

Rahmencurriculum für Alphabetisierungskurse

Fassung vom 05.09.2023

Verfasser: Alexis Feldmeier García

Inhalt

1	Einleitung	1
2	Allgemeine organisatorische Aspekte des Alphabetisierungsunterrichts.....	2
2.1	Kurstypen.....	2
2.2	Kursräume	2
2.3	Kurszeiten.....	2
2.4	Kursmaterialien.....	3
2.5	Maximal zulässige Teilnehmendenzahl.....	3
2.6	Dokumentation/Qualitätssicherung	3
3	Teilnehmende und Lehrkräfte	4
3.1	Zweitsprachmündliche Kompetenzen	8
3.2	Schulische Erfahrung und schulische Sozialisation	9
3.3	Merkmale, Kompetenzen und Ausbildung/Qualifizierung der Lehrkräfte.....	12
4	Einstufungen.....	13
5	Vorüberlegungen zur Alphabetisierungsarbeit	15
5.1	Wirkung von Konzepten im Unterricht.....	16
5.2	Relevante Referenzrahmen, (Rahmen)Curricula und Konzepte.....	16
6	Wichtige Bausteine der Arbeit in Alphabetisierungskursen.....	27
6.1	Basisbildung als Querschnittsaufgabe	27
6.2	Ziele und Progressionen.....	36
6.3	Theorie zum Schriftspracherwerb.....	42
6.4	Phonologische Bewusstheit.....	46
6.5	Unterrichtsmethoden der Alphabetisierung	49
6.5.1	Unterrichtsmethoden auf Laut- und Buchstabenebene.....	50
6.5.1.1	Buchstabiermethode (nicht zu verwenden!)	50
6.5.1.2	Lautiermethode.....	50
6.5.1.3	Anlautmethode.....	51
6.5.1.4	Sinnlautmethode (Geräuschklaute, Naturlaute, Interjektionen)	53
6.5.1.5	Artikulationsmethode	53
6.5.2	Unterrichtsmethoden und -ansätze auf Silbenebene	54
6.5.2.1	Silbenmethode.....	54
6.5.2.2	Silbenanalytischer Ansatz	55
6.5.3	Unterrichtsmethoden und -ansätze auf Wortebene.....	57
6.5.3.1	Morphem-Methode	57
6.5.3.2	Methode nach Paulo Freire	58
6.5.3.3	Schrifterfahrungsansatz.....	59

6.5.3.4	Lesen durch Schreiben.....	60
6.5.3.5	Ganz-Wort-Methode (analytische Methode)	62
6.5.4	Unterrichtsmethoden auf Satz- und Textebene.....	62
6.5.4.1	Ganz-Satz-Methode	63
6.5.4.2	Spracherfahrungsansatz	63
6.6	Offene Unterrichtsmethoden in der Alphabetisierung	67
6.6.1	Öffnung des Frontalunterrichts als vorbereitender Schritt.....	67
6.6.2	Entdeckendes Lernen.....	68
6.6.3	Lernpläne (Wochenpläne)	69
6.6.4	Stationenunterricht	70
6.6.5	Gruppenpuzzles (Wirbelgruppen).....	71
6.6.6	Projektunterricht.....	73
6.7	Kursbegleitende Diagnostik.....	74
6.7.1	Lernberatung	76
6.7.2	Portfoliunterricht.....	79
6.8	Lernautonomie.....	80
6.9	Binnendifferenzierung und Individualisierung.....	84
6.10	Lehrwerksanalyse und Materialentwicklung.....	87
6.11	Unterrichtsplanung	93
7	Literatur.....	96
7.1	Materialien für Lehrkräfte: Referenzrahmen, Rahmencurricula, Konzepte.....	99
	Abbildungsverzeichnis.....	100
	Tabellenverzeichnis.....	101
	Informationen zum Verfasser	103

1 Einleitung

Alphabetisierungskurse leisten einen wichtigen Beitrag zur Teilhabe am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben in Österreich. Dieses übergeordnete Ziel stellt die Weichen für die konkreten Ziele der Alphabetisierungsarbeit in den Kursen. Das vorliegende *Rahmencurriculum für Alphabetisierungskurse* enthält deshalb Vorschläge zu Zielen für den Alphabetisierungsunterricht, die weitestgehend offen formuliert sind und einen Anschluss an internationale Referenzrahmen (CEFR Companion Volume; LASLLIAM-Referenzrahmen) ermöglichen. Eine Anschlussfähigkeit wird auch an verschiedene nationale Curricula und Konzepte angestrebt. So gesehen steckt das Rahmencurriculum ein weites Feld an möglichen Zielen in der Alphabetisierungsarbeit ab: Aufgabe der Lehrkräfte ist es, unter Berücksichtigung der gegebenen Rahmenbedingungen eine geeignete Auswahl an Zielen zu treffen und ihre Anpassung an die Unterrichtsrealität vorzunehmen.

Hinweis: Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird im vorliegenden Rahmencurriculum auf die gleichzeitige Verwendung der Sprachformen männlich, weiblich und divers (m/w/d) verzichtet. Sämtliche Personenbezeichnungen gelten gleichermaßen für alle Geschlechter.

2 Allgemeine organisatorische Aspekte des Alphabetisierungsunterrichts

Für die Alphabetisierung von zugewanderten Erwachsenen wird vom ÖIF ein außendifferenziertes Kurssystem bereitgestellt, das aus zwei verschiedenen Kurstypen besteht: Grundkurs Alphabetisierung, und Alpha Standardkurs. Diese zwei Kurstypen sind eine vorgeschaltete und additive Komponente, die in den Deutschkurs A1 mündet. Formal betrachtet bereiten sie deshalb auf den Übergang zum Anfangsniveau (A0) in einem Deutschkurs A1 vor und sollen diesen nicht ersetzen. Das Vorschaltssystem sollte jedoch nicht suggerieren, dass die Alphabetisierungsarbeit ausschließlich auf die Vermittlung von Kompetenzen im Lesen und Schreiben fokussiert. Dies ist nur in der muttersprachlichen Alphabetisierung möglich. Für die Alphabetisierungsarbeit mit Deutsch als Zweitsprache ist es auch im Vorschaltssystem notwendig, neben den technischen und funktionalen Aspekten des Lesens und Schreibens auch Deutsch als Zweitsprache systematisch zu vermitteln. Denn Lesen und Schreiben in einer Unterrichtssprache zu lernen, die nicht verstanden wird, führt nicht zu einer anwendungsorientierten Kompetenz im Lesen und Schreiben.

