.

2.3.2.2 Stationen- und Werkstattunterricht

Auch der Stationen- und Werkstattunterricht gilt als mögliche offene Unterrichtsmethode. Bei dem Stationenunterricht wird ein von den Teilnehmern selbst gewähltes Thema aus mehreren Blickwinkeln bearbeitet und anschließend präsentiert.

Stationen- und Werkstattunterricht

Werkstattunterricht unterscheidet sich von dem Lernen an Stationen dadurch, dass nicht nur ein Thema sondern mehrere Themen behandelt werden, die von den Teilnehmern in

einer bestimmten vorgegebenen Zeit bearbeitet werden müssen. Diese Form der Unterrichtsorganisation wird auch *„als Lernbüffet, Lernstraße oder Lerntheke bezeichnet“* (Kaufmann 2009a, S. 204). Den Teilnehmern werden Angebote gemacht, aus welchen sie selber wählen können *„entsprechend ihrem Interesse, ihrer Bereitschaft oder ihrem Lerntypus“* (ebd.). Die Arbeitsaufträge sind im Raum verteilt, sodass sich der Lerner durch den Raum bewegt, um von einer Aufgabe zur nächsten zu gelangen. Feldmeier schlägt vor, dass es Pflichtstationen und Wahlstationen gibt. Die Lehrkraft nimmt in diesem Fall die Rolle eines Beraters ein. Bei beiden Formen des Unterrichts ist darauf zu achten, dass die Lerner genau wissen, was an welcher Station zu machen ist. Das kann mit Hilfe von Beispielaufgaben und Illustrationen geschehen sowie dadurch, dass die Lehrkraft im Vorhinein jede Station genau erklärt und bestenfalls schon eingeführt hat (vgl. Feldmeier 2009a, S. 183-186). Für diese Art des Unterrichts benötigt die Lehrkraft jedoch einen großen Bestand an Materialien.

2.3.2.3 Projektarbeit

Als eine weitere offene Methode für den zweitsprachlichen Unterricht schlägt Feldmeier die Projektarbeit vor. Er beschreibt den Projektunterricht als ein Unterfangen, welches in mehrere Teilschritte unterteilt wird. Feldmeier empfiehlt mit einem kleinen Projekt zu beginnen. Im ersten Schritt entscheiden sich die Teilnehmer gemeinsam für ein Thema. Der nächste Schritt dient der *„Auseinandersetzung mit dem vereinbarten Thema“*, wobei möglichst alle Teilnehmer in das Geschehen involviert werden sollen. Es werden die nächsten Schritte und die dazu benötigten Materialien besprochen, *„z.B. in Form einer Liste oder eines Assoziogramms“* (Feldmeier 2009, S. 186).

2.3.2.4 Entdeckendes Lernen

Eine weitere Vorgehensweise für den Unterricht ist das entdeckende Lernen. Es zielt darauf ab, dass die Lerner Regelmäßigkeiten und Strukturen der Sprache selbst entdecken. Hierfür ist der Unterschied zwischen induktivem und deduktivem Lernen von Bedeutung. Die deduktive Vorgehensweise wählt die Erklärung der Regel als Ausgangspunkt. Darauf aufbauend wird diese anhand von Beispielen geübt. Beim induktiven Lernen werden Beispiele aus der unmittelbaren Erfahrungswelt der Lerner herangezogen und anschließend von ihnen auf Gesetzmäßigkeiten hin untersucht. Die Lerner finden demnach die Regeln selbst.

Feldmeier beschreibt das Entdeckende Lernen anhand eines Dreischritts: Dem Sammeln, Klassifizieren und dem Finden der Regel. Soll beispielsweise gelernt werden, dass Wörter auf „ung“, „keit“, „heit“ und „schaft“ groß geschrieben werden, könnte der erste Schritt sein, dass die Teilnehmer in Broschüren, Zeitschriften, Rezepten etc. Wörter heraussuchen und unterstreichen, die groß geschrieben werden. Im zweiten Schritt sollen die Teilnehmer die Wörter, die die gleichen Endungen haben, finden, untereinander auflisten und sie somit klassifizieren. Im letzten Schritt sollen die Teilnehmer die Regel finden und versuchen die Regel zu formulieren. Bestenfalls wird anschließend im induktiven Verfahren die Regel kontrolliert und angewendet (vgl. Feldmeier 2009, S. 179-183).

Feldmeier stellt fest, dass eine Möglichkeit der Unterrichtsgestaltung sein kann mit einer induktiven Vorgehensweise zu beginnen und mit einer deduktiven das Gelernte überprüfen zu lassen. *„Das entdeckende Lernen besteht somit aus einem induktiven Vorgang, der durch einen zweiten deduktiven Vorgang ergänzt werden kann“* (Feldmeier 2009, S. 180).

2.4 Heterogenität als Herausforderung für Lehrende

2.4.1 Heterogenität

Der Begriff Heterogenität beschreibt Ungleichartigkeit oder auch verschiedenartige Zusammensetzungen (vgl. Wahrig-Burfeind 2004, S. 369). In pädagogischen Kontexten bezieht sich der Begriff auf die verschiedenartige Zusammensetzung einer Lernergruppe.

Es besteht Einigkeit darüber, dass die Heterogenität in Alphabetisierungskursen besonders ausgeprägt ist (vgl. Feldmeier 2004, S. 103; Rother 2010a, S. 8; Fallstudie I). Die daraus resultierende Schwierigkeit für den Unterricht äußert sich darin, dass die Kursleiter allen Lernenden gleichermaßen und zeitgleich gerecht werden müssen. Je unterschiedlicher die Kurszusammensetzung ist, umso herausfordernder ist es für den Kursleiter, jeden Lernenden optimal zu fördern.

Für die Dozenten kann es folglich schwierig sein, Zweitschriftenlerner, die über Lernerfahrung verfügen, mit lernungewohnten Lernern zusammen zu unterrichten. In der Fallstudie I werden die Schwierigkeiten großer Heterogenität differenziert dargestellt.

2.4.2 Zusammensetzung der Kurse nach Rother³²

Da bislang keine Studie zu der Zusammensetzung von Alphabetisierungskursen an Volkshochschulen vorliegt, wird eine Studie von Rother herangezogen, die 60 BAMF-Kurse mit 500 Teilnehmern unter anderem auf ihre Zusammensetzung untersucht hat. Um einen groben Überblick über die Teilnehmer von Alphabetisierungskursen zu erhalten, werden die Ergebnisse dieser Studie folgend kurz zusammengefasst. Einige Ausführungen zu der Kurszusammensetzung hinsichtlich sozio-demographischer Merkmale sowie zum Anteil von primären und funktionalen Analphabeten und Zweitschriftlern werden hier wiedergegeben (vgl. Rother 2010a, S. 8).³³

Ein Großteil der Teilnehmer in den untersuchten Alphabetisierungskursen reiste schon vor 2002 ein. Daraus schließt Rother, dass die Kurse im Rahmen der Integration besucht werden. (vgl. Rother 2010a, S. 9) Unter den Teilnehmenden in Alphabetisierungskursen befinden sich primäre und funktionale Analphabeten sowie Zweitschriftler (vgl. Rother 2010a, S. 8).

„Die sozio-demographische Struktur der Teilnehmenden ist gekennzeichnet durch einen hohen Anteil von Frauen (72 Prozent) sowie von eher älteren Teilnehmenden zwischen 34 und 50 Jahren (50 Prozent). Im Vergleich zu den allgemeinen Integrationskursen werden Alphabetisierungskurse somit häufiger von Frauen und älteren Personen besucht“ (Rother 2010a, S. 8). Laut Rother sind zwei Drittel der Teilnehmer mit einem aus dem gleichen Land stammenden Partner verheiratet, mit welchem sie zusammen in Deutschland leben (vgl. Rother 2010a, S. 8).

„Hinsichtlich der Geburtsländer der Teilnehmer zeigt sich eine sehr große Heterogenität - insgesamt sind über 50 Herkunftsländer vertreten. Die größten Gruppen werden von Teilnehmenden aus der Türkei (23 Prozent) und der Region Vorder-/Zentral-/Südasiens (inklusive Irak) (31 Prozent) gebildet. Weitere 12 Prozent stammen aus den GUS-Staaten. Männliche Teilnehmer stammen häufiger aus der Region Vorder-/Zentral-/Südasiens (inklusive Irak) sowie den GUS-Staaten. Bei den Frauen kommen anteilmäßig mehr Teilnehmende aus der Türkei, dem ehemaligen Jugoslawien/Albanien, aus Ost-/Südostasien und aus Afrika“ (Rother 2010a, S. 8).

³²Dr. Nina Rother hat das „Integrationspanel: Ergebnisse einer Befragung von Teilnehmenden zu Beginn ihres Alphabetisierungskurses“ für das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge verfasst.

³³Im Anhang befindet sich eine Tabelle zu den primären und funktionalen Analphabeten sowie zu den Zweitschriftlern bezogen auf Geschlecht und Alter aus der Studie.

Auch die Herkunftssprachen unterscheiden sich entsprechend. Der größte Teil spricht Kurdisch (22 Prozent) oder Arabisch (14 Prozent), nur 11 Prozent der Teilnehmenden hat Türkisch als Herkunftssprache und 10 Prozent sprechen Russisch (vgl. Rother 2010a, S. 9).

37 Prozent der Kursteilnehmer waren primäre Analphabeten. In dieser Gruppe sind besonders Frauen sowie kurdische und arabische Muttersprachler vertreten. Russische Muttersprachler und Männer gehören dieser Gruppe nur selten an (vgl. ebd.).

42 Prozent der Teilnehmer von Alphabetisierungskursen gehören der Gruppe von funktionalen Analphabeten an und lassen sich folgendermaßen untergliedern: *„19 Prozent funktionale Analphabeten, deren Schriftsprachkenntnisse in einem nicht-lateinischen Alphabet ein Niveau A 1 bis B 1 aufweisen und für die die lateinische Schrift eine Zweitschrift darstellt³⁴. (...) 16 Prozent funktionale Analphabeten, die bei Kursbeginn geringe oder nicht ausreichende Schriftsprachkenntnisse auf Basis des lateinischen Alphabets besitzen und die die älteste Gruppe darstellen“* (Rother 2010a, S. 9). Rother spricht zudem von einer Gruppe von Kursteilnehmerinnen, die eigentlich nicht zu Analphabeten gerechnet werden. *„Mit knapp 7 Prozent kommt eine kleine Gruppe von zwar in lateinischer Schrift schon einmal mehr oder weniger Alphabetisierten hinzu, die zunächst vordergründig nicht der Zielgruppe an Alphabetisierungskursteilnehmenden entspricht. Es zeigt sich aber, dass sich diese Gruppe vermehrt aus türkischen Frauen zusammensetzt, aus Personen, die eine höhere Anzahl an Kindern aufweisen, deren mündliche Deutschkenntnisse trotz durchschnittlicher Aufenthaltsdauer sehr schlecht sind und die somit die deutsche Sprache im Alltag äußerst selten nutzen.“* Sie erfüllen nicht die Voraussetzungen für eine erfolgreiche Teilnahme an Integrationskursen (vgl. ebd.). *„Rund ein Fünftel der Kursteilnehmenden (21 Prozent) besteht aus Zweitschriftlernern. In dieser Gruppe befindet sich ein Drittel aller männlichen Teilnehmenden, die hauptsächlich aus der Region Vorder-/Zentral-/Südasiens (inklusive Irak) und den GUS-Staaten stammen. Diese sind im Vergleich mit einem Durchschnittsalter von 40,6 Jahren auch am jüngsten“* (Rother 2010a, S. 9).

³⁴Wie Rother die Zweitschriftenlerner von diesen funktionalen Analphabeten unterscheidet ist nicht ersichtlich.

2.4.3 Heterogenität in Alphabetisierungskursen

Die Teilnehmer³⁵ von Alphabetisierungskursen bringen sehr unterschiedliche Vorkenntnisse mit und stammen aus ganz unterschiedlichen Lebensverhältnissen. Wie im vorangegangenen Kapitel dargestellt, setzen sich auch die Alphabetisierungskurse aus primären und funktionalen Analphabeten sowie Zweitschriftenlernern zusammen. Es kann eine lange Liste aufgestellt werden, die aufzeigt, welche Unterschiede zwischen den einzelnen Teilnehmern auftreten. Um ein differenziertes Bild der ausgeprägten Heterogenität in den Kursen darstellen zu können, wird auf Feldmeier verwiesen, der die Heterogenität in Alphabetisierungskursen wie folgt beschreibt:

„- *sprachliche Unterschiede*

- *schriftsprachliche Unterschiede*

- *unterschiedlich entwickelte Sprachbewusstheit*

- *unterschiedlich entwickelte phonologische Bewusstheit*

- *unterschiedliche Lernerfahrungen (Sprachlernbewusstheit)*

- *unterschiedliche Medien-Kompetenz*

- *sonstige individuelle Unterschiede (Motivation, Einstellung, Angst/Scham, usw.)*

- *soziale Faktoren (zur Verfügung stehende Zeit, Arbeit), welche die Lernprognose betreffen*

- *kognitive Unterschiede*“ (Feldmeier 2010a, S. 18–19)

Desweiteren werden zur Veranschaulichung Kaufmann und Kuhs herangezogen, die die Merkmale der Heterogenität in Integrationskursen aufführen. Auf diese Merkmale wird zurückgegriffen, da nicht viele Daten zur Heterogenität in Alphabetisierungskursen zur Verfügung stehen.

Zu den Unterscheidungsmerkmalen von Heterogenität zählen nach Barkowski und Krumm Vorwissen, kultureller und sozialer Hintergrund, Entwicklungsstand sowie Lernstil (Barkowski, Krumm 2010, S. 116). In folgender Zusammenfassung wird sich an den von Barkowski und Krumm genannten Heterogenitätskriterien orientiert, wobei nicht auf den Entwicklungsstand, sondern auf den Kenntnisstand der Teilnehmer eingegangen wird.

³⁵ Im Anhang befinden sich Steckbriefe einiger Teilnehmer.

2.4.3.1 Vorwissen und Kenntnisstand der Kursteilnehmer

Die Teilnehmer haben unterschiedliche schulische Vorkenntnisse und Lernerfahrungen (vgl. Feldmeier 2010a, S. 18–19). Sie sind demnach heterogen bezogen auf das Bildungsniveau und die Bildungserfahrungen (vgl. Kuhs 2009, S. 164).

Besonders primäre Analphabeten sind lernungsgewohnt³⁶ (vgl. auch Kapitel 2.1.3 Grundbildung), was sich dadurch auszeichnet, dass sie über wenig unterrichtsmethodisches Wissen verfügen (vgl. Feldmeier 2010b, S. 22).

Aus der verschieden ausgeprägten Lerngewohnheit (vgl. Kuhs 2009, S. 164.) resultiert eine unterschiedlich ausgeprägte Sprachlernbewusstheit. Daneben bestehen auch schriftsprachliche (vgl. Feldmeier 2010b, S. 22) Differenzen, da die Teilnehmer unterschiedlich gute Kenntnisse der deutschen Schriftkultur (vgl. Kuhs 2009, S. 164.) mit in den Kurs bringen. Auch die phonologische Bewusstheit (vgl. Feldmeier 2010b, S. 22) ist bei den Teilnehmern ungleich weit entwickelt. Somit gibt es Abweichungen in der Leistung, im Niveau und in den Kompetenzen. Die Teilnehmer bringen zudem auch noch unterschiedliche Ausgangssprachen mit in den Kurs. Es bestehen kognitive Unterschiede (vgl. Feldmeier 2010b, S. 22) sowie Unterschiede in der Ausprägung der Feinmotorik. Einige Teilnehmer haben noch nie einen Stift in der Hand gehalten, andere Teilnehmer sind im Umgang mit Stiften sehr vertraut. Daraus, wie auch aus dem Spektrum an Vorerfahrungen, resultieren auch Unterschiede im Lerntempo. Angst und Scham sowie psychische Probleme können ebenfalls für einige Teilnehmer ein Problem darstellen. Ihnen können Traumata widerfahren sein, weshalb sie einer besonderen Belastung ausgesetzt sind. Ein wichtiger Punkt, der die Gruppe der Teilnehmenden in Alphabetisierungskursen noch anschaulicher beschreibt, ist demnach die Tatsache, dass einige Teilnehmer aus Krisengebieten stammen und durch Krieg, Zerstörung, Gewalt und Flucht traumatisiert sind. Auch diesen Sachverhalt sollte der Dozent bei seiner Unterrichtsdurchführung beachten (vgl. Held, Neuendorf 2010, S. 15).

Nicht zuletzt bringen die Teilnehmer eine unterschiedlich ausgeprägte Medienkompetenz (vgl. Feldmeier 2010b, S. 22) mit. Einige Teilnehmer können beispielsweise Handys und Fotoapparate bedienen, andere können nicht einmal den Ton ihres Handys abstellen oder ein Foto machen.

³⁶Der Begriff „lernungsgewohnt“ bezieht sich nur auf die Lernsituation in der Schule und nicht auf andere Lebensbereiche.

2.4.3.2 Kultureller und sozialer Hintergrund

Die Teilnehmer sind aus verschiedenen Beweggründen nach Deutschland eingewandert (vgl. Kuhs 2009, S. 164.). Sie leben unterschiedlich lang in Deutschland: Manche sind bereits mehrere Jahre oder sogar Jahrzehnte hier, andere seit kurzer Zeit, so dass sie sich erst noch orientieren müssen (vgl. Kuhs 2009, S. 164.). Sie stammen aus stark voneinander abweichenden Lebensverhältnissen (vgl. Kuhs 2009, S. 164.) und haben unterschiedliche berufliche Qualifikationen. Ihre Lebensbedingungen (vgl. Kuhs 2009, S. 164.) sind ungleich. Armut, Wohlstand oder die Anzahl der Kinder können sich ebenso auf das Lernen auswirken wie Arbeitslosigkeit oder berufliche Überlastung. Sie haben voneinander abweichende kulturelle Erfahrungen in Deutschland gemacht (Kuhs ebd.) und unterschiedlich viel Kontakt mit Deutschen und der deutschen Sprache.

Zudem existieren Unterschiede im Alter. Jugendliche, Erwachsene und Senioren (vgl. Kuhs 2009, S. 164.) können gemeinsam in einem Kurs vertreten sein und es werden teilweise Männer und Frauen in einem Kurs zusammen unterrichtet. Außer den Unterschieden im Geschlecht gibt es unterschiedliche Geschlechterrollen und Familienformen, was wiederum Auswirkungen auf die Erfolgsorientierung oder auch das Selbstbewusstsein der Lernenden haben kann.

Letztlich steht den Teilnehmern auch unterschiedlich viel Zeit zur Verfügung, was in Kombination mit der Motivation auch Einfluss auf den Lernfortschritt haben kann (vgl. Feldmeier 2010b, S. 22).

2.4.3.3 Motivation

Es gibt bei den Teilnehmern große Unterschiede in den Lernzielen und -absichten und unterschiedliche Einstellungen zum Lernen. Generell werden sehr unterschiedliche Erwartungen an den Besuch des Deutschkurses geknüpft, welche wiederum eng in Verbindung mit der Motivation stehen (ebd.). Die Motivation kann sehr unterschiedlich sein: Einige Teilnehmer erfüllen sich mit dem Lesen- und Schreibenlernen einen Traum, andere nehmen nur teil, um den behördlichen Forderungen zu genügen. Zudem gibt es Unterschiede in den Interessen. Eine arabische Mutter mit fünf Kindern interessiert sich beispielsweise für andere Dinge als ein pakistanischer Autolackierer. Sie haben unterschiedliche Vorstellungen davon, wie guter Unterricht auszusehen hat und teilweise haben sie überhaupt keine Vorstellung davon. Ebenso unterscheiden sich ihre Ansichten darüber, wie ein guter Lehrer zu sein hat. Die Teilnehmer bringen außer Unterschieden im Lernverhalten auch unterschiedliche Einstellungen zum Lernen mit.

2.4.3.4 Lernstil³⁷

Die Teilnehmer sind unterschiedliche Lern- und Wahrnehmungstypen. Man unterscheidet den visuellen, den auditiven und den kinästhetischen Lernstil (Kuhs ebd.). Menschen benutzen beim Lernen selten nur einen Sinn. Am häufigsten sind Mischtypen vertreten, die aber dennoch oft einen Sinn bevorzugen (vgl. Kuhs 2009, S. 164; Kaufmann 2009a, S.188).

Um es mit den Worten Feldmeiers auszudrücken: *„Das bedeutet, dass manche Kurse EXTREM heterogen sind. Teilnehmer, die kein Wort Deutsch verstehen und keinen Stift führen können, werden gemeinsam mit Teilnehmern unterrichtet, die über gute Deutschkenntnisse verfügen, 10 Jahre lang eine Schule besucht haben und lediglich einer schnellen Einführung in die lateinische Schrift bedürfen“* (Feldmeier 2010b, S. 23).