2.1 Kurstypen

Für die verschiedenen Kurstypen Grundkurs Alphabetisierung und Alpha Standardkurs gilt:

Grundkurs Alphabetisierung

- für primäre Analphabetinnen und Analphabeten und Zweitschriftlernende mit geringer Lernsozialisation

Alpha Standardkurs

- für Zweitschriftlernende mit hoher Lernsozialisation
- für primäre Analphabetinnen und Analphabeten, die den Grund-Alphabetisierungskurs absolviert haben
- für funktional alphabetisierte Erwachsene, die im Lesen und Schreiben ungeübt sind (möglicherweise für sekundäre Analphabetinnen und Analphabeten)

2.2 Kursräume

- Die Lernumgebungsfaktoren beeinflussen den Lernprozess. In diesem Sinn sind Raumgröße (relativ zur Zahl der Teilnehmer), Ausstattung, Helligkeit, Frischluft, Atmosphäre, Ruhe, etc. der Kursräume so zu wählen und zu gestalten, dass das Erreichen der Lernziele im jeweiligen Kurs optimal unterstützt, jedenfalls aber nicht behindert wird.
- Das Erreichen der Lernziele wird durch die Gegebenheiten des Kursraumes jedenfalls dann behindert, wenn Motivations-, Konzentrations- oder Aufmerksamkeitsstörungen ihre Ursache in den Gegebenheiten oder in der Auslastung des Kursraumes haben.
- Allen Kursteilnehmern und Lehrkräften ist ausreichend Platz zum Schreiben und ausreichend Sitzmöglichkeit zu bieten, um individuell ungestörtes Arbeiten und im Notfall Fluchtmöglichkeit zu gewährleisten.
- Der Abstand zwischen den Kursteilnehmern darf mindestens 50 cm nicht unterschreiten.

2.3 Kurszeiten

- Die konkreten Unterrichtszeiten an den Unterrichtstagen werden vom jeweiligen Kursanbieter festgelegt.
- Die empfohlene Unterrichtsfrequenz beträgt zweckmäßig 12-15 UE pro Woche.

2.4 Kursmaterialien

- Die Kursmaterialien sind so zu wählen, dass sie das Erreichen der Kursziele unterstützen.
- Authentizität und praktische Anwendbarkeit stehen bei der Auswahl oder Gestaltung der Materialien im Vordergrund.
- Es liegt in der Verantwortung der Lehrkräfte, geeignete Materialien für die Alphabetisierungsarbeit auszuwählen oder (gemeinsam mit den Teilnehmenden) zu entwickeln.

2.5 Maximal zulässige Teilnehmendenzahl

- Die maximal zulässige Teilnehmendenzahl in Alphabetisierungskursen beträgt 16 Personen.
- Das Rahmencurriculum empfiehlt eine maximale Teilnehmendenzahl von 12 Personen.
- Die maximale Teilnehmendenzahl kann ausgeschöpft werden, wenn es die räumlichen Gegebenheiten erlauben, sodass das Erreichen der Lernziele und die Sicherheit der Personen im Kurs nicht gefährdet werden.

2.6 Dokumentation/Qualitätssicherung

In den Kursen sind Anwesenheitslisten zu führen, die an jedem Kurstag eigenhändig von den Teilnehmenden zu unterschreiben sind. Der an einem Kurstag durchgenommene Lehrstoff ist zu dokumentieren.

3 Teilnehmende und Lehrkräfte

Teilnehmende in Alphabetisierungskursen sind hinsichtlich ihrer Kompetenzen, ihres Wissens und ihrer Lernerfahrungen sehr unterschiedlich. Heterogenität ist deshalb ein definierendes Merkmal des Unterrichts. Wichtige Faktoren sind in diesem Zusammenhang u. a. die Kompetenzen im Sprachmündlichen, im Schriftsprachlichen sowie in der Lernautonomie. Diese Faktoren können gesondert sowohl in der/den Erstsprache(n) als auch in der Zweitsprache Deutsch betrachtet werden.¹

Unterschieden wurde und wird zwischen *primären*, *sekundären* und *funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten* einerseits und zwischen *Zweitschriftlernenden* andererseits. Die ersten drei Begriffe sind in den letzten Jahren in die Kritik geraten, da ihnen eine defizitorientierte Sichtweise anhaftet: Mit diesen Begriffen wird vorrangig das fokussiert, was nicht beherrscht wird (Analphabetismus als Defizit) und zudem werden die schriftsprachlichen Schwierigkeiten ‚personifiziert‘, indem von „Analphabet“ oder „Analphabetin“ gesprochen wird. Insbesondere für eine Ansprache der betroffenen Personengruppen (z. B. bei Kursankündigungen, Teilnehmendengewinnung) sind diese Begriffe deshalb problematisch. Aus diesem Grund werden alternativ die Begriffe „geringe Literalität“ oder „gering literalisiert“ verwendet. Auf diese Weise wird der Versuch unternommen, die Defizitorientierung und Personifizierung von Defiziten zu vermeiden. Mit dem Begriff der **geringen Literalität** werden alle Personengruppen zusammengefasst, die ein zu niedriges schriftsprachliches Niveau aufweisen. Die Leo.-Level-One-Studien (2011, 2018) beschreiben die schriftsprachlichen Kompetenzen von Erwachsenen mit Hilfe der Alpha-Levels 1-6. Dabei markiert das Alpha-Level 3 die Grenze zwischen Literalität und geringer Literalität. Das heißt, dass eine Person mit einem schriftsprachlichen Niveau unterhalb von Alpha-Level 4 als gering literalisiert gilt.² Grob betrachtet können die Alpha-Levels³ wie folgt beschrieben werden:

Alpha-Level 1	Kompetenzen auf Buchstabenebene	
Alpha-Level 2	Kompetenzen auf Wortebene	gering literalisiert
Alpha-Level 3	Kompetenzen auf Satzebene (einfache Sätze)	
Alpha-Level 4	Kompetenzen auf Textebene (einfache Texte)	
Alpha-Level 5	Kompetenzen auf Textebene	literalisiert
Alpha-Level 6	Kompetenzen auf Textebene	

Tabelle 1: Alpha-Levels 1-6

Angesichts dieser Beschreibungen erscheint auf den ersten Blick verständlich, warum die Grenze zur Literalität zwischen den Alpha-Levels 3 und 4 angesetzt wird: Erst im Alpha-Level 4 können Menschen (einfache) Texte lesen und schreiben. Das Alpha-Level 4 beschreibt allerdings schriftsprachliche Kompetenzen, welche Kinder gegen Ende der Volksschule beherrschen, d. h. nach ca. 4 Jahren. Ob solche schriftsprachlichen Kompetenzen auch zu einer Teilhabe an der Gesellschaft, am Arbeitsleben oder am kulturellen Leben befähigen, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden. Weiter ist zu bedenken, dass mit dem Begriff der geringen Literalität nur schriftsprachliche anwendungsorientierte Kompetenzen im linguistischen Sinne erfasst werden. Weitere wichtige Informationen zu anderen Kompetenzen, dem Wissen und den Lernerfahrungen von gering alphabetisierten Erwachsenen werden mit diesem Begriff

¹ Die Einbeziehung der mitgebrachten Erstsprachen in der Alphabetisierungsarbeit kann auch vor dem Hintergrund der Förderung von Mehrsprachigkeit im Europäischen Referenzrahmen und CEFR Companion Volume verstanden werden (siehe hierzu Abschnitt 5.2 zu relevanten Curricula).

² Die Grenze zwischen *niedrig* und *ausreichend* so zu definieren, ist dabei willkürlich, denn ebenso hätte eine Grenze zwischen Alpha-Level 4 und 5 begründet werden können. Dennoch stellen die Lea.-Skalen (siehe Lea.-Diagnose 2010) eine nachvollziehbare und wissenschaftlich abgesicherte Möglichkeit dar, um geringe Literalität zu definieren.

³ Die Fertigkeiten und Kompetenzen haben je unterschiedliche Levels: Schreiben (Alpha-Level 1-5), Lesen (Alpha-Level 1-6), Sprachempfinden (Alpha-Level 1-6).

nicht gegeben. Der Begriff der geringen Literalität ist folglich im Vergleich zu dem in die Kritik geratenen Begriff des Analphabetismus bzw. des Analphabeten/der Analphabetin für eine didaktische Verwendung problematisch, weil er möglicherweise zu einer sehr engen Interpretation führt, was Alphabetisierungsarbeit bedeuten kann.⁴ Zuletzt sollte bedacht werden, dass die Lea.-Skalen (2010) Muttersprachlichkeit im Deutschen (oder zumindest eine hohe zweitsprachliche Kompetenz) voraussetzen. Die Kompetenzen erwachsener Menschen, für welche Deutsch keine Erstsprache ist, werden mit den Lea.-Skalen nicht optimal beschrieben. Mit Blick auf eine didaktische Verwendung sind deshalb die Begriffe primärer, sekundärer und funktionaler Analphabetismus interessant, wenngleich hier kritisch anzumerken ist, dass mit diesen Begriffen keine klare und nachvollziehbare Grenze zwischen ‚alphabetisiert‘ und ‚nicht alphabetisiert‘ definiert wird.

Der Begriff des funktionalen Analphabetismus weist dabei eine größere Schnittmenge zum Begriff der ‚geringen Literalität‘ auf. Als **funktionale Analphabetinnen/Analphabeten** werden Menschen betrachtet, deren schriftsprachliche Kompetenzen unterhalb der in einer Gesellschaft notwendigen Kompetenzen zur Teilhabe liegen. Es wird ein gesellschaftsabhängiges Mindestniveau in der schriftsprachlichen Anwendung angenommen, unterhalb dessen funktionaler Analphabetismus vorliegt. Abbildung 1 veranschaulicht, dass das schriftsprachliche Mindestmaß einer Gesellschaft sich mit der Zeit ändern kann. Die schriftsprachlichen Kompetenzen, die vor 100 Jahren notwendig waren, um an der Gesellschaft, dem Arbeits- und kulturellen Leben teilhaben zu können, sind nicht dieselben, die heute wichtig sind. Menschen, deren schriftsprachliche Kompetenzen oberhalb des Mindestmaßes liegen, gelten als funktional alphabetisiert. Dahingegen sind Kompetenzen unterhalb des Mindestmaßes typisch für funktionalen Analphabetismus.

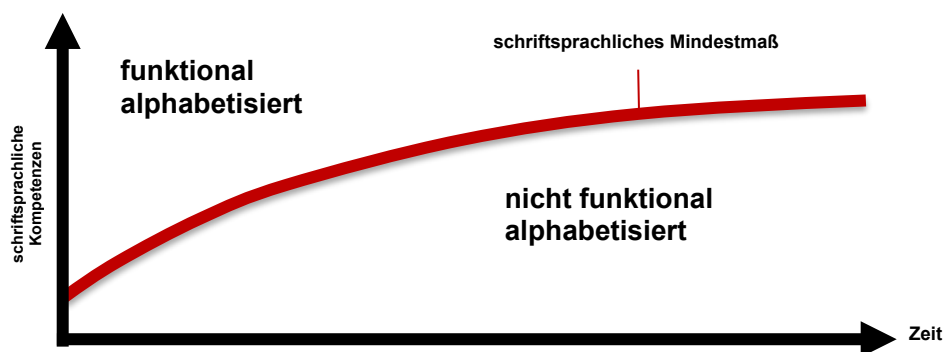


Abbildung 1: Schriftsprachliches Mindestmaß in einer Gesellschaft

Mit dem Begriff *funktional* wird auf die Anwendungsorientierung von Schriftsprache verwiesen. Funktional alphabetisiert sind also Menschen, die ihre schriftsprachlichen Kompetenzen in für sie gesellschaftlich relevanten Handlungen einbringen können.⁵ Die Bedeutung von Funktionalität wird auch klarer, wenn der Begriff der **Pseudoalphabetisierung** betrachtet wird: Damit werden in Kursen erworbene schriftsprachliche Kompetenzen beschrieben, die zwar im linguistischen Sinne geprüft werden können (z. B. die Laut-Buchstaben-Zuordnung), aber außerhalb des Kurses, in der gesellschaftlichen Realität, aus verschiedenen Gründen kaum oder keine Anwendung finden. Mit Pseudoalphabetisierung wird somit auch eine Alphabetisierung bezeichnet, die vorrangig technisch ausgerichtet ist, aber nicht dazu führt, dass Teilnehmende in der Gesellschaft schriftsprachlich sinnvoll handeln können. Funktional alphabetisierte Menschen sind dem gegenüber in der Lage, ihre schriftsprachlichen Kompetenzen in tatsächlich vorkommenden Handlungen so einzubringen, dass eine Teilhabe ermöglicht wird.

⁴ So hat die Fokussierung auf die Lea.-Skalen (Lea.-Diagnose 2010) zu Rahmencurricula geführt, die stark orthographisch ausgerichtet sind (siehe z. B. das Rahmencurriculum Schreiben). Der Einsatz solcher „Rechtschreibcurricula“ (DVV 2015) für die komplexe Alphabetisierungsarbeit kann deshalb nur im Sinne einer Ergänzung erfolgen (siehe hierzu Abschnitt 5.2).

⁵ Siehe hierzu auch Abschnitt 5.1 zu Konzepten im Unterricht.

Schriftsprachliche Anwendungsfähigkeit ist somit ein wichtiges Kriterium, mit welchem „funktional alphabetisiert“ von „nicht funktional alphabetisiert“ unterschieden wird. Als großes Problem kann hierbei angesehen werden, dass es bis heute nicht gelungen ist, das schriftsprachliche Mindestmaß für eine Gesellschaft zu definieren. Des Weiteren wird beim Begriff des funktionalen Analphabetismus offenbar von einer weitestgehend homogenen Gesellschaft ausgegangen, in der zur Teilhabe ein für alle Bereiche identisches schriftsprachliches Mindestmaß angenommen wird. Realistischer ist eine Betrachtung, die die Verwendung und Wichtigkeit von Schriftsprache in Bezug auf verschiedene Milieus einer Gesellschaft betrachtet. Das Mindestmaß an benötigten schriftsprachlichen Kompetenzen variiert dann innerhalb einer Gesellschaft.⁶