2.4.4 Umgang mit Heterogenität

Die wohl naheliegendste Vorgehensweise für den Umgang mit Heterogenität in Lernergruppen ist die äußere Differenzierung. Hierfür wird im Voraus die Gruppe möglichst homogen gehalten, indem beispielsweise Lerner nach Ausgangssprachen oder nach schriftsprachlichen Vorkenntnissen in Lernergruppen geteilt werden.

Eine weitere Möglichkeit, wie der Heterogenität begegnet werden kann, ist das Unterrichten in einem Team. Indem zwei Kursleiter den Unterricht gestalten, können die Bedürfnisse der Lernenden besser berücksichtigt werden, da es mehr Raum für individuelle Hilfsangebote gibt. *„Die beiden Lehrenden haben selbst unterschiedliche Voraussetzungen, Lerntypen und -strategien, Lehrformen und -strategien. Von diesem breiteren Angebotsspektrum können die Lernenden individuell profitieren“* (Demmig³⁸ 2003, S. 43–44).

Außerdem können auch reformpädagogische Unterrichtskonzepte, wie die freie Arbeit, in welcher die Kursteilnehmer selber entscheiden, welche Inhalte sie bearbeiten, eingesetzt werden. Bei der freien Arbeit kommt dem Unterrichtsmaterial eine

³⁷Nicht zu verwechseln mit Lerntypen. Genaueres zu den Lernstilen/Lerntypen siehe: Grotjahn in Bausch 2003, S. 326-331.

³⁸Dr. Sylvia Demmig hat zum Thema Binnendifferenzierung promoviert und ist an der Friedrich-Schiller-Universität Jena tätig.

entscheidende Rolle zu, da es für das eigenständige Arbeiten besonders anregend und in den Aufgabenstellungen eindeutig gestaltet sein muss.

Auch offener Unterricht, wozu Besichtigungen, Expertenbesuche im Unterricht, Interviews führen etc. gehören, wird von Demmig als eine Umgangsmöglichkeit mit Heterogenität genannt (vgl. Demmig 2003, S. 55; 46). Ebenfalls beachten die schon aufgeführten offenen Methoden die unterschiedlichen Voraussetzungen der Lerner (vgl. Kapitel: 2.3.2 Offene Methoden für den fortgeschrittenen Unterricht). Die Schwierigkeit der offenen Unterrichtsmethoden ist jedoch, dass sie erst im fortgeschrittenen Unterricht eingesetzt werden sollten, da besonders im Anfängerunterricht darauf geachtet werden muss, dass sich der Unterricht aus Gründen der Verständnissicherung sehr stark an den Arbeitsanweisungen der Lehrer orientiert.

Eine weitere mögliche Vorgehensweise zielt darauf ab, dass sich die Lehrkräfte die unterschiedlichen Voraussetzungen der Kursteilnehmer zunutze machen. Denn es würde teilweise auffallen, so beschreibt es Kaufmann, dass in ausgangssprachlich oder auch nach Herkunft homogenen Lernergruppen zwischen den Teilnehmern keine „*lebendige Interaktion*“ (Kaufmann 2009a, S. 190) aufkomme, da die Teilnehmer sich schnell kennen lernen würden. Demnach haben sie „*keinen Anlass, neugierig auf einander zu sein und sich nach den gegenseitigen Erfahrungen zu fragen*“ (Kaufmann 2009a, S. 191). In homogenen Gruppen kann es geschehen, dass kein wirklicher Austausch zwischen den Lernenden zustande kommt. Auch Göbel ist der Ansicht, dass ein gewisses Maß an Ungleichheit in der Gruppe für das Zustandekommen von Kommunikation unerlässlich sei. Die Kommunikation würde durch einen „*Verständigungsdruck*“ eingeleitet werden (vgl. Göbel 1981, S. 96). Sowohl Kaufmann als auch Göbel heben die Vorteile einer gemischten Lernergruppe hervor. Heterogenität sei nicht nur „*ein Lernhindernis (Langeweile, Überforderung), sondern auch ein Anreiz, miteinander zu reden, sich gegenseitig zu helfen, anderen aufmerksam zuzuhören, sich überlegen zu fühlen, seine Fortschritte deutlich zu sehen. Also ist Leistungsheterogenität [...] möglicherweise auch ein Vorteil für die Lernergruppe[...]*“ (Göbel 1981, S. 29). Kaufmann spricht auch von Solidarität, die zwischen den Lernenden entstände und sich positiv auf das Lernklima auswirke. Die Teilnehmer würden sich helfen, indem „*schneller Lernende die langsamer Lernenden unterstützen*“ (Kaufmann 2009a, S. 190).

Eine zentrale Aufgabe des Lehrers sei es, auf die gegebenen Unterschiede der Lerner produktiv zu reagieren (vgl. Barkowski, Krumm 2010, S. 116). Barkowski und Krumm unterteilen die Vorgehensweisen im Umgang mit Heterogenität in zwei Ebenen. Die methodisch-organisatorische Ebene und die didaktisch-inhaltliche Ebene.

Die methodisch-organisatorische Ebene beinhaltet binnendifferenzierende Maßnahmen und offene Formen des Unterrichts. Diese können angewendet werden, *„indem etwa Freiräume hinsichtlich der Wahl der Sozialform, der Reihenfolge der Aufgabenbearbeitung oder der Festlegung des Arbeitstempos geboten werden. Auf der didaktisch-inhaltlichen Ebene besteht die Möglichkeit, Lerner an der Auswahl von Lerninhalten und der Bestimmung von Lernzielen zu beteiligen und im Unterricht alternative Lern- und Lösungswege aufzuzeigen [...]“* (Barkowski, Krumm 2010, S. 116). Möglichkeiten, wie auf der didaktisch-inhaltlichen Ebene agiert werden kann, werden im Kapitel zu den offenen Unterrichtsmethoden (vgl. Kapitel 2.3.2) vorgestellt. Die Lerner können beispielsweise durch den Einsatz von „Tages- und Wochenplänen“ (vgl. Kapitel 2.3.2.1) mit in die Entscheidung über die Lernziele einbezogen werden und die Themen eines „Projektunterrichts“ (vgl. Kapitel 2.3.2.3) können von den Kursteilnehmern mitbestimmt werden.

„Lehrkräfte sollen differenzierende Lernarrangements anbieten, bei denen durch den variablen Einsatz von Methoden, Sozialformen und Materialien die Lernwege der Einzelnen so gestaltet werden, dass eine optimale Passung zu deren individuellen Bedürfnissen erreicht wird“ (Trautmann, Wischer 2008, S. 160).

2.4.4.1 Binnendifferenzierung/Innere Differenzierung

Unter der schon erwähnten Außendifferenzierung wird die Bildung möglichst homogener Lernergruppen verstanden (vgl. Kaufmann 2009a, S. 165; 191). Da die Außendifferenzierung aber in der Praxis nicht immer möglich ist, kann der Lehrer auch innerhalb einer Gruppe Unterteilungen vornehmen. Den Gegenbegriff zur Außendifferenzierung stellt die innere Differenzierung oder auch Binnendifferenzierung dar. Beide Begriffe werden in dieser Arbeit synonym verwendet. Unter Innerer Differenzierung werden unterrichtsorganisatorische Maßnahmen verstanden, mit deren Hilfe Kursleiter den Unterricht so gestalten können, dass jeder Lerner optimal gefördert wird (vgl. Winkeler 1979, S. 19–20; Kaufmann 2009a, S. 192). Es gibt ein

umfangreiches Spektrum an Zielen, die mittels der Binnendifferenzierung erreicht werden können. Diese werden im Folgenden aufgezeigt.

Winkeler entwickelte schon 1979 einen „*multidimensionalen Zielbegriff*“ der inneren Differenzierung. Hiernach sei es nicht nur das Ziel der Binnendifferenzierung, dass die optimale Förderung individueller Lernmöglichkeiten gewahrt werde, sondern auch, dass Lerndefizite behoben werden. Zudem gehört nach Winkeler auch die Entfaltung des emotionalen Lernens, die Möglichkeit der Selbsterfahrung und der Selbstständigkeit. Weiterhin sollen die Zunahme der sozialen Kompetenz und die Entwicklung aller Persönlichkeitsdimensionen in ihrer jeweiligen Eigenart unterstützt werden (vgl. Winkeler 1979, S. 20).

Eine Hauptaufgabe der Binnendifferenzierung stellt demnach die Berücksichtigung der Individualität (vgl. Winkeler 1979, S. 19) dar. Göbel betont das Lernen als einen individuellen Prozess (vgl. Göbel 1981, S. 89) im Zusammenhang mit der Binnendifferenzierung. Zielsetzung sei die optimale Förderung aller Schüler bei der Aneignung von Erkenntnissen, Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten (vgl. Demmig 2003, S. 24). Demmig führt auf, dass es bei der Binnendifferenzierung vorrangig um die Zunahme von kommunikativen Fähigkeiten und Fertigkeiten ginge, die Teil des sozialen Lernens und der Förderung der sozialen Kontakte sei (vgl. Demmig 2003, S. 25). Zudem sei die Transparenz des Geschehens für alle Lernenden ein zentraler Aspekt der Binnendifferenzierung (vgl. Demmig 2003, S. 19).

„Als Ziel der Binnendifferenzierung kann formuliert werden, dass alle Lernenden entsprechend ihrer individuellen Lern-, Entwicklungs- und Leistungsmöglichkeiten, Vorerfahrungen, Interessen, Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten gefördert werden“ (Demmig 2003, S. 27).

Die Debatte um das Konzept der Binnendifferenzierung wurde schon in den 70er Jahren geführt. Auch heutzutage wird es *„als eine zentrale didaktisch-methodische Problemlösungsstrategie für den Umgang mit Heterogenität [...] betrachtet“* (Trautmann, Wischer 2008, S. 159). Doch die besondere *„Überzeugungskraft“* der Binnendifferenzierung entstände erst dadurch, so Trautmann und Wischer, dass die Idee noch nicht konkret durchdacht werden müsse. Die theoretische Auseinandersetzung mit der Binnendifferenzierung laufe darauf hinaus, dass sie nicht ausformuliert werde, da das Wissen über die Lerner, welches letztlich über die Ausrichtung eines passenden Lernangebots entscheidet, nur der Lehrende habe (vgl. Trautmann, Wischer 2008, S.

169). Ziel der Binnendifferenzierung sei es letztlich eine möglichst große Chancengleichheit aller Lerner zu gewährleisten (vgl. Demmig 2003, S. 24). Wie genau die Chancengleichheit erreicht werden könne, ist demzufolge schwierig aufzuzeigen, da sich die Lerninhalte an den Lernern orientieren sollten und sich die Gruppenzusammensetzung immer unterscheidet.

Grundsätzlich sollte vor dem Einsatz von Binnendifferenzierung geklärt werden, ob die Organisation des Lernens von den Lernenden selbst übernommen werden kann oder ob die „*Lehrperson Art und Ablauf der differenzierenden Maßnahme(...)*“ (Demmig 2003, S. 31) bestimmt. Gleichmaßen sollte geklärt werden, ob für alle Lerner das gleiche Lernziel, welches auf unterschiedlichen Wegen erreicht werden soll, gilt oder ob „*das verbindende Element der gemeinsame Unterrichtsgegenstand (ist), wobei die Lernziele individuell definiert werden können (...)*“ (vgl. ebd.).

Welche Unterteilungen Demmig vorschlägt, um die Ziele zu erreichen, wird an dieser Stelle durch das Schema zur Klassifikation von Binnendifferenzierung vorgestellt.

Demmig unterscheidet in fünf Kriterien zur Unterteilung der Lernergruppe. Sie beginnt mit der **sozialen Differenzierung**, zu der Gruppenarbeit, Partnerarbeit und Einzelarbeit zählen, auf welche im nächsten Kapitel genauer eingegangen wird. Die zweite Einteilung beschreibt sie als **thematische Differenzierung**, bei der Aufgaben mit verschiedenen inhaltlichen Vorgaben gestellt werden und die zusätzlich auch im Schwierigkeitsgrad variieren können. Die **Niveaudifferenzierung** bietet Variationen im Stoffumfang oder im Schwierigkeitsgrad. Abwandlungen in der Art der Hilfe durch die Lehrperson, durch Hilfsmittel und unterschiedliche Zeitvorgaben, fasst Demmig unter dem Begriff **methodische Differenzierung**. Die letzte Unterteilungsmöglichkeit ist die **mediale Differenzierung**. Diese bezieht sich auf die Arbeit mit verschiedenen Medien, wie Audiomaterial, Videos, Bildern, Arbeitsblättern etc. (vgl. Demmig 2003, S. 35).

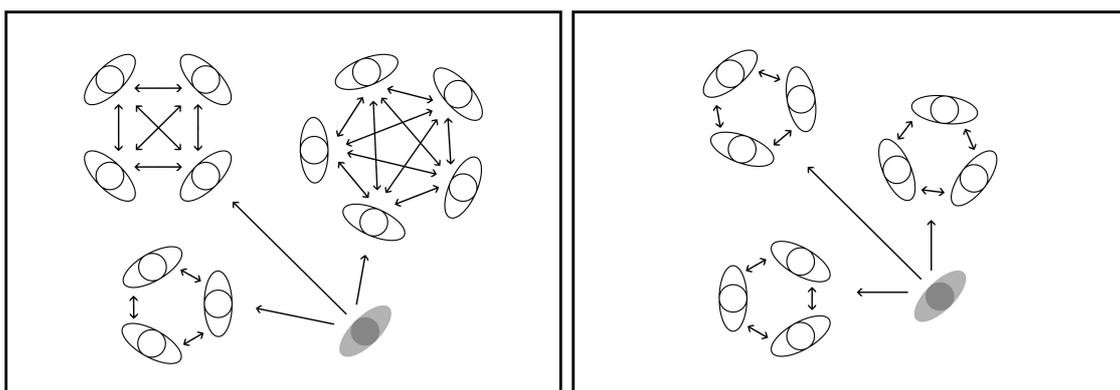
Freiling, Onana und Sonntag³⁹ kamen nach sechsmonatigem Einsatz von Binnendifferenzierung in ihrem Alphabetisierungsunterricht zu der Erkenntnis, dass es besonders im Anfängerunterricht nicht unbedingt sinnvoll sei, Binnendifferenzierung einzusetzen. In der Eingewöhnungsphase sei es wichtig, erst einmal die Basis für strukturiertes Lernen zu schaffen und die Bildung einer festen Gemeinschaft zu fördern, um das Wohlbefinden innerhalb der Gruppe zu unterstützen. Das sei besonders wichtig,

³⁹Die drei Kursleiterinnen sind Mitarbeiterinnen des ABC-Projektes der Combi Consult GmbH Berlin.

da die Situation, auf einer eigentlich für Kinder bestimmten Schulbank zu sitzen, eine für die Lerner teilweise beschämende Situation darstelle und mit Statusverlust einhergehe. Umso wichtiger sei es, dass in den ersten zwei bis drei Wochen des Kurses eine Gruppenintegration stattfinde, in welcher eine Basis für die künftige Arbeit geschaffen werde. In diesem Prozess können sich die Kursteilnehmer in der Bewältigung von Aufgaben üben, können lernen, sich Hilfe zu holen, sich Ziele zu setzen oder sich die Zeit einzuteilen. Der Einsatz von Binnendifferenzierung sollte erst im Anschluss daran stattfinden (vgl. Freiling, Onana et al. 2010, S. 25-28).

2.4.4.2 Sozialformen

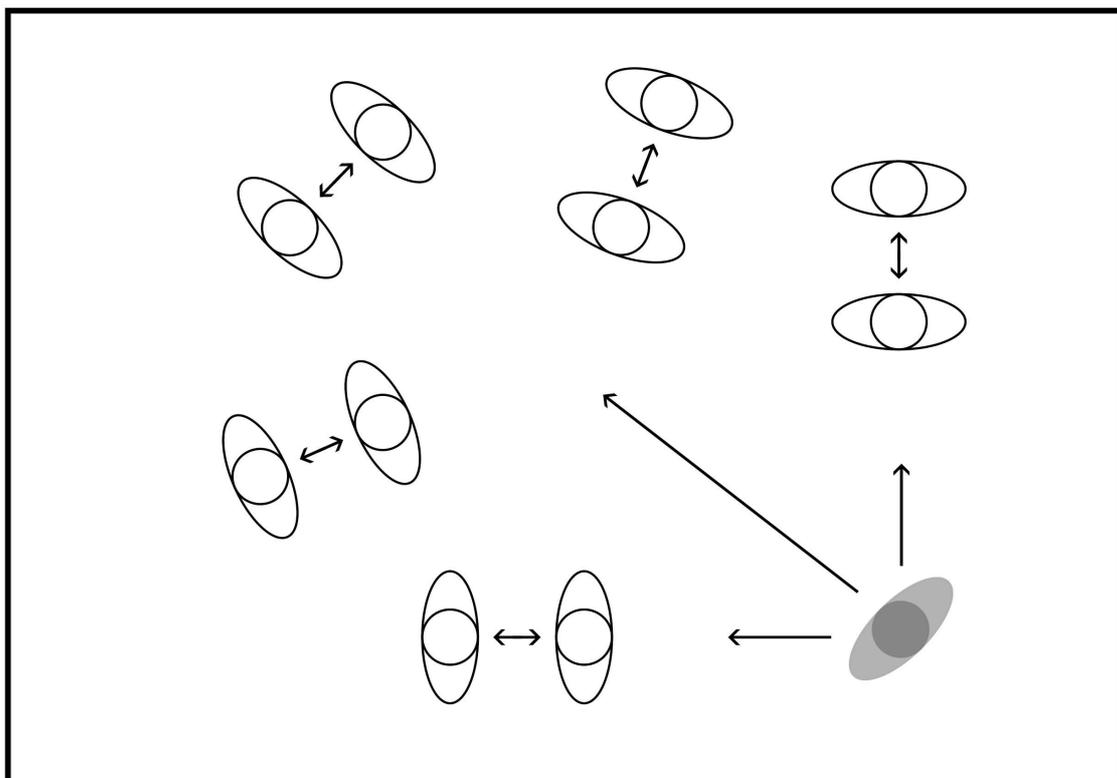
Unter Sozialformen werden alle Formen von Zusammenarbeit zwischen Lernenden und Lehrenden verstanden (vgl. Schweckendieck 2008, S. 23). „Das grundlegende Ziel für den Wechsel der Sozialform ist die Förderung der Lernerautonomie durch das stetige Übertragen von mehr Verantwortung für autonome Lernhandlungen“ (Graßmann, Kaufmann 2008, S. 23). Für die Organisation des Unterrichts stehen dem Dozenten verschiedene Formen der Unterteilung der Lernenden zur Verfügung. Schwerdtfeger und Schweckendieck beschreiben folgende Sozialformen als Grundformen, die je nach Bedarf kombiniert werden können (vgl. Schwerdtfeger in Bausch 2003, S. 247; Schweckendieck 2008, S. 23) und somit auch durch Variationen den Unterricht unterstützen: Frontalunterricht, Gruppenarbeit, Partnerarbeit und Einzelarbeit. Hierbei richtet sich die gewählte Sozialform jeweils nach den entsprechenden Feinzielen des Unterrichts (vgl. Graßmann, Kaufmann 2008, S. 24).



Gruppenarbeit

Gruppenarbeit ist eine Form der Zusammenarbeit von drei bis sieben Lernenden im Unterricht, in welcher selbstständig Arbeitsaufträge erfüllt werden (vgl. Schwerdtfeger

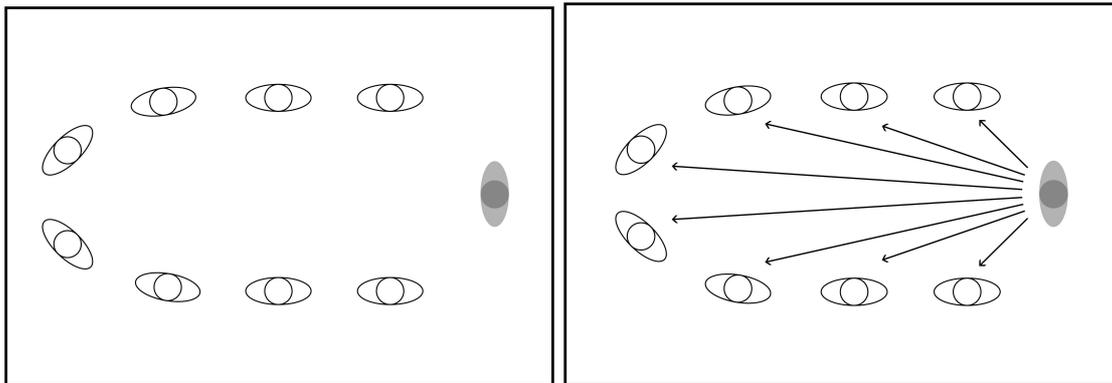
2003a, S. 254). Das Interesse an Gruppenarbeiten im Fremdsprachunterricht wurde in den 70er Jahren durch die Diskursanalyse geweckt, in welcher Regelmäßigkeiten im Sprachgebrauch analysiert wurden. Durch differenziertes Material, Aufgabenstellungen, welche unterschiedliche Lösungsmöglichkeiten offen lassen, und eine passende Auswahl an Unterrichtstechniken können die Grundlagen dafür gelegt werden, dass jeder Lernende sein Optimum erreicht (vgl. Göbel 1981, S. 92). Durch den Einsatz von Gruppenarbeit wird die Richtung der sprachlichen Interaktion erweitert und die Beziehung der Lernenden untereinander gestärkt (vgl. Schwerdtfeger 2003b, S. 251). Ein Vorteil der Gruppenarbeit liegt in der Stärkung des solidarischen Verhaltens. Bei jeder Art von Gruppenarbeit ist darauf zu achten, dass die Aufgabenstellung klar formuliert und auch allen Kursteilnehmern verständlich ist. Meist ist es sinnvoll, die Aufgabenstellung schon vor der Gruppeneinteilung vorzunehmen, um die nötige Aufmerksamkeit zu erhalten. Im nächsten Schritt sollte der Kursleiter festlegen, wo im Raum sich welche Gruppe trifft, und eine klare Zeitvorgabe machen. Besonders bei lernerfahrenen Lernern sollte mit geschlossenen Aufgabenstellungen begonnen werden und erst später sollten offenere Aufträge dazukommen.