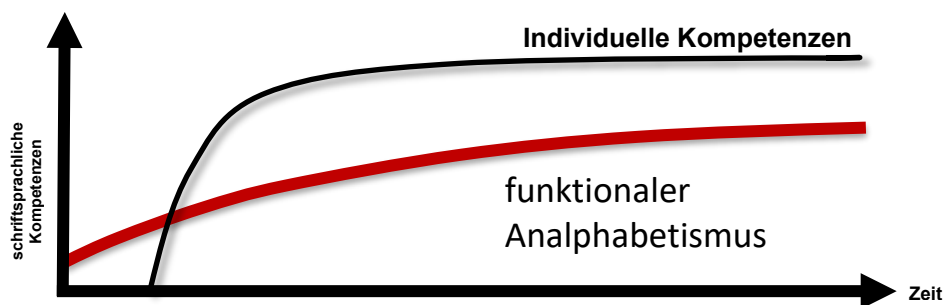


Abbildung 2: Individuelle Kompetenzen einer funktional alphabetisierten Person

Abbildung 2 veranschaulicht die schriftsprachlichen Kompetenzen einer Person, die als funktional alphabetisiert gilt, unter idealisierten Bedingungen. Nach einem steilen Kompetenzerwerb bleiben die Kompetenzen auf einem Niveau erhalten, das sicher oberhalb des gesellschaftlichen Mindestmaßes liegt. Abbildung 3 veranschaulicht hingegen den Fall einer Person, bei der die individuellen Kompetenzen so niedrig sind, dass gesellschaftliche Entwicklungen (z. B. der Einzug von digitalen Medien im Beruf) dazu führen, dass die Person in den Bereich des funktionalen Analphabetismus gerät. Sie wird gewissermaßen von der Entwicklung des gesellschaftlichen Mindestmaßes „überholt“.

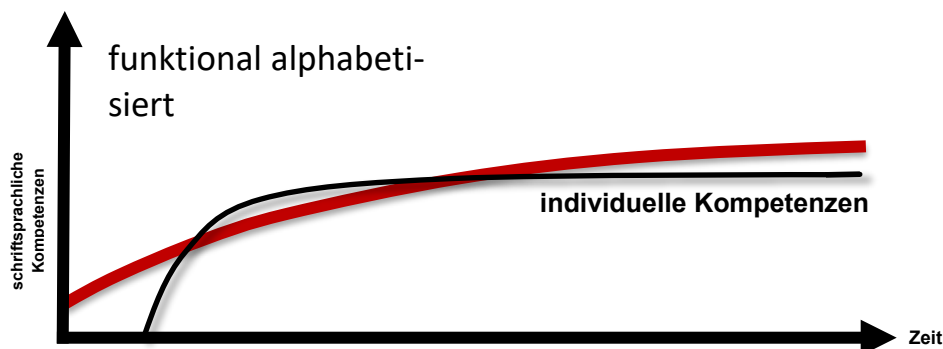


Abbildung 3: Funktionaler Analphabetismus

Im Falle von zugewanderten Menschen kann es dazu kommen, dass die schriftsprachlichen Mindestmaße der Gesellschaft im Herkunftsland und im Zuwanderungsland unterschiedlich sind. Somit kann es durch Zuwanderung zu funktionalem Analphabetismus kommen.⁷ Für didaktische Überlegungen folgen

⁶ Die Alpha-Levels der Lea-Skalen umgehen diese Problematik, indem die Niveaus durch linguistisch leicht messbare Größen ermittelt werden. Während möglicherweise argumentiert werden könnte, dass in Österreich Kompetenzen in den Alpha-Levels 1-3 in keinem Milieu ausreichend sind, ist dies mit Blick auf das Alpha-Level 4 möglicherweise nicht so eindeutig.

⁷ In der Arbeit mit funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten muss zwischen jenen unterschieden werden, die Deutsch als Erstsprache beherrschen und einen Zugang zum österreichischen Schulsystem hatten und zugewanderten funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten, die möglicherweise keinen ausreichenden Zugang zu einem Schulsystem in ihrer Heimat hatten. Während die erste Gruppe

daraus sehr unterschiedliche Schritte für die Unterrichtsplanung (siehe Tabelle 2; siehe Abschnitt 6.11 zur Unterrichtsplanung).

Innerhalb der Gruppe gering literalisierter Menschen, die über keine ausreichenden schriftsprachlichen Kompetenzen verfügen, wird in der Literatur noch eine Untergruppe genannt. Es handelt sich um Menschen, die das Schulsystem als funktional alphabetisierte Jugendliche verlassen, im Laufe ihres Lebens ihre Kompetenzen aber verlernen. Diese Gruppe wird als **sekundäre Analphabetinnen/Analphabeten** bezeichnet.

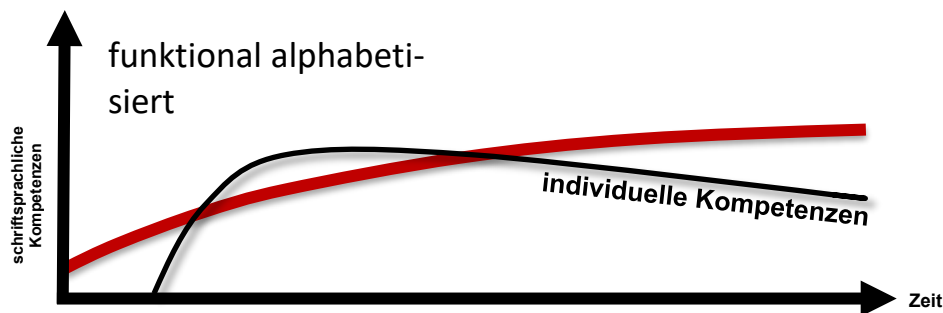


Abbildung 4: Sekundärer Analphabetismus

Im Gegensatz zu Abbildung 3, bei der die individuellen Kompetenzen einer Person konstant bleiben, veranschaulicht Abbildung 4 den Fall, bei dem die individuellen Kompetenzen durch ein „Verlernen“ über die Zeit geringer werden. Sekundärer Analphabetismus kann vor allem Menschen betreffen, die bereits nach Ende der Schullaufbahn in Österreich nur über niedrige schriftsprachliche Kompetenzen verfügten; das Verlernen schriftsprachlicher Kompetenzen findet in der Regel nur dann statt, wenn diese ohnehin an der Grenze zum funktionalen Analphabetismus lagen. Die Gründe für das Verlernen können darin liegen, dass in bestimmten Lebensphasen (möglicherweise milieubedingt) sehr wenig Angebote zum Lesen und Schreiben gegeben sind oder auch dadurch, dass das Lesen und Schreiben vermieden wird. Letzteres kann bei Menschen vermutet werden, die bereits in der Schulzeit Schwierigkeiten in diesem Bereich hatten und diese nach der Schule durch Vermeidungsstrategien verborgen halten wollen (vgl. Bertschinger 1997). Das Problem fehlender Anwendungsmöglichkeiten kann auch bei zugewanderten Menschen vorkommen, etwa dann, wenn nach der Zuwanderung nach Österreich kaum noch Möglichkeiten gegeben sind, in der eigenen Erstsprache zu lesen und zu schreiben. In diesem Fall betrifft der sekundäre Analphabetismus die Erstsprache.