Partnerarbeit

Nicht jede Form von **Partnerarbeit** beinhaltet Aspekte der Binnendifferenzierung. Doch schafft es der Dozent durch geeignete Aufgabenstellungen die Kursteilnehmer in der Rolle von Lernpartnern zu unterstützen, können sich die Lerner gegenseitig ergänzen und helfen.

Einzelarbeit bietet, je nach Offenheit der Aufgabenstellung, prinzipiell immer die Möglichkeit, individualisierend, also binnendifferenzierend zu arbeiten. Hierbei ist zu beachten, dass keine Möglichkeit des sozialen Lernens besteht und nicht von den Kenntnissen und den Erfahrungen der anderen Teilnehmer profitiert werden kann.

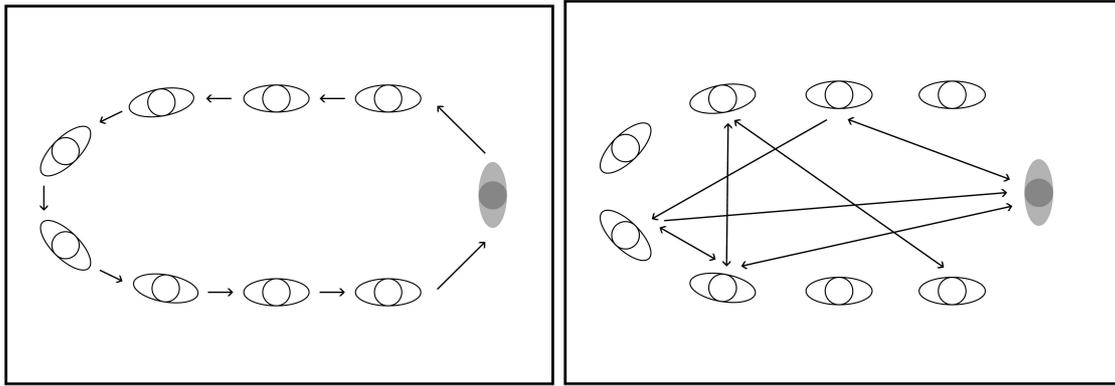


Einzelarbeit

Frontalunterricht

Auch der **Frontalunterricht** gehört zu den Sozialformen. Diese Sozialform ist den meisten Kursleitern vertraut, da hierbei gesichert ist, dass sie die Kontrolle über das Unterrichtsgeschehen haben. Häufig bietet sich Frontalunterricht auch an, da die Raumgestaltung meistens darauf ausgelegt ist.

Unter den Begriffen **integrierter Frontalunterricht** oder auch **gelenktes Unterrichtsgespräch** wird ein Unterricht verstanden, der auf Interaktion zwischen den Lernenden gerichtet ist.



Gelenktes Unterrichtsgespräch

Die Besonderheit von Arbeiten in der Gruppe ist letztlich, dass die Rolle des Dominanten im Unterricht variiert und der Unterricht dynamischer verläuft. „Die Vorteile der Kleingruppenarbeit sind die Förderung der Kooperationsfähigkeit und die Chance, dass unterschiedliche Lernertypen voneinander profitieren können“ (Demmig 2003, S. 39). Sozialformen sind jedoch keine Techniken, sondern Auslöser für soziale Prozesse, welche mit wandelnden Rollenverteilungen der Lehrenden und Lernenden einhergehen (vgl. Schwerdtfeger 2003, S. 247).

Nachdem nun die Grundlagen der Alphabetisierungsarbeit aufgezeigt wurden, wird im nächsten Abschnitt der Arbeit ein Einblick in die Praxis gegeben.

3 Empirische Untersuchungen

3.1 Fallstudie I: Befragung von Kursleiterinnen

In dieser Fallstudie wurden Dozentinnen der Berliner Albert-Einstein-Volkshochschule befragt, wie sie mit der Heterogenität in ihren Alphabetisierungskursen umgehen. Die Datenerhebung erhebt keinen Anspruch auf Repräsentativität, da lediglich fünf Probandinnen teilgenommen haben, die in ihrer Funktion als Expertinnen befragt wurden. In dem Bereich der Elternkurse arbeiten nur Frauen, weshalb auch keine Möglichkeit bestand, männliche Probanden für die Befragung zu gewinnen. Insgesamt gibt es momentan rund acht Kursleiterinnen, die in Alphabetisierungskursen tätig sind, wovon letztlich fünf an der Befragung teilgenommen haben. Die befragten Dozentinnen arbeiten zwischen zwei und zehn Jahren in Alphabetisierungskursen. Zusätzlich verfügen sie über Deutschlehrerfahrungen in Elternkursen und herkömmlichen Deutschkursen. Eine Dozentin arbeitet auch als Lerntherapeutin für Kinder mit Leserechtschreibschwäche.

3.1.1 Beschreibung der Institution

In den Programmbereich „Angebote für Migrantinnen und Migranten“ der Albert-Einstein-Volkshochschule Tempelhof-Schöneberg gehören neben Elternkursen in Deutsch als Zweitsprache auch Alphabetisierungskurse mit der Aufgabe, zum einen Grundkenntnisse im Lesen und Schreiben, zum anderen auch Deutschkenntnisse zu vermitteln.

Eine Besonderheit der Elternkurse ist, dass sie in den Eltern vertrauten Einrichtungen stattfinden. So haben die Mütter und Väter die Möglichkeit, in den Kitas, Jugendfreizeiteinrichtungen und Schulen ihrer Kinder Deutsch- und Alphabetisierungsunterricht zu erhalten. In ganz Tempelhof-Schöneberg gibt es rund 26 dieser Unterrichtsorte. Das bringt unter anderem den Vorteil, dass den Eltern die Orte schon bekannt und vertraut sind, aber auch, dass sie sich meist in unmittelbarer Nähe ihrer Wohnungen befinden. Einige Mütter bewegen sich beispielsweise auch in ihrem Alltag nur in einem bestimmten Bereich, den sie unmittelbar zu Fuß erreichen können.

Der Großteil der angebotenen Kurse findet dreimal pro Woche statt. Jeder Unterricht besteht aus vier Unterrichtseinheiten à 45 Minuten. Der Unterricht findet entweder morgens von 9:00 Uhr bis 12:15 Uhr statt oder nachmittags zwischen 13:00 Uhr und

16:15 Uhr. Ein Jahr gliedert sich in drei Trimester. In den Schulferien findet kein Unterricht statt. Teilweise gibt es auch die Möglichkeit der Kinderbetreuung, das hängt jedoch stark von den Räumlichkeiten vor Ort ab.

3.1.2 Äußere Differenzierung der Teilnehmer

Da die Teilnehmer von Alphabetisierungskursen einen sehr unterschiedlichen Kenntnisstand haben, gibt es im Alphabetisierungsbereich der VHS Tempelhof-Schöneberg drei Stufen. Neben verschiedenen Strategien und Techniken werden den Teilnehmern folgende Lerninhalte in den Niveaustufen vermittelt:

Im Bereich **Alpha 1** werden erste Laut- und Buchstabenkenntnisse vermittelt. Ziel ist es, einfache Konversationen verstehen und selber führen, den Stift sicher halten zu können und einen Überblick über das Alphabet und die Zahlen bis 20 zu bekommen.

Im Bereich **Alpha 2** lernen die Teilnehmer Laute zu Silben zusammen zu ziehen. Hier sollten sie schon kleine Wörter lesen und schreiben können. Auch einfache Additions- und Subtraktionsaufgaben im Zahlenbereich von eins bis zehn lernen die Teilnehmer selbstständig zu lösen.

Im Bereich **Alpha 3** lernen die Teilnehmer einfache Sätze zu lesen und auch zu produzieren. Ihr Wortschatz umfasst Themenkomplexe zu Lebensmitteln, Kleidung, Wochen, Monaten, Jahreszeiten und der Uhrzeit. Zudem lernen sie zweistellige Zahlen auszusprechen und zu verstehen. Darüber hinaus werden einfache grammatische Kenntnisse vermittelt.

Bestenfalls werden die Teilnehmer je nach erworbenem Kenntnisstand in einen nächsthöheren Kurs vermittelt. Da einige Teilnehmer jedoch nur sehr langsame Lernfortschritte machen, kann es vorkommen, dass sie über Jahre im selben Kurs bleiben.

3.1.3 Angewandte Methoden

3.1.3.1 Forschungsverlauf

Die Befragung fand mittels strukturierter Fragebögen (siehe Anhang) statt. Anhand erster Literaturergebnisse und eigener Annahmen wurde der Fragebogen entwickelt. Bei Weiterbildungen, Lehrwerksvorstellungen und Konferenzen wurden Dozentinnen angesprochen. Letztlich erklärten sich fünf Dozentinnen des Alphabetisierungsbereichs bereit, an der Befragung teilzunehmen. Alle Kursleiterinnen unterrichten an der VHS

Tempelhof-Schöneberg im Alphabetisierungsunterricht. Die Fragebögen wurden per Mail an die Probandinnen verschickt. In einer explorativen Phase wurden die Fragebögen von einer Dozentin auf logischen Aufbau und Verständlichkeit getestet und anschließend überarbeitet. Die Fragebögen konnten von den Dozentinnen zu einem Zeitpunkt ihrer Wahl am heimischen PC ausgefüllt werden.

3.1.3.2 Befragungsmethode

Als Befragungsmethode wurden strukturierte Fragebögen gewählt. Anhand einer kurzen Einleitung wurde den Dozentinnen am Beginn des Fragebogens der Zweck der Befragung erklärt. Der Fragebogen selbst besteht aus zwölf Fragen zu Alphabetisierungskursen. Die Fragen behandeln Themen wie Vorteile und Schwierigkeiten, Vorgehensweisen, Übungs- und Sozialformen in Alphabetisierungskursen. Die Grundfragestellung ist, wie es die Kursleiterinnen schaffen allen Teilnehmern gerecht zu werden.

3.1.3.3 Auswertungsmethode

Die Art der Auswertungsmethode hängt von den Frage- und Antwortformaten ab. Fragebögen mit geschlossenen Fragen liefern standardisierte Ergebnisse. In dieser Befragung werden offene Fragen gestellt, um den Probandinnen größeren Spielraum bei der Beantwortung zu geben. Die Ergebnisse werden anschließend qualitativ interpretiert. Die Antwortkategorien werden anhand der Ergebnisse gebildet. Dieses Verfahren des Interpretierens gliedert sich in drei Schritte: das Zusammenfassen, die Explikation und die Strukturierung. Im ersten Schritt der Analyse wird das Material so reduziert, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben. Daraufhin wird in der Phase der Explikation das Verständnis einzelner Textabschnitte durch zusätzliche Informationen erweitert. In der Strukturierungsphase werden Aspekte des Materials herausgefiltert und aufgrund ausgewählter Kriterien eingeschätzt. Es werden aus Textabschnitten systematische und nachvollziehbare Informationen, die sich an zuvor gebildeten Kriterien orientieren, herausgearbeitet. Diese Untersuchung legt den Fokus auf den Unterrichtsaufbau und den damit verbundenen Methoden unter besonderer Berücksichtigung der Heterogenität.

3.1.4 Ergebnisse der Datenerhebung

In dieser Befragung sollte herausgefunden werden, inwiefern die Heterogenität eine Herausforderung darstellt und wie die Kursleiterinnen damit umgehen. Im ersten Abschnitt stellen die Kursleiterinnen die Heterogenität in ihren Kursen vor. Anschließend gewähren sie einen Einblick in ihren Unterricht und einen Überblick über die dabei verwendeten Übungen. Sie beschreiben die Möglichkeiten der Inneren Differenzierung und ihren Einsatz von Sozialformen. Im letzten Teil wird zusammengefasst, welche Schwerpunktsetzungen die Dozentinnen für ihren Unterricht wählen.

3.1.4.1 Heterogenität

“Herausforderung an die Lehrkraft, da die Heterogenität viel größer als in den meisten DaZ-Kursen ist“ (Frau E.).

Die Heterogenität der Alphabetisierungskurse findet man auf verschiedenen Ebenen. Es besteht eine große „*Heterogenität zwischen lerngewohnten und lernungewohnten Teilnehmern*“ (Frau B.). Auch würden sich „*unterschiedliche Beeinträchtigungen beim Lernvorgang*“ herauskristallisieren. So seien einige Teilnehmer lernungewohnt und andere haben Schwierigkeiten, die eher auf Legasthenie (ebd.) hindeuten, was für die Kursleiterinnen teilweise schwer zu unterscheiden sei.

Die Kursleiterinnen beschreiben Heterogenität anhand der „*total unterschiedlichen Voraussetzungen*“ (Frau K.) der Lernergruppe in Bezug auf:

- Alter (Frau J.; Frau K.),
- Herkunft (Frau J.; Frau E.),
- Geschlecht (Frau J.; Frau K.),
- Migrationserfahrungen (Frau J.),
- Lebenssituation
 - allein erziehend,
 - generell die familiäre Situation,
 - Aufenthalt (ebd.),
- Motivation (Frau J.),
- Vorkenntnisse (Frau J.) im Bezug auf:
 - den Wortschatz (Frau B.)
 - das lateinische Alphabet (Frau B.),

- Sprachstand (Frau B.; Frau K.; Frau E.), sowohl Schriftsprachenkenntnisse als auch Sprachkenntnisse,
- Lern- und Schulerfahrungen (Frau E.; Frau J.).

Die Teilnehmer haben sehr unterschiedlich lang eine Schule besucht. Einige waren acht Jahre dort, andere gar nicht (Frau E.). Teilnehmer mit etwas Schulerfahrung haben ein *„besseres Gefühl für Schrift, können Laute besser in Grapheme umsetzen... Teilnehmer ohne Schulerfahrungen, vor allem ältere Teilnehmer, lernen langsamer und haben ein schlechteres Schriftbild“* (Frau J.).

Heterogenität zeichnet die Alphabetisierungskurse aus und kann die Unterrichtsgestaltung erschweren. Wie im Kapitel zur Heterogenität beschrieben (vgl. Kapitel: 2.4.1 Heterogenität), bestätigen auch die Kursleiterinnen, dass die unterschiedlichen Ausgangssprachen dazu führen können, dass eher Deutsch gesprochen werde und somit auch Vorteile bestünden.

Frau J. zählt folgende Vorteile der Heterogenität nach Ausgangssprachen und Herkunft auf: *„Die Teilnehmer versuchen miteinander Deutsch zu sprechen; größere Offenheit als in homogenen Gruppen, Austausch, voneinander Lernen, interkulturelles Lernen...“* (Frau J.). Frau B. geht darauf ein, dass die Teilnehmer sozial agieren und sich gegenseitig unterstützen. *„Hinzu kommt, dass beim Erklären der Erklärende den Sachverhalt mehr verinnerlicht, d.h. es trägt zu seinem eigenen Lernfortschritt bei.“* (Frau B.).

Zusammenfassung: Als große Herausforderung für den Unterricht beschrieben die befragten Lehrkräfte die Zusammensetzung der Kurse. Die aufgezählten Merkmale der Heterogenität decken sich mit denen im Kapitel 2.4.3 (Heterogenität in Alphabetisierungskursen) dieser Arbeit.

Die Teilnehmer unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Lernvoraussetzungen. Sie können demnach primäre Analphabeten sein oder schon Erfahrungen im Schriftspracherwerb gesammelt haben, wie die Zweitschriftenlerner, welche somit schon über ein gewisses Maß an Sprachbewusstheit verfügen. Auch die unterschiedlichen Lebensbedingungen und das Spektrum an Deutschkenntnissen wurden angesprochen. Trotz der daraus resultierenden Schwierigkeiten werden auch Vorteile gesehen, wie die größere Kommunikationsbereitschaft untereinander.

3.1.4.2 Innere Differenzierung

„Kennenlernen der Teilnehmerpersönlichkeit, um den Unterrichtsplan optimal auszuarbeiten und die passenden Zusatzmaterialien herzustellen.“
(Frau R.).

Frau B. versteht unter Binnendifferenzierung, *„dass der Kursleiter auf die unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedürfnisse der Lerner eingeht und den Unterricht so gestaltet, dass jeder da abgeholt wird, wo er steht“*.

Frau J. beschreibt Binnendifferenzierung als eine *„gute Möglichkeit, unterschiedlichen Voraussetzungen gerecht zu werden, Unterricht für alle interessanter zu gestalten und die Teilnehmer entsprechend ihrer Fähig- und Möglichkeiten zu fördern.“*

Frau E. sieht in der Binnendifferenzierung die einzige *„Chance, den Teilnehmern einigermaßen stressfreies Lernen und auch Lernfortschritte zu ermöglichen“*

Frau K. hat die Auffassung, Binnendifferenzierung sei der *„Versuch, den unterschiedlichen Lernstand der Teilnehmern zu berücksichtigen und auszugleichen.“*

Zusammenfassung: Alle Dozentinnen verstehen unter Binnendifferenzierung eine Vorgehensweise, die sich an den Teilnehmern orientiert und diese trotz unterschiedlicher Voraussetzungen optimal fördert. Darin stimmen sie mit den theoretischen Grundlagen zur Binnendifferenzierung überein.

3.1.4.3 Formen der Inneren Differenzierung

„Finde ich wichtig und bei unseren Kursen geht es nicht ohne“ (Frau J.).

Die am häufigsten genutzten Formen im Unterricht sind die Differenzierung durch Aufgaben mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad sowie Zusatzaufgaben für die Schnelleren (Frau J.; Frau B.; Frau E). Frau K. gibt jedoch an, dass es nicht sinnvoll sei, *„schnellen Teilnehmern mehr Arbeitsbögen zu geben, da die langsameren Teilnehmer dann meistens eifersüchtig reagieren und auch mehr Arbeitsbögen haben wollen und nicht so sorgfältig arbeiten, sondern nur schnell fertig werden wollen“* (Frau K.).

Die Dozentinnen differenzieren die Aufgaben und Übungen in Bezug auf:

- Leistungs- und Sprachniveau (Frau J.)
- Tempo (Frau J.),
- Arbeitspensum (Frau E.),

- erwartete Qualität und Grad der Korrektheit (Frau E.),
- Aufgabenstellung (Frau J.; Frau E.),
- Unterrichtsthema (Frau J.),
- auf individuelle Teilnehmerbedürfnisse und Fähigkeiten (Frau J.; Frau E.)
- Sozialformen (Frau J.; Frau E.)

Einige Dozentinnen fügen immer wieder Sequenzen in den Unterricht ein, in denen sie sich einigen Teilnehmern besonders widmen. Frau E. übe beispielsweise, *„während die meisten Teilnehmer allein oder in Paaren arbeiten, mit zwei asiatischen Teilnehmern regelmäßig die Artikulation der für sie fast unmöglichen deutschen Laute“* (Frau E.).

Frau J. nutzt die Sozialform der Partnerbildung unter Berücksichtigung verschiedener Gesichtspunkte:

- „schwache“ und „starke“ Teilnehmer arbeiten zusammen, um voneinander zu lernen,
- „schwache“ Teilnehmer üben zusammen, *„während die lerngeübten Teilnehmer sich in Projektarbeiten alleine beschäftigen können, kann ich mich um die schwächeren kümmern“* (Frau J.).