Eine weitere Untergruppe innerhalb jener, die über unzureichende Kompetenzen im Schriftsprachlichen verfügen, wird mit dem Begriff primärer Analphabetismus bezeichnet. **Primäre Analphabetinnen/Analphabeten** sind Menschen, die über keine schriftsprachlichen Kompetenzen verfügen.⁸ In der Regel liegen die Ursachen hierfür darin begründet, dass ein Schulbesuch gar nicht oder kaum möglich war. Mit Blick auf didaktische Entscheidungen ist neben den fehlenden Kompetenzen im schriftsprachlichen Bereich ein weiterer wichtiger Aspekt zu berücksichtigen: Diese Menschen stammen möglicherweise aus einer gering literalisierten Gesellschaft oder einem gering literalisierten gesellschaftlichen Umfeld. Das heißt, dass bei dieser Gruppe ein ‚natürlicher‘ Schriftspracherwerb“ (siehe hierzu Abschnitt 6.3 zum Schriftspracherwerb) möglicherweise kaum oder nicht stattgefunden hat. Durch den fehlenden oder

vor allem mit dem Stigma und dem Selbstzweifel zu kämpfen hat, trotz vorhandener Möglichkeiten das Lesen und Schreiben nicht ausreichend zu beherrschen, kann die zweite Gruppe auf vormals fehlende Möglichkeiten verweisen.

⁸ Primärer Analphabetismus kommt bei Menschen, die in Österreich aufgewachsen sind, aufgrund der bestehenden Schulpflicht vermutlich nicht oder kaum vor. Primäre Analphabetinnen und Analphabeten werden in der Gesellschaft fälschlicherweise oft als prototypisch für Analphabetismus betrachtet. Tatsächlich ist aber die Gruppe der funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten weitaus größer (vgl. Leo.-Studien 2018, 2020).

sehr begrenzten Schulbesuch fehlt zudem eine schulische Sozialisation. Diese stellt im didaktischen Sinne eine Herausforderung dar, wenn sie im Unterricht nicht systematisch berücksichtigt wird. Zur schulischen Sozialisation gehören beispielsweise

- das Lernen mit Hilfe moderner Hilfsmittel (z. B. Lehrwerken),
- das Arbeiten in Kleingruppen und im offenen Unterricht (siehe hierzu Abschnitt 6.6 zu offenen Unterrichtsmethoden) oder
- das Arbeiten im Rahmen bestimmter Unterrichtsmethoden (siehe hierzu die Abschnitte 6.5 zu Unterrichtsmethoden).

Die Alphabetisierungsarbeit mit primären Analphabetinnen und Analphabeten muss deshalb weit mehr als die bloße Vermittlung des Lesens und Schreibens beinhalten; sie muss auch Elemente einer Basisbildung anbieten, die zu einem lebenslangen Lernen befähigt (siehe hierzu Tabelle 2).

Nicht zu der Gruppe der gering literalisierten Menschen (funktionaler Analphabetismus) gehören – im Falle von Österreich – jene Menschen, die in einem nicht lateinischen Schriftsystem ausreichend literalisiert bzw. alphabetisiert sind. Auf diese Gruppe wird in der Didaktik mit dem Begriff **Zweitschriftlernende** verwiesen. **Zweitschriftlernende** sind in einem nicht lateinischen Schriftsystem, z. B. im arabischen Schriftsystem, funktional alphabetisiert. Sie dürfen deshalb nicht als schriftunkundig betrachtet werden. Da ihnen aber Kompetenzen im Umgang mit dem lateinischen Schriftsystem fehlen, welche für eine gewinnbringende Teilnahme an regulären Deutschkursen auf dem A1-Niveau notwendig sind, finden sich Zweitschriftlernenden oft in Kursen mit Alphabetisierung wieder. Zweitschriftlernende stammen in der Regel aus literalen Gesellschaften und haben in vielen Fällen einen Schulbesuch erfolgreich absolviert. Sie sind somit schulisch sozialisiert und verfügen über Kompetenzen im Lernen (siehe hierzu Abschnitt 3). Im Rahmen der Leo.-Level One Studie (2018) wurden auch Menschen untersucht, die selbst angaben, in einem nicht lateinischen Schriftsystem gut alphabetisiert zu sein, gleichzeitig aber im Deutschen das Alpha-Level 4 nicht erreicht haben. Diese Gruppe wird als **gering literalisiert im Deutschen** bezeichnet. Die Begriffe **Zweitschrifterwerb** und **geringe Literalität im Deutschen** beziehen sich somit auf ähnliche Gruppen von Erwachsenen.

Bei den obigen Definitionen und Beschreibungen ist zu beachten, dass es sich um idealisierte Gruppen handelt, die in der Praxis mitunter nicht eindeutig zu erkennen sind.⁹

3.1 Zweitsprachmündliche Kompetenzen

Wie oben beschrieben sind die Kompetenzen im Schriftlichen bei Teilnehmenden sehr unterschiedlich. Werden primäre Analphabetinnen und Analphabeten mit Zweitschriftlernenden verglichen, so können die schriftsprachlichen Unterschiede bis zu 10 Jahren Schulerfahrung betragen. Aber auch der Vergleich zu funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten kann in vielen Fällen mehrere Jahre Schulerfahrung ausmachen. Die Gruppen sind schriftsprachlich sehr heterogen und das bleiben sie über die gesamte Kursdauer. Die Unterschiede sind im schriftsprachlichen Bereich i.d.R. größer als in der

⁹ Dies wird bereits bei der Gruppe der funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten ersichtlich, wenn bei Annahme milieubedingter Unterschiede innerhalb einer Gesellschaft die unterschiedlichen schriftsprachlichen Mindestmaße betrachtet werden müssten. So kann es sein, dass eine in Österreich geborene Person mit ihren schriftsprachlichen Kompetenzen in einem Milieu gesellschaftlich weitestgehend teilhaben kann, in einem anderen Milieu dieselben Kompetenzen aber nicht ausreichen. Viele Menschen arrangieren sich innerhalb ihrer Lebenskontexte mit ihren ggf. geringen schriftsprachlichen Kompetenzen und erkennen deshalb keinen Bedarf für den Besuch eines Alphabetisierungskurses. Erst die Notwendigkeit das Milieu zu wechseln (z. B. durch berufliche Veränderungen oder persönliche Entwicklungen), kann einen Alphabetisierungsbedarf erkennen lassen und zum Besuch des Alphabetisierungskurses motivieren.

Mündlichkeit. Dies liegt daran, dass Teilnehmende häufig schon zu Beginn des Kurses ein mündliches Niveau haben, das dem A1-Niveau entspricht. Hinzu kommt, dass bei geeigneter und systematischer Förderung die mündlichen Kompetenzen schnell auf ein grundlegendes Niveau gebracht werden können (pre-A1 oder A1, vgl. CEFR Companion Volume). Zum Teil sind die zweitsprachmündlichen Kompetenzen zu Beginn der Kurse bei einigen Teilnehmenden hoch (z.B. im Bereich Aussprache im B1-Niveau). Einige Teilnehmende können ein zweitsprachmündliches Niveau schon zu Beginn der Alphabetisierungskurse haben, das dem A1-Niveau entspricht.