Zusammenfassung: Die Kursleiterinnen nutzen viele verschiedene Formen der Differenzierung, doch meist bekommen die schnelleren Teilnehmer Zusatzaufgaben. Um jeden einzelnen Lerner besonders zu fördern, entwickeln die Dozentinnen verschiedene Vorgehensweisen. Beispielsweise veranlassen einige Kursleiterinnen, dass die Lerner selbstständig arbeiten, während sie sich intensiver um die langsameren Lerner kümmern. Auch nutzen die Kursleiterinnen Synergieeffekte, so dass sich Lerner gegenseitig unterstützen. Die Kursleiterinnen erweitern teilweise die Formen der Differenzierung. Eine Dozentin gab an, dass sie nicht von allen Teilnehmern das Gleiche erwarten. Diese Differenzierungsform ist mehr als nur eine Maßnahme, es ist eine Vorgehensweise, die einen unumgänglichen Teil des Umgangs mit Heterogenität darstellt. Jede Dozentin hat jedoch ihre eigenen Vorlieben entwickelt.

3.1.4.4 Der Unterricht

“Ein Wort wird vielleicht erst nach der zehnten Wiederholung richtig geschrieben“ (Frau B.).

In diesem Kapitel beschreiben die Dozentinnen die Situation und auftretende Schwierigkeiten in ihren Kursen und anschließend, was sie in ihrem Unterricht für besonders wichtig erachten.

Es sei schwierig die „*Erklärung des Schriftbildes und gleichzeitig die Bedeutung*“ zu vermitteln und teilweise sei es gar „*nicht möglich bei unbekanntem Sprachen*“ (Frau B.). Auch Frau K. geht darauf ein, dass es eine Schwierigkeit des Unterrichts sei, Teilnehmer in das lateinische Alphabet in einer Sprache, die sie erst noch lernen wollen, einzuführen (Frau K.).

Auf die Frage, welche Probleme in Alphabetisierungskursen auftreten, beschreibt Frau E. unter anderem eine manchmal auftretende „*soziale Schwierigkeit für (die) Lehrkraft: Respekt vor den Teilnehmern bewahren, auch wenn sie keine Lernfortschritte machen*“ Frau E. geht auch darauf ein, dass ihr „*Selbstverständnis als Lehrkraft - Moderatorin und Begleiterin - in Konflikt mit den Erwartungen der Teilnehmer – Anleiterin und Autorität*“ stehe. Beispielsweise werde „*Kritik an der Lehrkraft als persönliche Verletzung*“ gesehen, weshalb „*kaum Feedback möglich*“ sei (Frau E.).

Eine weitere Schwierigkeit könne durch die unterschiedlichen Muttersprachen und ihre Phonetik entstehen. „*Je nach Herkunft*“ würden „*starke phonetische Probleme die Alphabetisierung blockieren; d.h. Alphabetisierung ist auch z.T. Phonetik*“, so Frau E. Wichtig sei das „*Akzeptieren von Fehlern*“. Das Lernziel sei demnach „*so schreiben, dass Muttersprachler es verstehen können, nicht korrekte Beherrschung der Orthografie* (ebd.).

Frau R. versucht durch Bestätigung und Akzeptanz eine angenehme Lernatmosphäre zu schaffen: „*Ich bemühe mich, die Muttersprache der Teilnehmer zu berücksichtigen, aus der sich manche Probleme erklären lassen, und sie mir selbst und der Gruppe als natürlich zu erklären, um die Akzeptanz zu fördern und den Mut zu stärken, sich der neuen Sprache zu widmen.*“

Frau K. orientiert sich vorwiegend an den langsamen Lernern im Unterricht und gibt den schnelleren Lernern Zusatzaufgaben. Der Versuch einer Binnendifferenzierung findet bei Frau K. statt, „*indem die 'schnellen' TN mehr oder schwierigere Aufgaben*

bekommen (z.B. unbekannte Memorykarten oder sie müssen selber Wörter mit bestimmten Anfangsbuchstaben und/oder Buchstabengruppen finden und aufschreiben“. Besonders wichtig seien Feinmotorikübungen. Es sei hierbei *„sehr darauf (zu) achten, dass die Teilnehmer die Buchstaben in der richtigen Reihenfolge⁴⁰ schreiben“* (Frau K.).

Frau R. analysiert die Voraussetzungen der Lerner und versucht für jeden einzelnen einen passenden Lehrplan zu erstellen. Frau R. beschreibt ihre Vorgehensweise im Unterricht folgendermaßen. In den ersten Wochen analysiere sie die *„Problematik“* und überlege sich anschließend, wie sie jeden Teilnehmer optimal fördern könne. Die Analyse geschehe, indem sie einige Fragen beantworte: *„Ist der TN in der Muttersprache alphabetisiert worden? Gibt es bestimmte Buchstabenverwechslungen (bei Arabern häufig das **o** und das **u** oder **e** und **i**)? Gibt es besondere Probleme mit den Diphthongen (hier sind Vertauschungen von **ei** und **eu** häufig, für die man auch unbedingt Hörübungen einsetzen sollte)? Häufig werde von den Teilnehmern auch **ei** und **ie** vertauscht“* (Frau R.). Ansonsten gebe es auch oft *„Probleme mit den Umlauten“* beim Schreiben, Lesen und Sprechen. Schwierig seien besonders **sp** und **st**, **nk** und **ng**. Ziel sei eine individuelle Förderung und *„ein Unterrichtsplan, der auf die unterschiedlichen Probleme zugeschnitten ist“* (Frau R.).

Im Unterricht müsse sehr kleinschrittig vorgegangen werden (Frau J.). Die Kursleiterinnen nannten darum auch *“Geduld”* (Frau J.; Frau B.; Frau E.) als eine wichtige Eigenschaft von Kursleiterinnen. Man müsse einen höheren *„Zeit- und Wiederholungsfaktor als bei normalem Sprachunterricht“* einplanen (Frau B.).

Das *“Verwenden von Wörtern aus dem Lebensumfeld der Teilnehmer”* (Frau E.; Frau B.) sei auch ein wichtiges Prinzip der Unterrichtsgestaltung.

Frau B. nutzt für ihren Unterricht die Vorteile der unterschiedlichen Voraussetzungen der Teilnehmer, indem sie sie gemeinsam arbeiten lässt. *„Ich versuche diejenigen, die mehr wissen oder schneller lernen, darin einzubinden, den anderen etwas zu erklären, ihnen zu helfen und zu korrigieren“* (Frau B.).

„Die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen haben großen Einfluss auf Lernsituation“ (Frau J.). Darum versucht sie ihre Teilnehmer zu motivieren, indem sie ihren Unterricht

⁴⁰Hier bezieht sich Frau K. auf die richtige Stiftführung. Vgl. auch Kapitel: 3.2.4 Empfehlungen für die Praxis.

durch Spiele, Übungen mit Kärtchen, Kreuzworträtsel, Wettbewerbe, Rollenspiele und durch „Ansichtsobjekte“, die man bestenfalls auch anfassen kann, abwechslungsreich gestaltetet. Sie setzt unterschiedliche Sozialformen ein und variiert die Aufgabenstellungen.

Frau E. legt in ihrem Unterricht einen Schwerpunkt auf das autonome Lernen und darauf, dass die Teilnehmer *“Schreiben als Möglichkeit, sich mitzuteilen”* erfahren (Frau E.).

Zusammenfassung: Besonders das Ansprechen aller Sinne wurde als zentrale Vorgehensweise im Unterricht genannt, wie beispielsweise durch den Einsatz von Buchstabenkärtchen. Als wichtigstes Kriterium wurde angeführt, dass der Unterricht *“kleinschrittig”* aufgebaut sein sollte, da sehr viel wiederholt werden müsse. Im engen Zusammenhang mit dem langsamen Unterrichtsverlauf steht auch die *“Geduld”* als wichtige Eigenschaft von Kursleiterinnen. Zudem laufe es darauf hinaus, dass die Teilnehmer einzeln gefördert werden müssten.

3.1.4.5 Übungsformen und Aufgabenstellungen

„Viel Illustration ist wichtig, Bilder oder Realia“ (Frau B.).

Fast alle Dozentinnen gaben an, dass sie Übungen verwenden, bei denen sie darauf achten, dass diese alle Sinne ansprechen (Frau J.; Frau B.; Frau E.; Frau K.). Im Unterricht müsse viel mehr *„veranschaulicht werden“*, Lerninhalte müssten *„greifbar“* und *„anfassbar“* gemacht werden (Frau J.). Dafür böte sich das Arbeiten mit *„Bild-, Wort- oder Satzkarten“* an (Frau E.; Frau J.). Die Karten können *„z.B. zum Einüben von Satzstrukturen oder unterschiedlichen Farben“* genutzt werden (Frau J.). Für eine Vorgehensweise, die verschiedene Sinne anspreche, eignen sich im Bereich Alpha 1 *„Knete“* wie auch *„Wollfäden“* (Frau K.). Frau E. erklärt, dass sie Zugänge zu den Lerninhalten anbiete, welche die *„verschiedenen Sinnesorgane“* und die *„verschiedenen Lernertypen“* ansprechen (Frau E.). *„Und schließlich auch die Einbeziehung des ganzen Körpers, z.B. Silbenlaufen etc.“* (Frau B.) sei eine Möglichkeit, mit mehr Sinnen zu arbeiten. Ansonsten setzen die Kursleiterinnen auch Bilder zur Veranschaulichung ein (Frau J.; Frau E.; Frau B.).

Wichtig seien auch *„Lautübungen zum schnellen Erkennen und richtigen Aussprechen der einzelnen Laute und Lautkombinationen“* (Frau B.) und ein *„automatisiertes*

Erkennen und Wiedergeben der häufigsten” (Frau E.) „*kleinen Wörter*“, d.h. Wörter, die sehr häufig in Texten vorkommen, wie z.B. *der, die, das, ein, von, mit* usw. Sie sollen von den Teilnehmern sofort als Ganzes erkannt werden“ (Frau B.).

„*Alle Grundübungen, die sich auf das Prinzip von Analyse und Synthese stützen*“ (Frau R.), verwendet Frau R. in ihrem Unterricht. Auch Einsetzübungen, d.h. Wörter, bei denen ein Buchstabe fehlt (Frau B.; Frau E.), werden von den Dozentinnen verwendet.

„*Bei längeren Wörtern ist es wichtig, das Aufbrechen in Silben zu trainieren*“ (Frau B.). Dafür eignen sich beispielsweise:

- Worttreppen (Frau B.; Frau K.)
- „XXL-Wörter“ (Frau E.) und
- Silbenteppiche (Frau E.; Frau R.).

Silbenteppiche bieten *“eine gute Kontrolle (...), wie weit die Lesefähigkeit der Teilnehmer tatsächlich fortgeschritten ist, da hier kein Wort – weil bekannt – erraten werden kann*“ (Frau R.).

Differenzierungs- und Wahrnehmungsübungen setzen die Kursleiterinnen auch ein:

- Markieren und Wiedererkennen von Buchstaben (Frau K.),
- Hörübungen zum Erkennen bestimmter Buchstaben (Frau K.).

Selbstständiges Arbeiten zu trainieren ist ein Schwerpunkt im Unterricht von Frau E.

- „z.B. *selber Silben erfinden*“ (Frau E.) oder
- „*Teilnehmer-Diktate: Die Teilnehmer diktieren ihrer Gruppe*“ (ebd.).

Um die Teilnehmer zu motivieren, verwenden die Kursleiterinnen spielerische Übungen und Rätsel, wie

- Buchstabensuchspiel (Frau J.),
- Kreuzworträtsel (Frau J.),
- Buchstabensalat (Frau B.),
- Silbensalat (Frau K.),
- Rollenspiele (Frau J.),
- Anagramme (Frau J.),
- Wortgitter (Frau B.),
- Wettbewerbe (Frau J.).

Zusammenfassung: Die Dozentinnen verwenden Übungen zum Automatisieren von Abläufen und Erkennen bestimmter Buchstabenanhäufungen, sowie Differenzierungs- und Wahrnehmungsübungen. Auch spielerische Vorgehensweise sowie Übungen zum selbstständigen Arbeiten werden von den Dozentinnen im Unterricht eingesetzt.

3.1.4.6 Arbeits- und Sozialformen

„Plenum, Partner- und Gruppenarbeit ist wichtig“ (Frau R.).

Auf die Frage, welche Arbeits- und Sozialformen die Dozentinnen in ihrem Unterricht einsetzen, erklärten alle, dass sie „Plenum, Gruppenarbeit, Partnerarbeit und Einzelarbeit“ (Frau K.), sowie „Lehrervortrag“ (Frau B.) einsetzen. Lediglich Frau B. sprach an, dass sich der Einsatz von Gruppenarbeit als schwierig erweist, *„(...) da die Kursteilnehmer noch sehr lehrerfixiert sind und nur schwer dazu zu bewegen sind, interaktiv in der Gruppe eine Aufgabe zu bewältigen. Sie erwarten konkrete Anweisungen, die sie nur kleinschrittig erledigen und ständig vom Lehrer kontrolliert haben wollen“* (Frau B.).

Zusammenfassung: Bei der Frage nach den Sozialformen, wurde nur auf die eingesetzten Sozialformen eingegangen, nicht aber auf die Ausprägung, wodurch nicht erkennbar ist, ob die Dozentinnen eine Sozialform für besonders geeignet halten. Doch letztlich sind sich alle Dozentinnen einig, dass der Einsatz von verschiedenen Sozialformen Teil des Unterrichts sein sollte. Dennoch gaben lediglich Frau E. und Frau J.⁴¹ explizit an, dass für sie die Sozialformen einen wesentlichen Teil des binnendifferenzierten Unterrichts darstellen würden.

3.1.4.7 Vorbereitungszeit und Lehrwerke

„Grundsätzlich halte ich es für gut, wenn die Lernenden ein Buch in der Hand halten“ (Frau B.).

Das fehlende differenzierende Material für den Unterricht ist Thema dieses Abschnitts. In diesem Abschnitt wird zusammengetragen, welches Unterrichtsmaterial die Kursleiterinnen nutzen und weshalb die Unterrichtsvorbereitung oft zeitintensiv ist.

Alle befragten Dozentinnen gaben an, dass sie die meiste Vorbereitungszeit in Alphabetisierungskursen für die Erstellung von Unterrichtsmaterialien benötigen. Die Ursachen hierfür sind vielfältig. Am häufigsten wurde fehlendes Unterrichtsmaterial genannt.

41 Siehe Abschnitt über die Formen von innerer Differenzierung.

Es gibt wenig geeignete Lehrwerke, die kurstragend eingesetzt werden können. Zwar gibt es Lehrwerke, von denen man große Teile im Unterricht nutzen kann, aber letztlich existiert nicht genügend Unterrichtsmaterial, um einen abwechslungsreichen Unterricht zu gestalten. Somit läuft es darauf hinaus, dass die Kursleiterinnen viel Material selber erstellen oder aus den bestehenden Lehrwerken geeignete Abschnitte herausgesucht und kopiert werden.

Ein Grund für das Erstellen der Materialien sei die langsame Progression und die daraus resultierenden Wiederholungsübungen, die angefertigt werden müssen, gaben zwei Dozentinnen (Frau B.; Frau J.) an.

Wie in allen Elternkursen müsse in Alphabetisierungskursen sehr „*kleinschrittig*“ (Frau B.) vorgegangen werden. Die Teilnehmer benötigen zu einem Thema sehr viele Übungen, bis sie das Gelernte verinnerlicht haben (Frau J., Frau E.). Es sei wichtig, den Teilnehmern den gleichen Inhalt in unterschiedlicher Art und Weise zu präsentieren. Es gäbe zwar mittlerweile schon einiges an Unterrichtsmaterialien, aber die Teilnehmer benötigen den „*gleichen Inhalt in einer anderen Verpackung*“ (Frau J.). Um bestimmte Aspekte im Unterricht vertiefen zu können, müsse demnach eigenes Material erstellt werden (Frau B.; Frau J.).

Die Dozentinnen beschrieben auch, dass sie für den Alphabetisierungskurs Wort- und Bildkarten für Zuordnungsübungen erstellen, was viel Vorbereitungszeit benötige. Die Karten mit Buchstaben, Silben, Wörtern und Bildern müssen dafür herausgesucht, kopiert, laminiert und geschnitten werden (Frau K.; Frau R., Frau E.).

Eine Dozentin gab an, dass die „*meiste Vorbereitungszeit (...) auf die Erstellung von eigenem Material (entfalle)*“, da sie „*mit den bisher existierenden Büchern nicht zufrieden*“ sei (Frau B.) Beispielsweise sei der darin enthaltene Wortschatz oft nicht „*alltagsrelevant*“ für die Kursteilnehmer“ (ebd.).

Zwei der befragten Dozentinnen gaben zudem an, dass sie Zeit benötigen, um das Material an das Elternkurs-Curriculum anzupassen (Frau E.; Frau B.). „*Hinzu kommt die Einbindung von Themen aus dem Elternkurs-Curriculum, die ich versuche, auf das Niveau des Alpha-Kurses herunterzubrechen*“ (Frau B.). An der Volkshochschule Tempelhof-Schöneberg wird das Elternkurs-Curriculum der Berliner Volkshochschulen verwendet.⁴²

⁴²Der vollständige Name des Curriculums lautet: Elternkurs-Curriculum: Lernziele und Themen für den schulbezogenen Unterrichtsschwerpunkt in Deutschkursen der Berliner Volkshochschulen für Eltern/Mütter in Grundschulen und Kitas. Es werden Lernziele nach einem Bausteinprinzip

Vier der Dozentinnen (Frau J.; Frau B.; Frau R.; Frau K.) gaben an, dass sie unter anderem das Unterrichtsmaterial der Arbeitsgemeinschaft Karolinenviertel e.V. „Hamburger ABC“ in ihrem Unterricht verwenden würden. Ein Überblick über die Lehrwerke befindet sich im nächsten Kapitel. Das „Hamburger ABC“ eigne sich, *„wegen guter Wort-Bildzuordnungen und brauchbaren, nach Themenbereichen eingeteilten Lehrprogrammen“* (Frau R.). Frau K. nutzt das ABC Buch des Hueber-Verlags, da der unterschiedliche Sprachstand durch die Dialoge am Kapitelanfang berücksichtigt werde. Für den Anfängerunterricht sei das Lehrwerk „Lesen und Schreiben“ des Hueber-Verlags sinnvoll, da der *„Wortschatz exakt nach dem Kenntnisstand der Buchstaben aufgebaut wird“* (Frau R.). Frau E. hingegen nutzt gar kein Lehrwerk, hat aber schon mit den „XXL-Wörtern“ aus dem Lehrwerk „Mosaik“ und mit der Alpha-Fibel gearbeitet. Auch Frau B. nutzt unter anderem das Lehrwerk die „Alpha-Fibel“.

Drei Dozentinnen gaben an, dass sie demnächst das neu erschienene Lehrwerk „Schritte plus Alpha“ verwenden wollen. *„...aber natürlich werde ich auch weiterhin eigenes Zusatzmaterial erstellen“* (Frau B.).

Zusammenfassung: Bis jetzt kopieren sich die Dozentinnen einen Großteil der verwendeten Unterrichtsmaterialien zusammen und erstellen den Rest selbst. Dafür benötigen sie in der Regel viel Vorbereitungszeit. Bis jetzt wurde Material des „Hamburger ABC“ von den meisten Dozentinnen verwendet. Das „Hamburger ABC“ verfügt über einen riesigen Fundus an thematisch sortierten Aufgaben.

3.1.5 Fazit

Alle Probandinnen sahen Heterogenität als eine Schwierigkeit des Unterrichtens in Alphabetisierungskursen. Da bislang kein Lehrwerk den Unterrichtsverlauf vorgegeben hat, haben die Dozentinnen viel Spielraum bei der Unterrichtsgestaltung. Lediglich die Vorgaben des Elternkurs-Curriculums müssen in den Unterricht eingearbeitet werden und die Zielvorgaben der drei Unterrichtsstufen (vgl. Kapitel:3.1.2 Äußere Differenzierung der Teilnehmer). Jede Kursleiterin setzt ihre eigenen Schwerpunkte im Unterricht und achtet auf spezielle Bereiche. Als Reaktion auf die große Heterogenität

zusammengefasst, wie z.B. Voraussetzungen für einen erfolgreichen Schulstart, das Berliner Schulsystem oder Lernziele der Berliner Schulen. Am Ende jedes Semesters werden der Programmbereichsleitung die bearbeiteten Themen des Elterncurriculums vorgelegt.

differenzieren die Kursleiterinnen in ihren Kursen, indem sie Sozialformen und unterschiedliche Einteilungsmethoden in ihren Unterricht integrieren. Alle Probandinnen gingen sehr genau auf die Problemstellung der Heterogenität ein und führten die Schwierigkeiten der Teilnehmer auf.