3.2 Schulische Erfahrung und schulische Sozialisation

Wie bereits im letzten Abschnitt angemerkt, können die Unterschiede hinsichtlich der Schulerfahrung bis zu 10 Jahre betragen. Die fehlende schulische Sozialisation primärer Analphabetinnen und Analphabeten ist ein wichtiger zu beachtender Aspekt im Unterricht, weil dadurch gleichzeitig wichtige kulturelle Konzepte fehlen. Hiermit sind weniger die „sichtbaren“ kulturellen Konzepte (z. B. Essgewohnheiten, Architektur, Musik, Literatur) gemeint, sondern die „nicht sichtbaren“ (z. B. Lehr- und Lerntraditionen, Annahmen zu Lehrkräften, Rollen, Zeitkonzept/Pünktlichkeit usw.) (vgl. DeCapua & Marshall 2011, S. 13). Vor diesem Hintergrund kann nicht mit Selbstverständlichkeit davon ausgegangen werden, dass Teilnehmende ohne Schulerfahrung wissen, was Kleingruppenarbeit ist und was sie beinhaltet (z. B. an Rollenänderungen). Zur Alphabetisierungsarbeit gehört es deshalb in gewisser Weise auch schulisch zu sozialisieren: Dies erfolgt etwa durch die zeitintensive (und geduldige) Förderung von Lernautonomie, den Einsatz verschiedener Sozialformen oder die Arbeit mit modernen Materialien. Mit Blick auf die Alphabetisierungs- und DaZ-Arbeit in den Alphabetisierungskursen ist zudem die mitgebrachte oder fehlende Erfahrung mit Fremdsprachenunterricht besonders wichtig, denn im fremdsprachlichen Unterricht werden fachtypische Unterrichtsmethoden und Materialien verwendet. Gerade im fremdsprachlichen Unterricht können zahlreiche Erfahrungen gemacht werden, die später im Alphabetisierungs- und DaZ-Kurs hilfreich sind. Dazu gehören:

- der Umgang mit Lehrwerken (Kenntnisse zum Aufbau und Layout, Kenntnisse zu typischen Übungstypen usw.)
- Umgang mit weiteren Materialien und (digitalen) Medien
- Umgang mit verschiedenen Unterrichtsmethoden (Erfahrungen mit den dazu gehörigen Rollen und Erwartungen, Lernautonomie usw.).

Folgende Tabelle gibt einen groben Überblick über unterschiedliche Kompetenzen bei einer idealisierten Betrachtung der verschiedenen Gruppen. Zur Vereinfachung werden hier ausschließlich zugewanderte Menschen betrachtet: Unter Umständen halten sie sich seit längerer Zeit in Österreich auf und haben gegebenenfalls ungesteuert mündliche Kompetenzen im Deutschen erworben.

	sprachmündliche Kompetenzen	schriftsprachliche Kompe- tenzen	Lernautonomie
gering literalisierte Erwachsene	Mindestens A2/B1-Niveau im Deutschen	Bei Menschen, die im deutschsprachigen Zielsprachenland aufgewachsen sind, vorrangig Alpha-Level 2-3. Bei zugewanderten Menschen Alpha-Level 1-3. Phonologische Bewusstheit ist ausgebildet, kann aber Schwierigkeiten bereiten.	I. d. R. liegen Lernerfahrungen im schulischen Kontext vor, ohne dass notwendigerweise deswegen auch Lernerfahrungen im fremdsprachlichen Unterricht vorliegen (i.d.R. Englisch).
funktionale An- alphabetinnen/ Analphabeten	Variiert von Null-Kompetenz bis zum A2-Niveau (ggf. höher in bestimmten Bereichen, wie z. B. Aussprache).	Geringe schriftsprachliche Kompetenzen nach einigen Jahren Schule (3-6 Jahren). Phonologische Bewusstheit ist ausgebildet, kann aber Schwierigkeiten bereiten.	I. d. R. liegen Lernerfahrungen im schulischen Kontext vor, ohne dass notwendigerweise deswegen auch Lernerfahrungen im fremdsprachlichen Unterricht vorliegen (i.d.R. Englisch).
„pseudo-alpha- betisierte“ Erwachsene¹⁰	Variiert von Null-Kompetenz bis zum A2-Niveau (ggf. höher in bestimmten Bereichen, z. B. Aussprache).	Technische Kompetenzen liegen vor, sind aber nicht an lebensnahe Situationen gekoppelt. Ein Transfer der technischen Kompetenzen gelingt möglicherweise nicht. Die Erfahrung eines erfolgreichen Transfers ist nicht gegeben, weshalb möglicherweise Selbstsicherheit im Umgang mit Schriftsprache fehlt.	Von Null-Erfahrung (siehe primäre Analphabetinnen und Analphabeten) zu Lernerfahrung im schulischen und ggf. im fremdsprachlichen Unterricht (siehe gering literalisierte Erwachsene / funktionale Analphabetinnen und Analphabeten).
sekundäre An- alphabetinnen/ Analphabeten	Variiert von Null-Kompetenz bis zum A2-Niveau (ggf. höher in bestimmten Bereichen, wie z. B. Aussprache).	Geringe schriftsprachliche Kompetenzen nach einigen Jahren Schule (3-6 Jahren). Phonologische Bewusstheit ist ausgebildet, kann aber Schwierigkeiten bereiten. Ggf. Unsicherheit und Selbstzweifel, die zu Vermeidungsstrategien führen.	I. d. R. liegen Lernerfahrungen im schulischen Kontext vor, ohne dass notwendigerweise deswegen auch Lernerfahrungen im fremdsprachlichen Unterricht vorliegen (i.d.R. Englisch).

¹⁰ Diese Gruppe wird in der Literatur nicht mehr diskutiert. Pseudoalphabetisierung ergibt sich erst durch didaktische Fehlentscheidungen im Alphabetisierungsunterricht. Sie wird jedoch in der Tabelle aufgenommen, um warnend auf die Gefahren einer vorwiegend technisch orientierten Alphabetisierung (siehe hierzu auch Abschnitt 6.1) ohne Bezug zur individuellen Lernbiografie, zur Unterrichtssprache Deutsch und zur gesellschaftlich relevanten Anwendung von Schriftsprache hinzuweisen. Diese didaktischen Fehlentscheidungen führen dazu, dass Menschen ihre im Kurs mühsam erworbenen technischen Kompetenzen nicht im gesellschaftlichen Leben außerhalb des Kursraums einsetzen können (in Anlehnung an Döbert-Nauert 1985, S. 5).

primäre Analphabetinnen/ Analphabeten	Variiert von Null-Kompetenz bis zum A2-Niveau (ggf. höher in bestimmten Bereichen, wie z. B. Aussprache).	I. d. R. fehlende Stifterfahrung, sehr geringe phonologische Bewusstheit, keine oder geringe Buchstabenkenntnisse.	I. d. R. keine schulische Sozialisation. Frontalunterricht wird oft erwartet. Die Fähigkeit zur Selbstreflexion und zur Steuerung des eigenen Lernprozesses ist oft gering.
Zweitschriftlernende	Variiert von Null-Kompetenz bis zum A2-Niveau (ggf. höher in bestimmten Bereichen, wie z. B. Aussprache).	Funktional alphabetisiert in einem nicht lateinischen Schriftsystem. Wichtige Grundlagen von Literalität sind bekannt und werden beherrscht. Phonologische Bewusstheit ist im Falle eines alphabetischen Schriftsystems in der Erstsprache sehr gut ausgebildet.	I. d. R. liegen Lernerfahrungen im schulischen Kontext vor. Es kann jedoch nicht zwingend davon ausgegangen werden, dass Erfahrungen im fremdsprachlichen Unterricht vorliegen (i.d.R. Englisch).
im Deutschen gering literalisierte Erwachsene	Mindestens mündliches A2/B1-Niveau im Deutschen.	Funktional alphabetisiert in einem nicht lateinischen Schriftsystem. Wichtige Grundlagen von Literalität sind bekannt und werden beherrscht. Phonologische Bewusstheit ist in Falle eines alphabetischen Schriftsystems in der Erstsprache sehr gut ausgebildet.	I. d. R. liegen Lernerfahrungen im schulischen Kontext vor. Es kann davon ausgegangen werden, dass keine oder nur geringe Erfahrungen im fremdsprachlichen Unterricht vorliegen (i.d.R. Englisch).