Bei der Befragung wurde die Alphabetisierungsstufe, in welcher die Probandinnen unterrichten, nicht berücksichtigt. Daraus folgen teilweise unterschiedliche Vorgehensweisen im Unterricht, die nicht miteinander vergleichbar sind. Unterrichtet eine Dozentin in einem Anfänger-Alphabetisierungsunterricht, Alpha 1, wird sie, wenn es viele primäre Analphabeten in ihrem Kurs gibt, mehr Übungen zur Schulung der Feinmotorik einsetzen, als im fortgeschrittenen Alphabetisierungsunterricht. Auch gab eine Kursleiterin an, dass Gruppenarbeit im Unterricht teilweise nur schwer umsetzbar sei, da die Lerner sehr lehrerfixiert arbeiten würden. Die Differenzierung, bei der den schnellen Lernern Zusatzmaterial ausgegeben werde, wurde als Möglichkeit genannt, aber nicht von allen Kursleiterinnen als sinnvoll erachtet, da dadurch Missgunst zwischen den Lernern entstehen würde, was zu Folge habe, dass nicht ordentlich gearbeitet werde.

Die Dozentinnen halten das Lernen mit allen Sinnen für sehr wichtig und nutzen viele Visualisierungshilfen zur Verdeutlichung neuer Sachverhalte oder bei der Einführung von neuen Wörtern. Die Notwendigkeit des häufigen Wiederholens ist sehr bezeichnend für Alphabetisierungskurse.

Bislang kopieren die Dozentinnen sich die Materialien wie Arbeitsblätter oder Kärtchen aus verschiedenen Lehrwerken zusammen und erstellen ihr Unterrichtsmaterial selber, wofür sie sehr viel Vorbereitungszeit benötigen. Ob sich das in Zukunft ändern wird, weil die Dozentinnen kurstragende Lehrwerke einsetzen können, wird in der anschließenden Fallstudie untersucht.

3.2 Fallstudie II: Untersuchung von Lehrwerken

Dem Lehrwerk fällt eine tragende Rolle im Unterricht zu. Neuner beschreibt es auch als „heimlichen Lehrplan des Unterrichts“ (Neuner 2007, S. 399). Das Lehrwerk richtet sich nach einem Curriculum, welches die Lernziele vorgibt, die Auswahl und Gewichtung der Inhalte bestimmt und die Lernprogression gestaltet.

Neuner beschreibt das Lehrwerk auch als „das zentrale Instrument der Unterrichtssteuerung, das nachhaltig das Verhalten von Lehrenden und Lernenden beeinflusst“ (Neuner 2007, S. 400). Er weist darauf hin, dass seit den 90er-Jahren das Bestreben vorherrscht, einen Ausgleich zu schaffen zwischen der Systematisierung des Lehrangebots und der Berücksichtigung "der spezifischen Aspekte eines lernerzentrierten Konzepts", wozu „individuelle und gruppenspezifische Lernvoraussetzungen, Motivation, Differenzierung, Integration handlungsorientierter und kreativer Elemente in die Gestaltung von Aufgaben/Übungen“ etc. gehören. „Lehrwerke tragen also nicht nur die persönliche Handschrift ihrer Autoren, sie sind in der Konfiguration des jeweiligen Bedingungsgefüges auch ‚Kinder ihrer Zeit‘“ (vgl. Neuner 2007, S. 400). Ein Lehrwerk besteht aus verschiedenen Teilen mit unterschiedlichen didaktischen Zielen. Als Ausgangspunkt steht ein Kurs- und Arbeitsbuch, welches heutzutage häufig durch Audio-CDs ergänzt wird und die Lehrerhandreichungen, die dazu Anregungen geben, wie im Unterricht verfahren werden kann. Darüber hinaus können weitere Materialien wie z.B. Lesetexte, Beihefte zur Grammatik und Online-Übungen gehören.

Bislang jedoch können die für die Alphabetisierung vorhandenen Lehrwerke kaum der ihnen zugeschriebenen, bedeutenden Rolle gerecht werden. Um dies genauer zu untersuchen, werden zunächst die bisher erschienenen Lehrwerke für den Alphabetisierungsbereich dargestellt. Die folgende Tabelle erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, gibt aber einen ausreichenden Überblick über die Auswahl der Lehrwerke. Im darauf folgenden Abschnitt werden dann die Besonderheiten dreier Lehrwerke herausgearbeitet und analysiert, wie in ihnen mit Heterogenität umgegangen wird. Einen Großteil der Vorbereitungszeit wird von Dozentinnen in Alphabetisierungskursen auf die Erstellung von Materialien verwendet (vgl. Feldmeier 2004, S. 8; Fallstudie I). Aus dem vorhandenen Material suchen sich die Dozenten das passende Material für ihre Lerner heraus oder stellen es selber her, wenn es kein geeignetes Material für ihre Lerner gibt. Daraus ergibt sich auch eine weitere

Fragestellung, nämlich, ob die Lehrwerke dazu beitragen, die Dozenten bei ihrer Vorbereitung zu entlasten.

Übersicht über Alphabetisierungslehrwerke für erwachsene Deutschlernende

Name des Lehrwerks	Verlag	Datum	Autoren, Entwickler	Umfang	ISBN	Preis ⁴³
Alphamar	Langenscheidt	2011	Ruth Albert, Anne Heyn, Christiane Rokitzki, Frauke Teepker	Kursbuch Methodenhandbuch Onlinematerialien	978-3-468-47391-3	17,90€
Projekt Alphabet	Langenscheidt	2004	Claudia Volkmar-Clark	Kopiervorlagen	978-3-468-49897-8	23,95€
Alpha-Buch	Hueber	1992	Elke Brandt, Karl-Heinz Brandt, Bernd Frohn	Kursbuch Lehrerfaltblatt	978-3-19-001524-5	25,50€
Lesen und Schreiben	Hueber	2005	Georgia Lonnecker, Beate Schödder (?)	Kursbuch Lehrerhandbuch Schreibmappe	978-3-19-007230-9	19,95€
Schritte plus Alpha	Hueber	2011	Anja Böttner	Kursbuch Lehrerhandbuch Onlinematerialien	978-3-19-101452-0	7,95€
Mosaik	Cornelsen	2004	Inge Knechte	Kursbuch mit Audio-CD Internetservice mit ergänzenden Materialien Lehrerhandbuch	978-3-464-20949-3	9,95€
Alpha plus	Cornelsen	2011	Peter Hubertus Vecih Yaşaner	Kursbuch Lernportfolio Onlinematerialien Handreichungen	978-3-06-020206-5	14,95€
Von A bis Z - Alphabetisierungskurs für Erwachsene	Klett	2011	Alexis Feldmeier	Kursbuch Übungshandbuch Schreibtrainer Praxishandbuch	978-3-12-676040-9	17,99€
Hamburger ABC	Arbeits- gemeinschaft Karolinenviertel e.V.	2001	Herma Wäbs	Mehrbändige Arbeitsmaterialien	Nicht vorhanden	13,80€
Erwachsene Neulinge erobern die Schrift	ABP Alpha-Basis- Projekt	2007	Meike Drittner, Martina Ochs	Kursbuch	978-3833483755	22,00€
Kompakt Alpha	Verlag Mari Aradgoli	1997	Mari Aradgoli	Kursbuch	978-3932605093	16,77€
Silbe für Silbe	Institut für angewandte Kulturforschung	2010	Outi Arajärvi, Ufuk Sahin-Arican	Kursbuch	978-3-9812885-8-2	20,51€
Alpha-Fibel	Verlag für DaF	2008	Dubravka Santak	Kursbuch	978-3-9810515-3-X	10,00 €

43 Die Preise beziehen sich auf das jeweils erste Kursbuch. Alle Angaben sind ohne Gewähr.

3.2.1 Drei Lehrwerke: Schritte plus Alpha, Alpha plus und Alphamar

Erst im Jahr 2011 haben die größeren Lehrwerksverlage, wie Hueber, Langenscheidt, Cornelsen und Klett reagiert und Lehrwerke herausgebracht, welche direkt auf die Bedingungen in den gegenwärtig bestehenden Alphabetisierungskursen zugeschnitten sein sollen. Hierbei wird berücksichtigt, dass die Lerner sowohl in die Buchstaben eingeführt werden sollen, als auch in die deutsche Sprache. Dies war nicht immer so. Ältere Lehrwerke haben teilweise ihren Fokus stark auf die Buchstabenvermittlung gerichtet (vgl. das „Alphabuch“, erschienen im Hueber-Verlag) und den sprachlichen Anteil außer Acht gelassen. (vgl. Kapitel: Alphabetisierung in der Erstsprache)

Das Arbeiten mit einem Buch ist gerade für primäre Analphabeten besonders bedeutungsvoll, da ihnen der Umgang mit Büchern bis dahin verwehrt geblieben ist. Aber auch Lerner, die schon Alphabetisierungskurse besucht haben, arbeiten gerne mit einem Buch. Geleistete Arbeitsschritte werden dem Lerner durch das strukturierte Arbeiten mit einem Buch anschaulich dargelegt. Auch der emotionale Wert eines Lehrbuches für Analphabeten sollte nicht unterschätzt werden. Viele Kursteilnehmer fühlen sich wertgeschätzt und ernst genommen, wenn sie ein Kursbuch in den Händen halten und mit nach Hause nehmen können. Das hat auf die Motivation großen Einfluss.

Die hier genauer untersuchten Lehrwerke orientieren sich am Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge (BAMF). „*Schritte plus Alpha*“ und „*Alpha plus*“ geben auch an, dass sie sich nach den Vorgaben des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen richten.

Die Lehrwerke richten sich alle an dieselbe Zielgruppe: erwachsene Deutschlerner, die gleichzeitig auch funktionale Analphabeten, primäre Analphabeten oder Zweitschriftlerner sind. Da diese Lehrwerke erst im Jahr 2011 erschienen sind, können noch keine umfangreichen Lehrerfahrungen oder Lernerfahrungen mit einbezogen werden, sondern lediglich äußere Merkmale und die Konzepte der Autoren analysiert werden.

Im ersten Schritt wird ein vergleichender Überblick über drei der neu erschienenen Lehrwerke gegeben. Hierfür wird jeder Untersuchungspunkt erläutert und anschließend auf die Besonderheiten und Gemeinsamkeiten eingegangen.

3.2.2 Ergebnisse der Lehrwerksuntersuchung

3.2.2.1 Layouts der Kursbücher

Der Überblick über die verschiedenen Layouts der Kursbücher wird gegeben, um unter anderem aufzuzeigen, wie die Lehrwerke mit den unterschiedlichen Vorkenntnissen der Teilnehmer umgehen. Primäre Analphabeten müssen sich erst einmal mit Büchern an sich vertraut machen. Es erscheint sinnvoll, dass die Kursbücher übersichtlich gegliedert sind. Wiederkehrende Elemente können den Umgang erleichtern.

Schritte plus Alpha Hueber	Alpha plus Cornelsen	Alphamar Langenscheidt
<ul style="list-style-type: none"> - Cover: einfarbiger Hintergrund (grün, gelb, blau), weiße Aufschrift 	<ul style="list-style-type: none"> - Cover: Collage aus kleinen rechteckigen Fotos von Buchstaben und Zahlen, die das Stadtbild prägen, z.B. Schilder, Logos oder Preise etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cover: großes Foto mit Scrabble-Steinen, hervorgehoben werden die Buchstaben: G-U-T.
<ul style="list-style-type: none"> - DIN A 4, Hochformat - pro Kapitel eine dominierende Farbe - einheitlich bunte Gestaltung - viele gezeichnete farbige Bilder - auf den Alphabetisierungsseiten werden alle Buchstaben des Alphabets oben in einer Reihe aufgeführt und alle neuen bzw. schon behandelten Buchstaben graphisch hervorgehoben - sehr übersichtlich, nicht überladen - dickes, gut greifbares Papier - Piktogramme zur Erklärung der Aufgaben 	<ul style="list-style-type: none"> - DIN A 4, Querformat - viele farbige gezeichnete Bilder und Fotos - bei allen Seiten werden oben in zwei Reihen die Buchstaben, Buchstabenzusammensetzungen und Diphthonge im Alphabet aufgeführt und alle neuen bzw. schon behandelten Buchstaben graphisch hervorgehoben - auf der linken Seitenhälfte befinden sich in einem Drittel der Seite die Lehreranweisungen - darum wirken die Seiten sehr überladen. - dünnes Papier 	<ul style="list-style-type: none"> - DIN A 4, Hochformat - kräftige Farbauswahl - bunte Zeichnungen - pro Kapitel ein Piktogramm links oben in der Ecke - das Buch wird auch farblich in drei Bereiche markiert: Der rechte Rand gliedert das Buch: rot für die Buchstabeneinführung, grün für die Grundkapitel, blau für die Aufbaukapitel - klarer, übersichtlicher Seitenaufbau - glattes glänzendes, eher dünnes Papier

Zusammenfassung: Positiv ist, dass die Lehrwerke in Farbe gedruckt wurden, was nicht bei allen Materialien für die Alphabetisierung in der Zweitsprache bisher der Fall gewesen ist. Sie nutzen viele Bilder und Fotos, um die Einführung neuer Buchstaben visuell zu unterstützen. Die farbige Gestaltung wirkt generell sehr ansprechend.

Die untersuchten Lehrwerke arbeiten mit einer serifenlosen Schrift, die größer ist als die Schrift in herkömmlichen Lehrwerken, was für Lese- und Schreibanfänger sinnvoll erscheint.

Die Umschlaggestaltung des Lehrwerks „*Alpha plus*“ ist durch die Farbvielfalt und collagenartige Anordnung der Buchstabenfotos sehr attraktiv, kann aber für Analphabeten durch die Fülle der Buchstaben verwirrend oder auch beängstigend wirken. Der Einband des Lehrwerks „Schritte plus Alpha“ wirkt im Vergleich sehr schlicht. Die einheitliche Farbgestaltung des Kursbuchs „Schritte plus Alpha“ wird dann, wie auf den Abbildungen erkennbar, bei den Folgebänden mit unterschiedlichen Farben weiter geführt.

Alle Kursbücher nutzen das Papierformat DIN A 4. Das Kursbuch „Alpha plus“ fällt durch sein Querformat auf, wodurch es auf dem Tisch viel Platz benötigt. Auffällig ist auch, dass das Buch sehr umfangreich ist. Dadurch ist es aber auch dick und schwer. Die Seitengestaltung des Kursbuchs „*Alpha plus*“ wirkt durch die Lehrerhinweise und die Buchstabenlegende etwas überladen.

3.2.2.2 Zusatz- und Begleitmaterial der Lehrwerke

In diesem Abschnitt wird ein Überblick über die jeweiligen Zusatzmaterialien gegeben. Ein großes Angebot an Materialien kann für die Dozentinnen hilfreich sein, wenn sie daraus auswählen können, um die individuellen Bedürfnisse der Teilnehmer zu berücksichtigen.

Schritte plus Alpha Hueber	Alpha plus Cornelsen	Alphamar Langenscheidt
<ul style="list-style-type: none"> - eine Audio-CD im Anhang - Bildkarten für die Alpha-Box im Anhang - Anlauttabelle (Klein- und Großbuchstaben) im Anhang - die Autoren empfehlen das Anlegen einer „Alpha-Mappe“ (Ordner oder Schnellhefter) sowie einer „Alpha-Box“ (Briefumschlag oder Karton) zum Aufbewahren, Wiederholen und 	<ul style="list-style-type: none"> - zwei Audio-CDs im Anhang - Sprech Anlassbilder im Anhang - Anlauttabelle (mit Druck- und Schreibschrift, Klein- und Großbuchstaben) im Anhang - Bildkarten zu Themenfeldern im Anhang - separates Lese- und Schreibheft im Kursbuch - die Autoren empfehlen das Erarbeiten eines Lernerportfolios (kostenpflichtig) - Buchstabenkarten im Internet - Zahlenkarten im Internet - Kopiervorlagen zu 	<ul style="list-style-type: none"> - eine Audio-CD im Anhang - Anlauttabelle im Kursbuch (Klein- und Großbuchstaben) auf Seite 9. - eine Plattform im Internet soll Lehrer dabei unterstützen, die Lehrmaterialien der Unterrichtssituation vor Ort anzupassen - die Plattform beinhaltet z.B. Kopiervorlagen zu Kapiteln aber auch Vorlagen zum Erstellen

eigenständigen Üben - 2 - 4 Kopiervorlagen zu jeder Lektion im Internet - kostenlose Lehrerhandreichungen im Internet	Feinmotorigübungen im Internet - Lehrerhandreichungen können ab 2012 gesondert gekauft werden, momentan stehen jedoch nur die einzelnen Kapitel kostenlos auf der Verlagsseite zur Verfügung	bestimmter Übungen mit eigenen Inhalten - zudem enthält die Plattform kostenpflichtige und unentgeltliche Vorlagen - thematische Kapitel sind kombinierbar - Ein Methodenhandbuch dient als Lehrerhandreichung
---	---	---

Zusammenfassung: Alle drei Lehrwerke beinhalten ein bis zwei Audio-CDs, um nicht nur schriftliche Fertigkeiten zu trainieren, sondern auch das Hörverstehen, sowie die Lauterkennung, Lautunterscheidung und Lautlokalisierung. Ein wichtiger Bestandteil der Lehrwerke sind die Lehrerhandreichungen. „*Schritte plus Alpha*“ und „*Alpha plus*“ stellen diese im Internet kostenlos zur Verfügung. Bis jetzt gibt es bei diesen beiden Lehrwerken keine gedruckten Varianten.

Das Lehrwerk „*Alphamar*“ verfügt über ein umfangreiches Methodenhandbuch, welches erst die verwendeten Methoden erläutert und anschließend die Vorgehensweise zu jeder Aufgabe beschreibt. Zudem gibt es ein großes Repertoire an Materialien im Internet, welche teilweise kostenpflichtig sind. Dazu gehören auch Anleitungen zum Erstellen von Materialien oder Vorlagen zum Entwerfen von eigenen Übungsblättern. Zu dem Lehrwerk „*Alpha plus*“ gehört auch ein separates Schreibheft. Zusätzlich empfiehlt der Cornelsen-Verlag ein Lernerportfolio, welches auf der Verlagsseite bestellt werden kann. Lehreranweisungen werden jeweils direkt im Buch vermerkt.

3.2.2.3 Anlauttabellen in den Lehrwerken

Alle drei untersuchten Lehrwerke beinhalten Anlauttabellen, wie sie auch in Fibeln benutzt werden (vgl. Kapitel: Methoden für den Schriftspracherwerb von Kindern). Die Buchstabentabellen führen große und kleine Buchstaben auf. Dabei werden nicht nur Konsonanten und Vokale beachtet, sondern auch Diphthonge, Umlaute und Mehrgraphie. Im Lehrwerk „*Alpha plus*“ werden zudem auch noch die großen und kleinen Schreibschriftbuchstaben aufgelistet. „*Alphamar*“ verfügt über die ausführlichste Anlauttabelle, auch wenn diese die Schreibschrift nicht berücksichtigt. Die Tabelle beachtet zusätzlich lange und kurze Vokale sowie Auslaute.

3.2.2.4 Aufbau der Kursbücher

Im nächsten Schritt wird der Aufbau der Kursbücher hinsichtlich Kapitelanzahl und Unterschieden miteinander verglichen. Es wird untersucht, ob der Aufbau der Kursbücher einheitlich und übersichtlich ist, was die Lerner beim strukturierten Arbeiten unterstützen kann.

Schritte plus Alpha Hueber	Alpha plus Cornelsen	Alphamar Langenscheidt
<ul style="list-style-type: none"> - Inhaltsverzeichnis für den Kursleiter - Seitenanzahl: 96 - Sprachvermittlung und Alphabetisierung erfolgen gleichzeitig - 8 Lektionen bestehend aus einer Sprechanlass-Einstiegsseite - einer Buchstaben- und Lauteinführungsseite - einer Sprachseite und einer Wiederholungsseite - für schnelle Lerner gibt es noch die „Schon fertig?-Aufgaben“ (fakultative Zusatzaufgaben) - zeitlicher Rahmen: Kursbuch für 100 Unterrichtseinheiten 	<ul style="list-style-type: none"> - detailliertes Inhaltsverzeichnis für den Kursleiter - Seitenanzahl: 224 - Sprachvermittlung und Alphabetisierung erfolgen verzahnt - 14 Lektionen mit jeweils drei Lerneinheiten - in jeder Einheit wird „ein Buchstabe und ein Laut“ eingeführt. - jeweils zwei Lektionen werden in einer Station zusammengefasst. - am Ende jeder Lektion befindet sich eine: Doppelseite „Buchstaben – Laute – Silben“ mit Übungen zur Synthesefähigkeit und zur Zusammenfassung) - zeitlicher Rahmen: Basis-Alpha-Kursbuch für 300 Unterrichtseinheiten 	<ul style="list-style-type: none"> - Inhaltsverzeichnis für die Teilnehmer - Seitenanzahl: 160 - Sprachvermittlung und Alphabetisierung erfolgen getrennt voneinander - im ersten Kapitel werden die Buchstaben eingeführt - in 15 thematischen Kapiteln werden Buchstaben geübt und Wortschatz eingeführt und aufgebaut - die thematischen Kapitel können in beliebiger Reihenfolge bearbeitet werden - die Kapitel nach der Buchstabeneinführung gliedern sich in fünf Grund- und 10 Aufbaukapitel - zeitlicher Rahmen: Kursbuch für 600 Unterrichtseinheiten ⁴⁴
Inhaltsverzeichnis		
1. Guten Tag A, N, E 2. Meine Familie	1. Guten Tag! A, M, L 2. Woher kommen Sie? E, S, R <i>Station 1</i> ⁴⁵	Buchstabeneinführung: a, n, o, e, s, t, m, l, f, b, k, d, u, i, p, w, g,

⁴⁴Der zeitlichen Rahmen nach dem BAMF-Konzept sieht Folgendes vor: Alpha-Basis-Kurs von 300 Übungseinheiten und Alpha-Aufbaukurs von zweimal je 300 Übungseinheiten.

M, P, T, O 3. Meine Wohnung S, B, F, L 4. Zahlen 0-10 5. In der Stadt I, D, H, U 6. Wie geht es Ihnen? W, R, G 7. Essen und Trinken Z, K, Ei, Ch 8. Frühstück Ö, Ä, Ü, Qu	3. Was machen Sie? O, N, D 4. Was machen Sie gern? I, F, G <i>Station 2</i> 5. Wo wohnen Sie? U, B, T 6. Wann haben Sie Zeit? Ei, K, W <i>Station 3</i> 7. Haben Sie Zeit? Au, P, Z 8. Wann sind Sie geboren? Ä, H, V <i>Station 4</i> 9. Was darf es sein? Ö, J, Sch 10. Was machen Sie jeden Tag? Ü, St, Sp <i>Station 5</i> 11. Gefällt Ihnen der Mantel? Äu, Eu 12. Wie gefällt Ihnen die Wohnung? Ch <i>Station 6</i> 13. Was tut Ihnen weh? ie, C, ck 14. Wie komme ich zum Bahnhof? B, Qu, X, Y <i>Station 7</i>	sch, r, er <i>Grundkapitel:</i> Ernährung Körper Tagesablauf Familie Einkauf und Küche <i>Aufbaukapitel:</i> Wohnen Krank sein Freizeit und Feste Kleidung Jahreszeiten und Wetter Arbeit Bank und Post Behörden Verkehr Umwelt und Umweltschutz
--	---	--

Zusammenfassung: Alle drei Lehrwerke wurden nach unterschiedlichen Kriterien aufgebaut. „Schritte plus Alpha“ hat entsprechend dem Konzept des Lehrwerks „Schritte plus“ eine besonders kleinschrittige Entwicklung gewählt. Sowohl Buchstaben als auch Redemittel werden langsam eingeführt. Neue Wörter sind immer abgebildet. Der erste für die Lerner ausgeschriebene Satz lautet „Wie geht es Ihnen?“ und wird erst eingeführt, nachdem alle darin vorkommenden Buchstaben bekannt sind.

Das Kursbuch „Alpha plus“ verfügt über eine steilere Progression. Es führt von Anfang an ein komplexeres Sprachangebot ein. Das Kursbuch verwendet für die Dozenten schwerer zu erklärende Aufgaben und es gibt mehr Frage-Antwort-Übungen, die einen größeren Wortschatz benötigen (vgl. S. 33 Aufgabe 5a).

Die Kursbücher „Schritte plus Alpha“ und „Alpha plus“ führen jeden neuen Buchstaben/Buchstabenverbindung auf einer Seite ein.

Das Kursbuch „Alphamar“ ist nicht chronologisch aufgebaut, sondern führt auf den ersten 15 Seiten die Buchstaben und Laute ein und in den darauf folgenden Grund- und Aufbaukapiteln verschiedene Inhalte, die je nach Situation im Kurs gewählt und eingesetzt werden können. Im Kursbuch „Alphamar“ ist der Kursleiter dazu angehalten,

schon auf den ersten Seiten Zusatzmaterial von der Internet-Plattform zu nutzen oder eigene Aufgaben zu erstellen.

3.2.2.5 Schwerpunkte der Lehrwerke

Das Kriterium der Schwerpunkte wurde gewählt, weil diese eine Voraussetzung für den Vergleich liefern und dadurch veranschaulicht wird, was die Autoren besonders bedeutsam finden. Die Schwerpunkte stammen von den Autoren selbst und wurden an dieser Stelle nur zusammengetragen.

Schritte plus Alpha Hueber	Alpha plus Cornelsen	Alphamar Langenscheidt
<ul style="list-style-type: none"> - Grundalphabetisierung Groß- und Kleinbuchstaben - Vermittlung elementarer Deutschkenntnisse - Entwicklung schriftsprachlicher und kommunikativer Kompetenzen - Vorbereitung auf das Lehrwerk Schritte plus - Stärkung des Selbstbewusstseins - Schaffung der Voraussetzung für selbstständiges Lernen 	<ul style="list-style-type: none"> - Einführung der großen und kleinen Druck- und Schreibschriftbuchstaben - Erwerb sprachlicher und schriftsprachlicher Kompetenzen - Vermittlung von Zahlen und von grundlegenden mathematischen Kompetenzen - Vermittlung verschiedener Lerntechniken und -strategien - einfache grammatikalische Strukturen 	<ul style="list-style-type: none"> - Umgang mit der besonderen Kurssituation - Binnendifferenzierung und Methodenvielfalt - Vermittlung mündlicher Deutschkenntnisse - Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen - Förderung des autonomen Lernens - Vermittlung von Lernstrategien und Arbeitstechniken - Einsatz unterschiedlicher Textsorten

Zusammenfassung: Alle drei Lehrwerke haben erwartungsgemäß das Ziel, die Groß- und Kleinbuchstaben einzuführen und Grundkenntnisse der deutschen Sprache, sowie Lesen und Schreiben zu vermitteln.

Die Lehrwerke „*Schritte plus Alpha*“ und „*Alphamar*“ weisen darauf hin, dass sie auch auf das autonome Lernen hinarbeiten, was stark mit der Vermittlung von Techniken und Lernstrategien verknüpft ist. „*Alphamar*“ gibt an erster Stelle als Lehrbuchaufgabe vor, dass es die Kursleiter beim Umgang mit Heterogenität unterstützt, worauf im Folgenden noch eingegangen wird.

3.2.2.6 Angewandte Methoden

Die Methoden werden als Kriterium für die Untersuchung herangezogen, da davon ausgegangen wird, dass ein großes Methodenrepertoire positiven Einfluss auf den

Lernerfolg der Teilnehmer hat. Durch die unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedürfnisse der Teilnehmer ist es sinnvoll, wenn ihnen verschiedene Zugänge zu Schrift und Sprache angeboten werden.

Schritte plus Alpha Hueber	Alpha plus Cornelsen	Alphamar Langenscheidt
<ul style="list-style-type: none"> - Synthetische Methode - Anlautmethode - Arbeiten mit der Anlauttabelle - Lautiermethode - Sinnlautmethode - Silbenmethode - Portfolioarbeit - Projektunterricht 	<ul style="list-style-type: none"> - Synthetische Methode - Analytische Methode - Morphem-Methode - Phonetische Methode - Anlautmethode - Silbenmethode 	<ul style="list-style-type: none"> - Lesen durch Schreiben - Methode nach Montessori - Silbenmethode - Phonetische Methode - Spielerische Methoden - Morphemmethode - Rückgriff auf die Muttersprache⁴⁶

Zusammenfassung: Anhand der Auflistung der Methoden der einzelnen Lehrwerke wird ersichtlich, dass kein Konsens darüber besteht, welche Methoden im zweitsprachigen Alphabetisierungsunterricht eingesetzt werden sollten. Vielmehr entscheiden sich alle Autoren für den Einsatz einer Methodenvielfalt.

„*Schritte plus Alpha*“ wählt hauptsächlich synthetische Methoden, um die Buchstaben einzuführen, die auch im Erstlese- und Schreibunterricht verwendet werden, aber auch offene Methoden.

In dem Lehrwerk „*Alpha plus*“ kommen sowohl synthetische als auch analytische Verfahren zum Tragen. Nicht aufgezählt werden spielerische und offene Methoden.

„*Alphamar*“ nutzt Verfahren, die im Elementarbereich angewandt werden, sowie Methoden, die Deutsch mit den jeweiligen Muttersprachen kontrastiert.

3.2.2.7 Übersicht über die angewandten Übungstypen in den Lehrwerken

Nun soll geschaut werden, welche Übungen aus den verschiedenen Methoden abgeleitet wurden und in den ersten Kapiteln der Lehrwerke verwendet werden.

Ein weit gefächertes Methoden- und Übungsangebot im Kursbuch und in der Lehrerhandreichung kann auch sinnvoll sein, wenn dadurch die Progression flach gehalten wird und der gleiche Inhalt den Lernenden in unterschiedlicher Form dargeboten wird (vgl. Kapitel: Fallstudie I).

⁴⁶Diese Begriffsverwendung stammt von den Autoren und wird im „Kapitel: 2.3.1.3 Rückgriff auf die Muttersprache“ vorgestellt.

Beachtet werden sollte jedoch, dass jede neue Aufgabenstellung, und somit jeder neue Übungstyp, einer intensiven Einführungsphase bedarf, um sicher zu stellen, dass alle Teilnehmer wirklich die Aufgabenstellung verstehen. Zu viele unterschiedliche Aufgabentypen in kurzer Zeit können die Teilnehmer verwirren.

Übung	Schritte plus Alpha Hueber	Alpha plus Cornelsen	Alphamar Langenscheidt
Kommunikative Übung: Bild dient als Sprech Anlass	x	x	x
Redemittel-Übung: Einfache Phrasen werden vorgelesen und von den TN nachgesprochen	x	x	-
Graphomotorische Übung: Halten und Führen eines Stiftes („Drei-Finger-Griff“)	x	-	-
Übung zur Schulung der Feinmotorik: Formen abzeichnen	x	x	-
Übung zur Schulung der Feinmotorik: Formen abzeichnen auf Linien	x	-	-
Übungen zum Synthetisieren von zwei oder mehreren Lauten/ Buchstaben	x	x	-
Abschreib-Übungen: neu gelernte Buchstaben oder Buchstabenverbindungen abschreiben	x	x	x
Übung mit Anlautbildern: Verknüpfung von Wort, Laut und Buchstabe	x	x	x
Differenzierungsübung: Buchstaben oder Buchstabenkombinationen werden zwischen anderen Formen/Buchstaben gesucht und markiert	x	x	x
Verschiedene Übungen mit der Anlauttabelle	x	x	x
Übung zum Zuordnen von kleinen und großen Buchstaben	x	-	-
Vorleseübung: Laute vorlesen lassen	x		
Übungen mit Buchstabenkarten: in Eigenarbeit schreiben lassen oder Kopiervorlage nutzen	x	-	
Anlautrebusübung: Der Anlaut eines abgebildeten Gegenstandes soll unter ein Bild geschrieben werden	x	x	x
Lückenübung: TN setzen fehlende Buchstaben in Wortlücken ein	x	x	x
Übung zur Schulung der präzisen Wahrnehmung und dem Umgang mit unbekanntem Buchstaben	x	-	-
Laut-Identifikation: Anlaut, Inlaut oder Auslaut?	-	-	x
Tabellen-Übung: TN sollen Buchstaben in Tabelle eintragen und lesen üben	-	-	x

Legende:

- X bedeutet: diese Übungsform wird im ersten Kapitel des Kursbuchs verwendet oder wird in den Lehrerhandreichungen vorgeschlagen
- bedeutet: diese Übungsform wird in dem ersten Kapitel nicht verwendet, kann aber im Lehrwerk vorkommen

Zusammenfassung: Die Untersuchung bezieht sich nur auf das erste Kapitel der Lehrwerke. Da die Lehrwerke unterschiedlich aufgebaut sind, variieren die ersten Kapitel inhaltlich und vom Umfang. Ohne diese Begrenzung auf das erste Kapitel ist es schwer, eine einheitliche Aussage über die verwendeten Übungstypen zu treffen.

Alle ersten Kapitel beginnen mit einem Bild, welches als Sprech Anlass dient und die Anlautbilder zur Buchstabeneinführung sind für erwachsene Lerner entsprechend gestaltet und ausgewählt.

Nur in den Kursbüchern „*Schritte plus Alpha*“ und „*Alpha plus*“ gibt es Übungen für die primären Analphabeten, bei welchen sie ihre feinmotorischen Fähigkeiten bei der Stiftführung trainieren können. „*Alpha plus*“ und „*Alphamar*“ nutzen vorwiegend Übungen mit Anlautbildern und Lückentexten in den ersten Kapiteln, wohingegen „*Schritte plus Alpha*“ diese Übungsform erst später einführt. Die Fülle der verschiedenen Übungstypen bei „*Schritte plus Alpha*“ im Vergleich zu den anderen beiden Lehrwerken spricht dafür, dass auch in heterogenen Lernergruppen jeder Teilnehmer angesprochen werden kann.

3.2.2.8 Umgang mit Heterogenität in den Lehrwerken

In den Lehrerhandreichungen zu „*Schritte plus Alpha*“, die es zu jedem Kapitel gibt, werden unter der Rubrik „*Tipp aus der Praxis*“ konkrete Vorschläge zur Binnendifferenzierung gegeben. Die Bedürfnisse von primären Analphabeten werden mittels Vorschlägen zur Schulung der Wahrnehmung berücksichtigt. Außerdem gibt es in den Lehrerhandreichungen Verweise auf Kopiervorlagen im Internet und deren Einsatz im Unterricht.

Auch die „*Schon-fertig?-Übungen*“ in „*Schritte plus Alpha*“ unterstützen die Kursleiter, indem die schnelleren Lerner Zusatzaufgaben bekommen, die sie selbstständig bearbeiten können. Außerdem wird die Erstellung einer „*Alpha-Box*“ empfohlen, in der Bild- und Buchstabenkarten ständig erweitert werden, was eine Binnendifferenzierung im Unterricht möglich macht: Während einige Teilnehmer noch mit den Übungen im Buch beschäftigt sind, können schnellere Lerner eigenständig mit ihrer Alphabox üben.

Das Kursbuch „*Alpha plus*“ bietet Zusatzmaterialien (siehe oben), die eine differenzierte Unterrichtsgestaltung unter Berücksichtigung unterschiedlicher Voraussetzungen hinsichtlich Vorwissen, Lerninteressen und -geschwindigkeiten der Teilnehmer erleichtern können.

Auch angeleitete Partner- und Kleingruppenarbeit werden in den Erläuterungen zu den Lektionen vorgeschlagen, die dabei helfen können verschiedenen Teilgruppen passende Lernarrangements zu gewährleisten. Die „*Tipps*“ enthalten praktische Vorschläge, wie der Unterricht binnendifferenzierend gestaltet werden kann. So wird beispielsweise auch in „*Schritte plus Alpha*“ das Anlegen einer „Wortbox“ vorgeschlagen. Hierfür sollen die Teilnehmer geeignete Bilder aus Zeitschriften rauszusuchen oder selbst gezeichnete Lernkarten erstellen.

Das Kursbuch „*Alphamar*“ geht besonders intensiv auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Teilnehmer und die unterschiedliche Zusammensetzung der Kurse ein. Es wird empfohlen, das Kursbuch als Basis zu benutzen und es je nach Kurssituation durch das erweiterte Angebot der Internetplattform zu ergänzen. Im Methodenbuch wird auch direkt auf die Heterogenität eingegangen. Die Autoren schlagen Binnendifferenzierung und Methodenvielfalt als Lösung für eine hohe Heterogenität vor (Albert; Heyn 2011b, S. 7).

Folgende Vorgehensweisen werden vorgestellt:

1. Die Teilnehmer bearbeiten unterschiedliche Aufgaben.
2. Die Teilnehmer erhalten die gleichen Aufgaben mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad.
3. Die Teilnehmer müssen mit derselben Aufgabe nicht alle gleich weit kommen.
4. Einige Teilnehmer erhalten eine längere Bearbeitungsdauer und/oder schnellere Teilnehmer erhalten Zusatzaufgaben.
5. Den Teilnehmern werden durch den Einsatz unterschiedlicher Unterrichtsmethoden verschiedene Lernzugänge geboten.

Die Internet-Plattform bietet ein umfangreiches Angebot an Zusatzmaterialien. Sinnvoll erscheint auch die Möglichkeit, mithilfe von Vorlagen zu bestimmten Übungstypen und einem Pool an Bildern, Kopiervorlagen selbst erstellen zu können. Gibt es also nicht genügend Aufgaben zu einer Übungsform, kann der Lehrer die Kopiervorlagen nach einem dem Lerner schon bekannten Muster selbst erstellen. Die Vorlagen sind als Word-Dokument (teilweise kostenpflichtig) erhältlich und leicht zu entwickeln.

3.2.2.9 Zusammenfassung

Zu allen drei ausgewählten Lehrwerken gehören umfangreiche Zusatzmaterialien, die im Internet zur Verfügung gestellt sind. Der Vergleich bezieht sich jedoch nur auf die Kursbücher und teilweise auf die Lehrerhandreichungen. Da nicht alle Materialien mit

einbezogen wurden, ist die Gegenüberstellung teilweise etwas ungenau. Auch dadurch, dass in die Untersuchung der Lehrwerke keine Erfahrungen eingegangen sind, ist es schwer zu genauen Ergebnissen zu kommen. Nicht zuletzt erschwert der unterschiedliche Aufbau der Kursbücher den Vergleich. Trotz dieser Ungenauigkeiten, werden im Folgenden die Ergebnisse zusammengefasst, wobei kurz auf jedes Lehrwerk eingegangen wird.

Das Lehrwerk „*Schritte plus Alpha*“, erschienen im Hueber-Verlag, überzeugt besonders durch seine ansprechende Gestaltung, da die Seiten strukturiert und nicht überladen wirken, und durch eine angenehme Farbabstimmung und Farbauswahl. Auffällig ist, dass das Lehrwerk „*Schritte plus Alpha*“ eine sehr kleinschrittige Progression vorgibt, was vor allem primären und funktionalen Analphabeten sehr entgegenkommt, da sie meist über keine oder nur sehr geringe und weit zurückliegende Lernerfahrung verfügen.

Für die Lerner sind viele Wiederholungen wichtig, um das Gelernte zu festigen. Bei den Wiederholungen muss jedoch darauf geachtet werden, dass diese nicht langweilen, sondern den Lernern helfen, Erfolge zu erzielen ohne sie zu überfordern. So werden beispielsweise auf Seite 10 ganz langsam die Synthetisierung der Buchstaben „N“ und „A“ oder auch „N“ und „E“ eingeführt, was in dieser Ausführlichkeit in den anderen Lehrwerken nicht geschieht. „Alpha plus“ bietet auch Übungen zur Synthetisierung an, gibt aber weniger Übungen im Kursbuch dafür vor.

Das Kursbuch „*Alpha plus*“, erschienen im Cornelsen-Verlag, fällt durch besonders ansprechende Zeichnungen und Bilder auf. Dadurch, dass die ausführlichen Lehreranweisungen neben den einzelnen Aufgaben stehen, wird der Unterricht für den Lehrer erleichtert, aber die Seiten wirken überladen.

Die Progression ist steiler als in den anderen Lehrwerken, beispielsweise bei der Einführung von Fragewörtern und der Konjugation regelmäßiger Verben (Seite 33). Für totale Schreib- und Sprachanfänger könnten die Aufgaben in mehr Teilschritte gegliedert werden. Bei einer Übung in der zweiten Lektion beispielsweise soll durch Ankreuzen von Fahnen die jeweilige Muttersprache des Teilnehmers angezeigt werden. Bevor diese Übung gemacht werden kann, muss jedoch erst einmal jeder Teilnehmer wissen, dass die Fahnen bestimmten Ländern zugeordnet sind und welches Land zu welcher Fahne gehört (Seite 25).

Bei dem Lehrwerk „*Alpha plus*“ werden viele zusätzliche Übungen in den Lehrerhandreichungen erklärt, was bei der Unterrichtsgestaltung sehr unterstützend wirken kann. Gleich zu Beginn werden viele Einsetzübungen verwendet. Durch die vielen kommunikativen Übungen eignet sich das Lehrwerk besonders für Teilnehmer mit mündlichen Deutschkenntnissen und Zweitschriftlerner, die nicht so viele Wiederholungen benötigen.

Bei dem Lehrwerk „*Alphamar*“, erschienen im Langenscheidt-Verlag, ist positiv zu vermerken, dass es auf der Internet-Plattform nicht nur Unterrichtsmaterial liefert, sondern beispielsweise auch Kontrollwerkzeuge zur Einschätzung der Kompetenzen der Teilnehmer zur Verfügung stellt. Nach Ermittlung der Kompetenzen kann dann der Kursleiter das Lehrmaterial individuell ausrichten und so jeden Teilnehmer gezielt fördern.