Tabelle 2: Kompetenzen von Menschen in Alphabetisierungskursen

3.3 Merkmale, Kompetenzen und Ausbildung/Qualifizierung der Lehrkräfte

Die bisherigen Ausführungen verdeutlichen, dass der Alphabetisierungsunterricht ein im hohen Maße professionelles Arbeiten voraussetzt. Für die Arbeit mit zugewanderten Menschen sind Einstellungen und Überzeugungen wichtig, die eine *Ressourcenorientierung* und *-nutzung* im Unterricht ermöglichen. Erst diese geben Raum für eine *Wertschätzung* der mitgebrachten Erfahrungen und Kompetenzen der Teilnehmenden. In diesem Zusammenhang ist eine positive Einstellung zur *Mehrsprachigkeit*, so wie sie beispielsweise vom Europarat gefordert und durch wichtige Veröffentlichungen, wie den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen, das CEFR Companion Volume oder den LASLLIAM-Referenzrahmen für Alphabetisierung in der Zweitsprache (Council of Europe 2022), unterstrichen wird (siehe zu diesen Curricula Abschnitt 5.2). Weiterhin ist eine Einstellung, die *Lernautonomie* von Erwachsenen als wichtig bewertet, von besonderer Bedeutung. Lernautonomie ist der Schlüssel zu *lebenslangem Lernen*, welches nicht nur im Alphabetisierungskurs, sondern in der Gesellschaft im Allgemeinen ein zentrales Merkmal des (Zusammen-)Lebens ist. Ohne Zweifel sind diese Einstellungen und Merkmale nicht nur in der Alphabetisierungsarbeit, sondern auch in jeder zweitsprachlichen Vermittlung von Belang und daher tragende Säulen eines guten Alphabetisierungsunterrichts. Sie können auf sehr unterschiedliche Weise entwickelt werden. In vielen Fällen werden sie erst durch geeignete Ausbildungen und Qualifizierungen angebahnt und verfestigen und verfeinern sich durch Praxisarbeit.

Lehrkräfte in Alphabetisierungskursen müssen deshalb umfangreiche Kompetenzen aufweisen, die typischerweise durch eine Doppelqualifizierung DaZ/Alphabetisierung gegeben sind.¹¹

¹¹ Siehe hierzu auch das Europäische Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung. Ein Instrument zur Reflexion (Newby u. a. 2004-2007).

4 Einstufungen

Das Thema Diagnostik kann in der Alphabetisierung auf sehr unterschiedliche Weise behandelt werden. Mit den verschiedenen Beurteilungsarten werden unterschiedliche Ziele verfolgt (vgl. Dlaske & Krekeler 2009, S. 27-32).¹² So kann Teilnehmenden ein Kursvorschlag unterbreitet werden.

Im Allgemeinen können Beurteilungen u. a. folgende Ziele verfolgen (vgl. Albers & Bolton 1995, S. 14-22):

- a) Messung vor oder zu Beginn des Unterrichts
 - Zulassung/ Eignung
 - Zuordnung innerhalb eines außendifferenzierten Kurssystems
 - Anpassung/Planung von Unterricht
- b) Lernfortschrittsmessung
 - Qualitätssicherung/„Zwischen“-Evaluation
 - Transparenz des Lernfortschritts
 - Prüfungsvorbereitung
- c) Sprachstandsmessung
 - Zertifizierung/Qualifikation
 - Kurs-/Systemevaluation

Über die Einstufungstestung und Abschlussprüfung hinaus sind somit weitere Arten und Ziele der Beurteilung für den Alphabetisierungsunterricht praxisrelevant. Insbesondere die unter b) genannten Beurteilungsziele sind in der Alphabetisierungsarbeit zu beachten. Kursbegleitende Beurteilungen können etwa dazu dienen, den individuellen Entwicklungsstand zu ermitteln, um z. B. binnendifferenzierende oder individuelle Maßnahmen einzuleiten (siehe hierzu Abschnitt 6.7). In den kursbegleitenden Beurteilungen liegt der diagnostische Schwerpunkt des Unterrichts.

Den oben aufgelisteten Beurteilungszielen a) und c) ist gemein, dass sie in der Regel über einen Vergleich einzelner Teilnehmenden mit der eigenen Kursgruppe oder mit externen Vergleichsgruppen funktionieren. So können einzelne Teilnehmende im Vergleich zu anderen (z. B. zu einem Mittelwert) betrachtet werden. Diese Art der Testung hat eine lange Tradition im Fremd- und Zweitsprachenunterricht, sollte jedoch bei stark heterogenen Gruppen um eine weitere Art der Beurteilung ergänzt werden, welche die individuelle Kompetenzerwerbsentwicklung sichtbar macht. In diesem Sinne sollten Teilnehmende angeleitet werden, sich möglichst systematisch und regelmäßig zu unterschiedlichen Zeitpunkten mit „sich selbst“ zu vergleichen.¹³ Ferner gilt es zu bedenken, dass Beurteilungen durch eine *Fremd-* oder *Selbstdiagnose* durchgeführt werden können. Letztere setzt eine gut ausgebildete Lernautonomie voraus, mit der eine reflexive Beurteilung der eigenen Kompetenzen möglich ist (siehe hierzu auch die Ausführungen zur Portfolioarbeit unter 6.7.2). Gerade in kursbegleitenden Beurteilungsverfahren können Lehrkräfte Methoden und Verfahren zur Selbstevaluation nutzen; dies vor allem dann, wenn mit der Alphabetisierungsarbeit wichtige Prinzipien der Basisbildung und wichtige Ziele der Alphabetisierungsarbeit (siehe Abschnitt 6.1 und 6.8) wahrgenommen bzw. verfolgt werden.

¹² Eine Testung, welche gravierende Konsequenzen für Teilnehmende nach sich zieht (so genannte *high-stake tests*), ist in Anlehnung an den europäischen LASLLIAM-Referenzrahmen abzulehnen (vgl. LASLLIAM, S. 10).

¹³ Während die innerhalb einer Gruppe vergleichenden Verfahren mit der Frage „Bin ich besser oder schlechter als die anderen?“ zusammengefasst werden können, wird die individuelle Kompetenzerwerbsentwicklung eher durch die Frage „Bin ich besser oder schlechter als vor einer Woche/einem Monat?“ zusammengefasst (siehe hierzu weiter Abschnitt 6.7.2).