Zusätzlich zum Kursbuch wird im Internet viel und sehr unterschiedliches ergänzendes Material angeboten, da der Kursleiter am besten einschätzen kann, welche Übungen für seine Lerner sinnvoll sind, kann er aus einem besonders großen Repertoire an Materialien schöpfen. Es gibt nicht nur Wort- und Bildkarten, sondern auch Reimkarten, Buchstabenpuzzle oder auch Anlautkarten.

Dieses Lehrwerk scheint von den drei untersuchten Büchern am besten auf die unterschiedlichen Voraussetzungen der Teilnehmer einzugehen. Gleichzeitig haben die Kursleiter die größte Freiheit in der Unterrichtsgestaltung. Durch die Kapiteleinteilung bedarf es einer genauen Unterrichtsplanung und für die Lerner kann es verwirrend und erschwerend sein, dass das Kursbuch nicht von vorne nach hinten durchgearbeitet wird, sondern zwischen Buchstabeneinführungskapiteln und thematischen Kapiteln immer wieder hin und her geblättert werden muss.

Was also dennoch bleibt, ist die lange Vorbereitungszeit für die Kursleiter. Die Kursleiter benötigen viel Zeit für Auswahl, Ausdrucken, Laminieren und Zuschneiden von Karten und für die Erstellung von Silbenschiebern. Die Nutzung der Internetmaterialien setzt zudem auch eine sichere Beherrschung der Technik voraus.

Trotz gewisser Schwierigkeiten kann man aber sagen, dass die ausgewählten drei Lehrwerke mit ihrem umfangreichen Zusatzangebot die Unterrichtsvorbereitung für die Kursleiter erleichtert. Zudem sind sie durch die meist langsame Lernprogression und das Einüben der einzelnen Teilfertigkeiten gut auf die Bedürfnisse von heterogenen Lernergruppen ausgerichtet.

„*Schritte plus Alpha*“ ist mit seiner kleinschrittigen Progression besonders für lernungsgewohnte, primäre und funktionale Analphabeten geeignet.

„*Alpha plus*“ ist insbesondere für fortgeschrittene Deutschlerner und Zweitschriftlerner angebracht, die schon über unterrichts-methodisches Wissen verfügen. Für Schreibanfänger werden aber zusätzlich feinmotorische Übungen angeboten.

Das Lehrwerk „*Alphamar*“ verfügt über den größten Pool an Materialien im Internet, wodurch der Lehrer die Möglichkeit hat, den Teilnehmern ein Angebot zu machen, welches ihren Kenntnissen entspricht. Für totale Lernanfänger kann jedoch der Umgang mit einem Buch sinnvoll sein, um strukturiertes Arbeiten zu lernen.

Alle drei untersuchten Lehrwerke berücksichtigen die Zusammensetzung der Kurse und geben in ihren Handreichungen Anregungen zum Umgang mit Heterogenität.

3.2.3 Fazit

Letztlich kann es kein einzelnes Lehrwerk geben, welches alle Bedürfnisse der Lerner abdeckt. Jeder Lerner hat ein eigenes Lerntempo, wodurch es schwer möglich ist, dass alle Lernenden gleichzeitig eine Aufgabe gelöst haben. Wenn der Unterricht sich starr an einem Lehrwerk orientiert und die Kursleitung nicht zwischen den Teilnehmern differenziert, kann es bei heterogenen Lernergruppen immer Teilnehmer geben, die unter- oder überfordert sind. Sind die Voraussetzungen der einzelnen Kursteilnehmer sehr unterschiedlich, ist es besonders schwer ein Kursbuch zu finden, welches allen Lernern gleichermaßen gerecht wird. Das heißt, dass die Kursleiter in Alphabetisierungskursen immer besonders gefordert sein werden, wenn sie alle Teilnehmer da abholen, wo sie sich befinden und auch noch auf den jeweiligen Lernrhythmus eingehen wollen. Für den Einsatz von Lehrwerken bietet sich demnach an, dass der Kursleiter, wie von einer Dozentin in der voran gegangenen Fallstudie vorgeschlagen, differenziert und nicht von allen Kursteilnehmern den gleichen Grad an Korrektheit erwartet.

3.2.4 Empfehlungen für die Praxis

Im ersten Abschnitt der Arbeit zu den Grundlagen der Alphabetisierung wurde dargelegt, welche Kompetenzen und Fertigkeiten zum Erwerb der Schriftsprache gehören. Durch die gemischte Zusammensetzung der Lernergruppe ergeben sich verschiedene Bereiche, die im Unterricht berücksichtigt werden sollten, wie beispielsweise die verschiedenen Ausgangssprachen, die unterschiedlich ausgeprägte Lerngewohnheit, die Erfahrung im Gebrauch mit Stiften etc. In diesem Kapitel wird ein Einblick gegeben in die Anforderungen an einen Alphabetisierungsunterricht in der Zweitsprache Deutsch.

Bei der Einführung neuer Buchstaben ist darauf zu achten, dass der Dozent nicht die Buchstabennamen ausspricht, sondern ihre **Laute**. Die Annäherung an die Buchstaben sollte mittels Lautieren erfolgen. Dieses Vorgehen wirkt sich auf das Zusammenziehen von Buchstaben aus. Die Verwendung der Buchstabennamen kann zu fehlerhaftem Vorlesen und dadurch auch zu Verständnisproblemen bei den Teilnehmern führen. Es empfiehlt sich erst bei sehr fortgeschrittenen Lernern, die Buchstabennamen zu nennen und die Teilnehmer anzuleiten, das Buchstabieren zu üben (vgl. Albert, Heyn 2011, S. 64).

Zu Beginn des Alphabetisierungsunterrichts geht es demnach um die Zuordnung von Lauten zu den Buchstaben. Albert, Heyn et al empfehlen, der **Groß- und Kleinschreibung** vorerst nur eine geringe Bedeutung beizumessen.

Gegebenenfalls kann erläutert werden, dass es Unterscheidungen in der Ausführung des Anfangsbuchstabens gibt, aber dass die darauf folgenden Buchstaben immer klein geschrieben werden. Bei der Einübung der Nomen könnte beispielsweise das Thema Groß- und Kleinschreibung thematisiert werden (vgl. Albert, Heyn 2011, S. 65).

Als Ausgangsschrift bietet sich **Druckschrift** an. Die Einführung der Schreibschrift liegt letztlich im Ermessen der Kursleiter, hängt stark von der Kurszusammensetzung ab und gehört nicht zum Fundamentum (vgl. Albert, Heyn 2011, S. 65; Feldmeier 2010, S. 49). Der Gebrauch der Schreibschrift kann beispielsweise bei fortgeschrittenen Lernern als rezeptive Fertigkeit vermittelt werden⁴⁷.

⁴⁷Vergleiche mit dem Kapitel: 3.2 Fallstudie II. Das Lehrwerk „Alpha plus“ gibt die Möglichkeit der Schreibschriftbuchstabeneinführung.

Es besteht keine Einigkeit darüber, in welcher Reihenfolge die Buchstaben eingeführt werden sollten. Die alphabetische Reihenfolge bietet sich nicht an. Folgende Kriterien sollten bei der **Buchstabenprogression** jedoch berücksichtigt werden.

Die Buchstaben sollten häufig vorkommen, demnach das Kriterium der Häufigkeit. Auch die optische Einprägsamkeit sollte beachtet werden. Die Buchstaben sollten anfangs einfach zu schreiben und nicht zu komplex sein.

Auch die optische Unterscheidung spielt eine Rolle. Sie sollten sich eindeutig voneinander unterscheiden, möglichst unanfällig für Verwechslungen sein. Zudem sollten ähnliche Buchstaben nicht kurz nacheinander eingeführt werden.

Die akustische Unterscheidbarkeit sollte auch beachtet werden. Die Buchstabenlaute sollten bei den ersten einzuführenden Buchstaben gut zu hören und dehnbar sein, wie „N“, „F“ oder „S“. Hilfreich kann es auch sein, wenn die Laute in der Muttersprache der Teilnehmer vorkommen. Zudem sollten die Teilnehmer eine sinnvolle Verwendung finden, also einfache und eventuell bekannte Wörter damit bilden können (vgl. Albert, Heyn 2011, S. 64).

Der Dozent sollte besonders bei primären Analphabeten darauf achten, dass bei den Schreibübungen die Hand der Kursteilnehmer nicht verkrampft. Feldmeier schlägt vor, dass die Teilnehmer verschiedene Stifthaltungen und Schreibwerkzeuge ausprobieren. Zudem besteht Einigkeit darüber, dass der **Dreifingergriff** zur Anwendung kommen sollte. (Feldmeier 2010, S. 50).

Dreifingergriff⁴⁸

Stiftführung⁴⁹

Auch eine „*schreibökonomische*“ **Stiftführung** muss vermittelt werden. Es sollte beispielsweise gezeigt werden, wie der Buchstabe aufgebaut wird. Der Buchstabe „H“ wird geschrieben, indem als erstes zwei senkrechte Striche nebeneinander geschrieben werden und erst im letzten Schritt ein Mittelstrich als Bindeglied dazwischen gefügt wird. Diese Faustregel kann meistens angewandt werden:

"- von oben nach unten

- von links nach rechts

- der Endpunkt endet möglichst unten und/oder rechts" (Feldmeier 2010, S. 50).

48 Entnommen aus dem Kursbuch „Alpha plus“, Innenseite des Einbandes.

49 Entnommen aus dem Kursbuch „Schritte plus Alpha“, Seite 7.

Die Bewegungsabläufe bei der Produktion von Buchstaben sollten unter bewegungsökonomischen Gesichtspunkten ablaufen (vgl. ebd.). Besonders die vorgegebenen Bewegungsabläufe der kleinen Buchstaben können bei der Entwicklung einer individuellen Schreibschrift unterstützend wirken.

Da kurze Wörter einfacher zu lesen sind, ist Feldmeier der Ansicht, dass es für die Lerner sinnvoll ist, vorrangig mit einer „*kleinen Anzahl persönlich relevanter Wörter*⁵⁰“ (Feldmeier 2010a, S. 325; Fallstudie I) zu arbeiten und vorerst auf Komposita zu verzichten.

Feldmeier empfiehlt zudem, dass die Kursleiter über „*fundierte Kenntnisse der häufigsten Teilnehmermuttersprachen*⁵¹“ (ebd.) verfügen sollten, um wiederkehrende Lesefehler der Teilnehmer besser bewerten zu können.

Lernunerfahrene Lerner können sich bei zu schnellem Fortschreiten und zu viel neuem Stoff überfordert fühlen. Darum ist es wichtig, sehr **kleinschrittig** vorzugehen und sehr viele **Wiederholungen** einzuplanen. Die Aufgaben sollten in einzelne Teilschritte gegliedert und anschließend zusammengeführt werden (vgl. Kapitel: 2.2.2.2 Fähigkeitenansatz; Fallstudie I).

Daneben sollte das systematische Arbeiten mit den Teilnehmern geübt werden. Grundlegendes Wissen über eine **geordnete Arbeitsweise** (vgl. Albert, Heyn 2011, S. 9) ist für das Lernen unabdingbar und sollte Bestandteil des Unterrichts sein, da nicht davon ausgegangen werden kann, dass alle Teilnehmer beispielsweise wissen, dass man in einem Heft ganz vorne beginnt; dass man die Seite umblättert, wenn sie voll geschrieben ist; dass man Arbeitsblätter zur besseren Übersichtlichkeit in einen Hefter einsortieren kann etc.

Auf der einen Seite ist es für Lerner, die in der Regel nicht an schulisches Lernen gewöhnt sind, besonders wichtig, dass der Unterricht **lehrerzentriert** vorgeht. Lehrerzentriert bedeutet in diesem Kontext, dass die Lerner von dem Kursleiter strukturiert durch den Unterrichtsstoff geführt werden. Der Dozent orientiert sich an den jeweiligen Fähigkeiten der Lerner und richtet danach seinen Unterricht aus.

50 Auch in der Fallstudie I wurde die Relevanz des Bezugs zum Alltag der Lerner von der Dozentin Frau B. herausgestellt, wobei sie sich vermutlich auf die Lerner motivation bezieht (vgl. 3.1.4.7 Vorbereitungszeit und Lehrwerke).

51 Die häufigsten Teilnehmermuttersprachen werden im Kapitel: „2.4.2 Kurszusammensetzung nach Rother“ vorgestellt.

Für Lernanfänger kann es auch sinnvoll sein, wenn der Kursleiter immer wieder unterstützend den **Arbeitsprozess kontrolliert**. Auf der anderen Seite ist es für die Kursteilnehmer bedeutsam, dass ihnen Schritt für Schritt das Handwerkszeug zum eigenständigen Arbeiten an die Hand gegeben wird.

Phasen des selbstständigen Arbeitens sollten mit der Zeit kleinschrittig in den Unterricht integriert werden. Die Vermittlung von Arbeitstechniken und die **Förderung der Selbstständigkeit** kann den Lernern auch die Voraussetzung bieten, nach der Beendigung des Kurses selbstgesteuert weiter zu lernen.

Ein Ziel der Erwachsenenalphabetisierung ist demnach auch das Lernen-Lernen, die Stärkung der **Lernerautonomie** und auch des Selbstwertgefühls (Feldmeier 2009, S. 177).

Das Aufzeigen der sprachlichen **Lerntechniken und -strategien**, welche zu einem bewussten Sprachgebrauch führen, wie auch kontinuierliche Beobachtung und Überprüfung des Spracherwerbs sind Aufgaben des Unterrichts (vgl. Rösch 2009, S. 31-32).

Eine weitere Aufgabe ist die Förderung der **phonologischen Bewusstheit**. Die Fähigkeiten der **Analyse und Synthese** sind eng damit verknüpft und sollten besonders im Anfängerunterricht geübt werden. Zu den Fähigkeiten der phonologischen Bewusstheit gehört es, einzelne Laute zu erkennen, Wörter in ihre lautlichen Bestandteile zu zerlegen, Reime zu erkennen oder zu hören, „*ob ein Wort kurz oder lang gesprochen wird (...)*“ etc. (Feldmeier 2010, S. 26-27).

Laut Feldmeier wird häufig in Kinderliedern und -reimen die Aufmerksamkeit⁵² auf die für die phonologische Bewusstheit relevanten Aspekte der Sprache gelegt (vgl. Feldmeier 2010, S. 27). Reime und Lieder können folglich durchaus in abgewandelter, nicht infantilisierender Form in den Unterricht integriert werden.

Eine weitere Aufgabe des Alphabetisierungsunterrichtes sollte auch der Erwerb von **kognitiven Fertigkeiten** sowie der Ausbau der **Konzentrationsfähigkeit** sein. Einigen Teilnehmern fällt es schwer, sich über einen längeren Zeitraum auf kleinteilige Aufgaben zu konzentrieren. Materialien, um die Konzentration zu schulen, können auch ohne oder mit nur wenig ausgeprägten sprachlichen Kenntnissen bearbeitet werden. Hierfür eignen sich beispielsweise Differenzierungsübungen, wobei ein bestimmter Buchstabe in einer unüberschaubaren Anzahl von Buchstaben gesucht werden muss.

⁵² Beispiel hierfür sind: „Drei Chinesen mit dem Kontrabass“, „Meine Mi, meine Ma, meine Mutter schickt mich her“, „Auf der Mauer, auf der Lauer sitzt ne kleine Wanze“ (vgl. Feldmeier 2010, S.27).

Die geeignete Unterrichtsausrichtung in der Alphabetisierungspraxis ist laut Hubertus die **Teilnehmerorientierung**. Die Herausforderung des Unterfangens sei jedoch: „*Je größer die Heterogenität, desto schwieriger ist die Teilnehmerorientierung – und desto wichtiger ist sie*“ (Hubertus 2010, S. 40). Er vertritt die These, dass die Teilnehmerorientierung ein beidseitiger Prozess ist, sowohl für die Lerner als auch für die Kursleiter. Letztlich gehe es darum, dass die Lerner immer mehr Verantwortung für ihr eigenes Lernen übernehmen und die Kursleiter nach und nach die Rolle eines Lernbegleiters übernehmen.

4 Abschlussbetrachtung

Das Unterrichten in Alphabetisierungskursen stellt eine Herausforderung dar. Das liegt zum einen an der großen Vielfalt von Voraussetzungen, welche die Teilnehmer aus den verschiedenen Herkunftsländern mitbringen. Zum anderen wird die Zweitsprache Deutsch auf dem Anfängerniveau unterrichtet, wobei parallel die Einführung in das Alphabet bzw. das Schreiben und Lesen stattfindet. Die zuletzt genannten Lerngegenstände sind eng miteinander verknüpft. Grundlagenkenntnisse in der deutschen Sprache werden von den Teilnehmern benötigt, um die Buchstabeneinführung zu verstehen. Gleichzeitig werden schriftsprachliche Kenntnisse gefordert, um neue Lerninhalte zu fixieren und um an weiteren Deutschlernangeboten erfolgreich teilnehmen zu können.

Durch die unterschiedlichen Voraussetzungen der Teilnehmer ist es besonders schwierig, einen perfekten Passungsgrad für jeden einzelnen Lernenden zu schaffen. Ein optimaler Passungsgrad kann durch das richtige Verhältnis zwischen Unter- und Überforderung der Lerner erreicht werden. Es muss demnach eine ideale Differenz zwischen der Anforderung und den Lernvoraussetzungen der Lernenden geschaffen werden.

Anfangs wurde die These vertreten, dass Kursleiter über eine große Methodenvielfalt verfügen sollten, um heterogenen Lernergruppen verschiedene Zugänge zum Lernstoff anbieten zu können. Diese These wird aufrechterhalten und verfolgt.

In der Fallstudie I, Befragung der Kursleiterinnen, zeigte sich, dass es Unterschiede in der Schwerpunktsetzung im Unterricht der Dozentinnen gibt, welche sich aus der jeweiligen Kurszusammensetzung ergeben. Als wohl größte Gemeinsamkeit stellte sich heraus, dass der Unterricht aller Kursleiterinnen von großem persönlichem Einsatz geprägt ist. Dieses Engagement der Dozentinnen äußert sich beispielsweise in langen Vorbereitungszeiten, in denen Unterrichtsmaterial zusammen getragen und erstellt wird, welches direkt auf die Bedürfnisse der Kursteilnehmer ausgerichtet ist. Die Kursleiterinnen sind sich einig darin, dass es aufgrund der Heterogenität notwendig ist, den Lernern viele Zugänge zu den Lerninhalten anzubieten. Dafür nutzen sie ein großes Repertoire an Übungen und wählen Ansätze, bei welchen sie darauf achten, dass verschiedene Sinne angesprochen und Lerngegenstände veranschaulicht werden sowie viele Wiederholungen stattfinden. Sie arbeiten binnendifferenzierend, oft mit Zusatzmaterialien für die schnelleren Lerner, nutzen verschiedene Sozialformen, gehen

aber auch auf individuelle Probleme der Lerner ein, indem sie diese einzeln fördern oder auch schnellere Lerner in die Unterstützung der langsamer lernenden Kursteilnehmer mit einbeziehen.

Für primäre Analphabeten hat das Arbeiten mit einem Kursbuch eine besondere Bedeutung, da für sie der Umgang mit einem Buch eine neue Erfahrung darstellt. Die Ergebnisse der Fallstudie II, der Lehrwerksuntersuchung, werden wie folgt zusammengefasst: Alle drei Lehrwerke sind für heterogene Alphabetisierungskurse geeignet, da sie binnendifferenzierende Vorgehensweisen anbieten und auf einem großen Methoden- und Übungsangebot basieren. Letztlich kann jedoch ein Lehrwerk nicht der Kursleitung die unterrichtsorganisatorischen Entscheidungen der Unterrichtsplanung abnehmen. Denn bei sehr heterogenen Lernergruppen kann die starre Orientierung an einem Lehrwerk nicht für alle Kursteilnehmer den perfekten Passungsgrad vorgeben. Aber Lehrwerke können den Unterricht strukturieren und den Kursleiter sehr in seiner Unterrichtsgestaltung unterstützen. Ergänzend zum Unterricht mit dem Lehrwerk könnten beispielsweise der von den Lernern erwartete Grad an Korrektheit der Aufgabenlösung variieren und die Kursleitung kann regelmäßige Sequenzen einplanen, in denen die Lerner Aufgaben bearbeiten, die der Kursleiter für jeden Lerner speziell zusammengestellt hat.

Der Umgang mit Heterogenität hängt stark von den Voraussetzungen der Teilnehmer und den daran geknüpften Lernzielen ab. Da die Zusammensetzung der Lerner in jedem Kurs variiert, kann keine allgemeingültige Strategie für den Umgang mit Heterogenität dargestellt werden. Die individuellen Lernziele können an die Voraussetzungen der Lerner angepasst werden. Um den Unterricht auf die individuellen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lerner auszurichten, muss sich der Dozent einen Überblick über die Kompetenzen der Lernenden verschaffen. In diesem Zuge sollte geklärt werden, ob für alle Lerner das gleiche Lernziel gelten soll oder ob die Möglichkeit besteht, dass lediglich der Unterrichtsgegenstand gleich bleibt, aber die individuellen Lernziele variieren. Die Kluft zwischen schnellen und langsamen Lernern wird sich im Unterrichtsverlauf in jedem Fall vergrößern.

Die Heterogenität wirkt sich demnach auch auf den Instrumentarienkoffer der Dozenten aus. Es genügt jedoch nicht, dass der Kursleiter viele Methoden und Übungen kennt, er muss wissen, in welcher Situation und für welches Lernziel er welche Übungsform bei welcher Voraussetzung einsetzen sollte.

In Kursen mit vielen schul- und lernungewohnten Lernern sollte der Unterricht besonders am Anfang sehr lehrerzentriert ausgerichtet sein. Viele lernungewohnte Lerner fordern besonderen Zuspruch und schnelles Feedback auf ihre Arbeiten und müssen sich erst einmal mit einer geordneten Arbeitsweise vertraut machen. Der Einsatz von differenzierenden Maßnahmen lässt sich nach der Eingewöhnungsphase und der Analyse der Lernervoraussetzungen sowohl in Anfängerkursen, als auch in fortgeschrittenen Kursen einsetzen, wobei die Art der Differenzierung ausschlaggebend ist. Durch Gruppenarbeiten werden die Kursteilnehmer an offene Methoden herangeführt und können sich gegenseitig unterstützen.

Literaturverzeichnis

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

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

Alphabund (2010): Daten und Fakten. Forschung und Entwicklung zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bonn (FactSheets Alphabetisierung und Grundbildung, 1), checked on 26/11/2011.

Baaden, Andreas (2003): Die Ausgegrenzten integrieren. Die UNO-Alphabetisierungsdekade ist auch ein Thema für Deutschland. Edited by Deutsche Unesco Kommission (unesco heute online, Ausgabe 6).

Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Juergen (Eds.) (2010): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Francke (UTB Sprachwissenschaft, 8422).

Bausch, Karl-Richard (Ed.) (2003): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4., vollst. neu bearb. Aufl. Tübingen: Francke (UTB Pädagogik, Sprachwissenschaften, 8042/8043).

Bausch, Karl-Richard (Ed.) (2007): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5., gegenüber der 4. unveränd. Aufl. Tübingen: Francke (UTB Pädagogik, Sprachwissenschaften, 8043).

Bethlehem, Gerhad (1984): Praxis des Lesenlernens. Methodengeschichte - Methodenkritik - aktuelle Probleme und Lösungen. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann-Bagel.

Böttinger, Anja (2011): Schritte plus - Alpha 1. 1. Aufl., 2. Dr. Ismaning: Hueber.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (28/02/2011): Bund und Länder planen Grundbildungspakt für Alphabetisierung. Grotlüschen, Anke.

Bundesverband Alphabetisierung e.V. (Ed.) (2010): Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung. MigrantInnen: Zielgruppe, Angebote, Konzepte (74). Münster: Bundesverband Alphabetisierung e.V.

Bußmann, Hadumod (2008): Alphabetisierung. In Hadumod Bußmann, Claudia Gerstner-Link, Hartmut Lauffer (Eds.): Lexikon der Sprachwissenschaft. 4., durchges. und bibliogr. erg. Aufl. / Stuttgart: Kröner, S. 30–31.

Demmig, Silvia (2003): Das professionelle Handlungswissen von DaZ-Lehrenden in der Erwachsenenbildung am Beispiel Binnendifferenzierung. Eine qualitative Studie. Kassel: Dissertationarbeit.

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

e.V., Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung; Bothe, Joachim (Eds.) (2009): Wie kommen Analphabeten zu Wort? Analysen und Perspektiven. 1. Aufl. s.l.: Waxmann Verlag GmbH.

Elfert, Maren; Rabkin, Gabriele (2007): Gemeinsam in der Sprache baden: Family Literacy: internationale Konzepte zur familienorientierten Schriftsprachförderung; [... Teilprojekt des fünfjährigen Modellprogramms „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – FörMig“ der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK)]. 1. Aufl. Barcelona: Ernst-Klett Sprachen (FörMig Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund).

Feldmeier, Alexis (2003): Buchstabenprogression in der Alphabetisierung ausländischer Erwachsener. In *Deutsch als Zweitsprache* (1), S. 26–32.

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

Feldmeier, Alexis (2004): Die Alphabetisierung von Erwachsenen nicht deutscher Muttersprache. In Julia Genz (Ed.): 25 Jahre Alphabetisierung in Deutschland. [Fachtagung "Mit Erfahrung Neue Wege Gehen - 25 Jahre Alphabetisierung in Deutschland" vom 5. bis 7. November 2003 in Bernburg]. 1. Aufl. Stuttgart: Klett Sprachen, S. 101–138.

Feldmeier, Alexis (2004): Die Alpha-Box als Unterrichtskonzept für die Alphabetisierung mit ausländischen Erwachsenen in der Zweitsprache Deutsch. In *Deutsch als Zweitsprache* (3), S. 34–41.

Feldmeier, Alexis (2004): Unterrichtsmethoden in der muttersprachlichen Alphabetisierung und ihre Anwendbarkeit im fortgeschrittenen Alphabetisierungsunterricht in der Zweitsprache Deutsch. In *Deutsch als Zweitsprache* (2), S. 8–17.

Feldmeier, Alexis (2005): Alphabetisierung ausländischer Erwachsener. Empfehlungen für die Beschäftigung von Kursleitern und Durchführung von Alphabetisierungskursen. In *Deutsch als Zweitsprache* (1), S. 33–37.

Feldmeier, Alexis (2005): Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch – über den Brückenkurs zum Deutschkurs. Anforderungen und Skizzierung eines Curriculums. In *Alfa-Forum* (58), S. 42–45.

Feldmeier, Alexis (2005): Bedeutung der Deutschkenntnisse für die Alphabetisierung multinationaler Lernergruppen – Am Beispiel der Übungsform „Diktat“. In *Deutsch als Zweitsprache* (3), S. 8–15.

Feldmeier, Alexis (2006): Die Qualifizierung von Lehrkräften in der Alphabetisierung von Migrantinnen und Migranten. Der Bielefelder „Lehrgang zur Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch“. In *Deutsch als Zweitsprache* (4), S. 35–40.

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

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

Feldmeier, Alexis (2010): Von A bis Z - Praxishandbuch Alphabetisierung. Deutsch als Zweitsprache für Erwachsene; Lehrerfortbildungsmaterial. 1. Aufl. Stuttgart: Klett.

Freiling, Elke; Onana, Marie Biloa; Sonntag, Ilse (2010): Binnendifferenzierung: Gezielt und wohl dosiert. In Bundesverband Alphabetisierung e.V. (Ed.): Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung. MigrantInnen: Zielgruppe, Angebote, Konzepte (74). Münster: Bundesverband Alphabetisierung e.V., S. 25–28.

Früh, Werner (2009): Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis. 1. Aufl. Stuttgart: UTB GmbH (UTB M).

Genz, Julia (Ed.) (2004): 25 Jahre Alphabetisierung in Deutschland. [Fachtagung "Mit Erfahrung Neue Wege Gehen - 25 Jahre Alphabetisierung in Deutschland" vom 5. bis 7. November 2003 in Bernburg]. Bundesverband Alphabetisierung; Fachtagung Mit Erfahrung Neue Wege Gehen - 25 Jahre Alphabetisierung in Deutschland. 1. Aufl. Stuttgart: Klett Sprachen.

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

Göbel, Richard (1981): Verschiedenheit und gemeinsames Lernen. Kooperative Binnendifferenzierung im Fremdsprachenunterricht. Univ., Diss., [ca. 1981] [erm.]--Bremen, 1981. Königstein/Ts.: Scriptor-Verl. (Lernen mit Ausländern Reihe A, Modelle und Perspektiven, 4).

Graßmann, Regina; Kaufmann, Susan (2008): Übungstypologien, Arbeitsanweisungen und Sozialformen im DaZ-Unterricht. In Susan Kaufmann (Ed.): Unterrichtsplanung und -durchführung. 1. Aufl. Ismaning: Hueber (Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache, / Förderung von Integration durch Fortbildung. Hrsg. von Susan Kaufmann; Bd. 3), S. 1–36.

Grotlüschen, Anke (Ed.) (2007): Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion = Literacy, basic education or reading competencies? With assistance of Sven Nickel. Münster: Waxmann.

Grotlüschen, Anke; Riekman, Wibke (2011): Level-One Studie. Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus. Presseheft. Hamburg. Grotlüschen, Anke.

Held, Doris; Neuendorf, Sylvia (2010): Zur Problematik der Orientierungskurse für Teilnehmende der Alphabetisierungskurse. In Bundesverband Alphabetisierung e.V. (Ed.): Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung. MigrantInnen: Zielgruppe, Angebote, Konzepte (74). Münster: Bundesverband Alphabetisierung e.V., S. 14–15.

Hering, Jochen; Nickel Sven (Eds.) (2008): Literacy. With assistance of Sita Freihold. Universität Bremen (Hochschuldidaktische Handreichungen zur Entwicklung der Sprach- und Literaturdidaktik in der Elementarbildung.), checked on 30/09/2011.

Hölscher, Petra (1997): Methoden-Baukasten Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. [die Fundgrube für den Unterricht mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen]. 5. Aufl. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor.

Hubertus, Peter (2010): Teilnehmerorientierung und das Verhältnis von Lehren und Lernen. In Bundesverband Alphabetisierung e.V. (Ed.): Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung. MigrantInnen: Zielgruppe, Angebote, Konzepte (74). Münster: Bundesverband Alphabetisierung e.V., S. 38–41.

Hubertus, Peter (2011): Alpha plus. With assistance of Vecih Yaşanar. Berlin: Cornelsen Verlag.

Huneke, Hans-Werner; Steinig, Wolfgang (2002): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. 3., überarb. und erw. Aufl. Berlin: Erich Schmidt (Grundlagen der Germanistik, 34).

Hussain, Sabina (2009): Stichwort: Alphabetisierung - Grundbildung - Literacy, updated on 26/05/2009, checked on 9/11/2011.

Kaufmann, Susan (Ed.) (2008): Unterrichtsplanung und -durchführung. Förderung von Integration durch Fortbildung. 1. Aufl. Ismaning: Hueber (Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache, / Förderung von Integration durch Fortbildung. Hrsg. von Susan Kaufmann; Bd. 3).

Kaufmann, Susan (Ed.) (2009): Didaktik, Methodik. FiF. 1. Aufl., 2. Dr. Ismaning: Hueber (Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache, Bd. 2).

Kaufmann, Susan (2009): Heterogenität und Binnendifferenzierung im DaZ-Unterricht. In Susan Kaufmann (Ed.): Migration, Interkulturalität, DAZ. 1. Aufl., 2. Dr. 4 volumes. Ismaning: Hueber (Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache, Bd. 1), S. 186–214.

Kaufmann, Susan (Ed.) (2009): Migration, Interkulturalität, DAZ. FiF. 1. Aufl., 2. Dr. 4 volumes. Ismaning: Hueber (Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache, Bd. 1).

Kaufmann, Susan (2009): Zielgruppenorientiertes Arbeiten. Lernen lernen, Konfliktmanagement, Alphabetisierung, Berufsorientierung, Umgang mit Fossilierung u.a. 1. Aufl. Ismaning: Hueber (Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache, / Förderung von Integration durch Fortbildung. Hrsg. von Susan Kaufmann... ; Bd. 4).

Knabe, Ferdinande (2007): Wissenschaft und Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung. [Fachtagung "Alphabetisierung und Grundbildung in Deutschland: Fragen und Antworten in Wissenschaft und Praxis" ; vierte deutsche Fachtagung ... vom 31. Oktober bis 02. November 2006 in Bonn]. Münster: Waxmann (Alphabetisierung und Grundbildung, 1).

Knabe, Ferdinande (Ed.) (2008): Innovative Forschung - innovative Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung. [Dokumentation der Fachtagung „Alphabetisierung und Grundbildung in Deutschland: Innovative Forschung - Innovative Praxis“]. Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung; Fachtagung Alphabetisierung und Grundbildung in Deutschland. Münster: Waxmann (Alphabetisierung und Grundbildung, 2).

Kniffka, Gabriele; Siebert-Ott, Gesa (2009): Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen. 2., durchges. Aufl. Paderborn: Schöningh (StandardWissen Lehramt, 2891).

Krumm, Hans-Jürgen (Ed.) (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin: Walter de Gruyter.

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

Löffler, Cordula (2008): Lernbedingungen und Lehrmöglichkeiten in der Alphabetisierung. In Ferdinande Knabe (Ed.): Innovative Forschung - innovative Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung. [Dokumentation der Fachtagung

"Alphabetisierung und Grundbildung in Deutschland: Innovative Forschung - Innovative Praxis"]. Münster: Waxmann (Alphabetisierung und Grundbildung, 2).

Mayring, Philipp (2007): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 9th ed. Weinheim [u.a.]: Beltz.

Meibauer, Jörg (2002): Einführung in die germanistische Linguistik. With assistance of Ulrike Demske, Jochen Geilfuß-Wolfgang, Jürgen Pafel, Karl Heinz Ramers, Monika Rothweiler, Markus Steinbach. Stuttgart; Weimar: J. B. Metzler.

Meyer, Meinert A. (Ed.) (2008): Perspektiven der Didaktik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Müller, Annerose (2005): Alphabetisierung, Kultur, Wirtschaft. [Fachtagung "Alphabetisierung - Kultur - Wirtschaft"]. 1. Aufl. Stuttgart: Klett

Neuner, Gerhard (2007): Lehrwerke. In Karl-Richard Bausch (Ed.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5., gegenüber der 4. unveränd. Aufl. Tübingen: Francke (UTB Pädagogik, Sprachwissenschaften, 8043), S. 399–402.

Nickel, Sven (2006): Orthographieerwerb und die Entwicklung von Sprachbewusstheit. Zu Genese und Funktion von orthographischen Bewusstseinsprozessen beim frühen Rechtschreiberwerb in unterschiedlichen Lernkontexten. Univ., Diss.--Bremen, 2004. Norderstedt: Books on Demand.

Nickel, Sven (2007): Familienorientierte Grundbildung im Sozialraum als Schlüsselstrategie zur breiten Teilhabe an Literalität. In Anke Grotlüschen (Ed.): Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion = Literacy, basic education or reading competencies? With assistance of Sven Nickel. Münster: Waxmann, S. 31–41.

Peterßen, Wilhelm H. (2011): Handbuch Unterrichtsplanung. Grundfragen, Modelle, Stufen, Dimensionen. 9., aktualisierte und überarb. Aufl., [Nachdr.]. München: Oldenbourg.

Pracht, Henrike (2010): Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch als Schemabildungsprozess. Bedingungsfaktoren der Schemaetablierung und -verwendung auf der Grundlage der „usage-based theory“. Münster, New York, NY, München, Berlin: Waxmann.

Pracht, Henrike (2010): Funktionale Basialphabetisierung im Deutschen. In Bundesverband Alphabetisierung e.V. (Ed.): Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung. MigrantInnen: Zielgruppe, Angebote, Konzepte (74). Münster: Bundesverband Alphabetisierung e.V., S. 22–24.

Rokitzi, Christiane; Teepker, Frauke; Roder, Anne (2010): Fertigkeit Lesen: methodische Anregungen für ein problemorientiertes Vorgehen im fremdsprachlichen Alphabetisierungsunterricht. In Bundesverband Alphabetisierung e.V. (Ed.): Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung. MigrantInnen: Zielgruppe, Angebote, Konzepte (74). Münster: Bundesverband Alphabetisierung e.V., S. 18–21.

Roll, Heike; Schramm, Karen (Eds.) (2010): Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch. Duisburg: Redaktion Obst (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, 77).

Rösch, Heidi (Ed.) (2009): Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung in der Sekundarstufe 1 ; Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen. Dr. A,3. Braunschweig: Schroedel (Mitsprache, Grundlagenbd.).

- Rosenblatt, Bernhardt von; Bilger, Frauke (2011): Erwachsene in Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung (AlphaPanel). Edited by Deutscher Volkshochschul-Verband.
- Rösler, Dietmar (1992): Lernerbezug und Lehrmaterialien DaF. 2nd ed. Heidelberg: Julius Groos.
- Rösler, Dietmar (1994): Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart, Weimar: Metzler (Sammlung Metzler Realien zur Sprache, 280).
- Rother, Nina (2010): Integrationskurse mit Alphabetisierung: Lernstruktur und Kurszufriedenheit. In Bundesverband Alphabetisierung e.V. (Ed.): Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung. MigrantInnen: Zielgruppe, Angebote, Konzepte (74). Münster: Bundesverband Alphabetisierung e.V., S. 8–10.
- Rother, Nina (2010): Ergebnisse einer Befragung von Teilnehmenden zu Beginn ihres Alphabetisierungskurses. Das Integrationspanel (Working Paper 29 der Forschungsgruppe des Bundesamtes).
- Scholz, Achim (2004): „Ohne Grundbildung verpasst man viel im Leben!“. In Julia Genz (Ed.): 25 Jahre Alphabetisierung in Deutschland. [Fachtagung "Mit Erfahrung Neue Wege Gehen - 25 Jahre Alphabetisierung in Deutschland" vom 5. bis 7. November 2003 in Bernburg]. 1. Aufl. Stuttgart: Klett Sprachen, S. 86–88.
- Schramm, Karen (1996): Alphabetisierung ausländischer Erwachsener in der Zweitsprache Deutsch. Münster, New York: Waxmann.
- Schwerdtfeger, Inge C. (2003): Gruppenunterricht und Partnerarbeit. In Karl-Richard Bausch (Ed.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4., vollst. neu bearb. Aufl. Tübingen: Francke (UTB Pädagogik, Sprachwissenschaften, 8042/8043), S. 254–257.
- Schwerdtfeger, Inge C. (2003): Sozialformen: Überblick. In Karl-Richard Bausch (Ed.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4., vollst. neu bearb. Aufl. Tübingen: Francke (UTB Pädagogik, Sprachwissenschaften, 8042/8043), S. 247–251.
- Steuten, Ulrich (2004): Grundbildung statt Halbbildung. Einige Bemerkungen über Grundbildung als Bestandteil der Alphabetisierung. In Julia Genz (Ed.): 25 Jahre Alphabetisierung in Deutschland. [Fachtagung "Mit Erfahrung Neue Wege Gehen - 25 Jahre Alphabetisierung in Deutschland" vom 5. bis 7. November 2003 in Bernburg]. 1. Aufl. Stuttgart: Klett Sprachen, S. 81–83.
- Storch, Günther (2009): Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik ; theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. unveränd. Nachdr. der 1. Aufl. München: Fink (UTB für Wissenschaft Uni-Taschenbücher, 8184).
- Topsch, Wilhelm (2005): Grundkompetenz Schriftspracherwerb. Methoden und handlungsorientierte Praxisanregungen. 2nd ed. Weinheim ;, Basel: Beltz.
- Trautmann, Matthias; Wischer, Beate (2008): Das Konzept der Inneren Differenzierung – eine vergleichende Analyse der Diskussion der 1970er Jahre mit dem aktuellen Heterogenitätsdiskurs. In Meinert A. Meyer (Ed.): Perspektiven der Didaktik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 159–172.
- Wahrig-Burfeind, Renate (2004): Wahrig, Fremdwörterlexikon. 7th ed. München: Dt. Taschenbuch-Verl.

Weinhold, Swantje (2010): Schriftspracherwerb. In Günter Lange (Ed.): Grundlagen der Deutschdidaktik. Sprachdidaktik - Mediendidaktik - Literaturdidaktik. 4th ed. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 2–33.

Winkeler, Rolf (1979): Innere Differenzierung. Begriff, Formen und Probleme. Ravensburg: O. Maier (Materialien / Workshop Schulpädagogik, 26).

Anhang

Fragebogen

1. Seit wann unterrichten Sie im Alphabetisierungsbereich?
2. Wofür benötigen Sie die meiste Vorbereitungszeit in Alphabetisierungskursen?
3. Gibt es Schwierigkeiten, die besonders in Alphabetisierungskursen auftreten?
4. Gibt es etwas, was bei Alphabetisierungskursen besonders beachtet werden muss?
5. Wie gehen Sie in Ihrem Unterricht mit den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen um, die Ihre Teilnehmer mit sich bringen?
6. Welche Arbeits- und Sozialformen setzen Sie ein?
7. Setzen Sie auch Formen der inneren Differenzierung ein und wenn ja, welche?
8. Was bedeutet für Sie persönlich Heterogenität im Alphabetisierungskontext?
9. Sehen Sie in einer heterogenen Lernergruppe Vorteile und wenn ja, welche?
10. Wie definieren Sie persönlich Binnendifferenzierung/Innere Differenzierung?
11. Welche Aufgaben/Übungen/Methoden erachten Sie im Alphabetisierungsunterricht für besonders sinnvoll und effektiv? (Silbensalat, Worttreppen etc.)
12. Welche Alphabetisierungslehrwerke nutzen Sie am liebsten und warum?