Der Schwerpunkt der Beurteilung liegt für Lehrkräfte eindeutig in der kursbegleitenden Diagnostik. Eine der wichtigsten Funktionen der kursbegleitenden Diagnostik ist die Festlegung von binnendifferenzierenden und individualisierenden Maßnahmen. Hierbei ist wichtig, dass die kursbegleitende Diagnostik systematisch und möglichst regelmäßig erfolgt. Im Sinne der Förderung von Basisbildung und Lernautonomie (siehe Abschnitte 6.1, 6.8) sollten auch diagnostische Verfahren zum Einsatz kommen, die den individuellen Lernprozess sichtbar machen und Selbstevaluation einbeziehen (siehe Abschnitt 6.7.2). Die im vorliegenden Rahmencurriculum formulierten „Kann-Beschreibungen“ (Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissensbestände) können zu diesem Zweck in „Ich-kann-Beschreibungen“ umformuliert werden. Beispiele finden sich in Portfolios¹⁴ für die Alphabetisierungsarbeit (Siehe hierzu weiter Abschnitt 6.7.2.).

¹⁴ Siehe hierzu beispielsweise das Alphaportfolio (<https://www.uni-muenster.de/Germanistik/alphaportfolio/>); Feldmeier (2012); Cito-Portfolio (2008).

5 Vorüberlegungen zur Alphabetisierungsarbeit

Das vorliegende Rahmencurriculum beschreibt Kompetenzen im Lesen und Schreiben sowie in verschiedenen Aspekten des Lernens, die im Rahmen der Basisbildung auch bedeutsam sind. Ergänzend sollten auch Beschreibungen zu Kompetenzen im Deutschen als Zweitsprache berücksichtigt werden (siehe Rahmencurriculum für Deutschkurse A1¹⁵). Wichtige Grundsäulen der Alphabetisierung sind:

- Anwendungsorientierung (funktionale Ziele)
Mit der *Anwendungsorientierung* (und weitere ähnliche Begriffe wie *Handlungsorientierung*) wird auf die Notwendigkeit hingewiesen, Lernprozesse mit dem realen Leben von Menschen zu verbinden. In Anlehnung an die Definition zu funktionalem Analphabetismus können auch *funktionale Ziele* der Alphabetisierung betrachtet werden. Funktional sind Ziele, wenn sie zu einer realen Handlungsfähigkeit im Alltag der Menschen führen. Dahingegen betreffen *technische Ziele* Fertigkeiten, Fähigkeiten und Wissensbestände, die für die Umsetzung funktionaler Ziele notwendig sind, die für sich genommen im Alltag der Menschen aber keine Handlungsentsprechung finden. Gleichermassen können auch *Lernstrategien* betrachtet werden, die der Umsetzung funktionaler Ziele dienen, mit welchen im Leben aber keine alltagsrelevanten Handlungen vollbracht werden. Technische Aspekte der Alphabetisierung (z. B. einen Stift halten und führen können) und Lernstrategien stehen deshalb im Dienst der funktionalen Ziele und sind unabdingbar für ihre Umsetzung.
- Lern- und Ressourcenorientierung
Teilnehmende im Alphabetisierungsunterricht bringen zahlreiche Kompetenzen und Erfahrungen vor Beginn des Kurses mit. Diese stellen eine wichtige Ressource für den weiteren Lernprozess dar und sollten stets Grundlage des Unterrichts sein. Zu den Ressourcen gehören u. a. die kulturellen Erfahrungen im Herkunftsland und in Österreich, die sprachlichen Erfahrungen in der Erstsprache und in der Zweitsprache Deutsch, die schriftsprachlichen Erfahrungen in der Erstsprache und in der Zweitsprache Deutsch oder die Lernerfahrungen in der Heimat und ggf. in Österreich. Die *Ressourcenorientierung* zielt deshalb darauf ab, dass die am besten beherrschten Kompetenzen und die am besten gesicherten Erfahrungswerte die Basis werden, von welcher aus neue Kompetenzen erworben und neue Erfahrungen gemacht werden. Vor diesem Hintergrund ist beispielsweise die *Rezeption* eine Ressource für die *Produktion*, die *Mündlichkeit* eine Ressource für die *Schriftlichkeit* und die *Erstsprache* eine Ressource für die *Zweitsprache*.
- Ganzheitlichkeit
Eine Alphabetisierung, die einen Beitrag zur Teilhabe leisten soll, kann nicht einfältig verlaufen. So ist etwa das *Leseverstehen* kein Dekodierungsprozess, sondern ein konstruktiver Prozess, bei dem kulturelles und vor allem (zweit)sprachliches Wissen eine unabdingbare Rolle spielen. Die Vermittlung schriftsprachlicher Kompetenzen in der Unterrichtssprache Deutsch, ohne dass dabei Deutsch vermittelt wird, läuft deshalb auf eine vorwiegend technisch ausgerichtete Alphabetisierung hinaus, die nicht zur *schriftsprachlichen Handlungsfähigkeit* in der realen Welt außerhalb des Unterrichtsraums führt. *Ganzheitliche Alphabetisierung* beinhaltet deshalb u. a. auch zahlreiche Aspekte der Lernautonomie.
- Vielfalt
Vielfalt zeigt sich in der Alphabetisierung auf unterschiedlichste Weise und führt dazu, dass Lerngruppen als sehr heterogen wahrgenommen werden. Auf die Vielfalt der Teilnehmenden kann nicht mit methodischer Einfalt geantwortet werden. *Methodenvielfalt* ist deshalb ein prägendes Merkmal des Alphabetisierungsunterrichts. Dazu gehört auch eine Vielfalt hinsichtlich der Unterrichtsziele.

Diese und weitere Grundsäulen der Alphabetisierungsarbeit müssen in der Praxis mit den tatsächlich gegebenen Rahmenbedingungen in Einklang gebracht werden. Hervorzuheben ist an dieser Stelle, dass das Kurssystem in der Alphabetisierung (Grundkurs Alphabetisierung und Alpha Standardkurs) ein

¹⁵ Siehe https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/user_upload/Rahmencurriculum_A1.pdf.

„vorgeschaltetes System“ darstellt, welches zum Deutschkurs A1 führt. Für Lehrkräfte könnte hieraus fälschlicherweise die Handlungsempfehlung folgen: „Vermittle so viel Deutsch wie nötig, um alphabetisieren zu können. Vermittle aber so wenig Deutsch wie möglich, denn die Teilnehmenden besuchen nach dem Alphakurs den Deutschkurs A1“. Hierbei wird vergessen, dass „so viel Deutsch wie nötig“ im Rahmen einer anwendungsorientierten Alphabetisierung letztlich sehr viel Deutsch bedeutet. Deutsch als Zweitsprache ist folglich genauso systematisch und zielgerichtet im Alphabetisierungskurs zu unterrichten wie im Deutschkurs A1.

5.1 Wirkung von Konzepten im Unterricht

Diverse Konzepte zur Alphabetisierungsarbeit wirken im Unterricht immer mit. Die naheliegendsten Konzepte sind jene in den Köpfen der Lehrkräfte und Teilnehmenden. Jede Lehrkraft hat beispielsweise ein Konzept zum Lesen („Wie definiere ich Lesen?“, „Wann weiß ich, dass jemand lesen kann?“) und zum Schreiben („Wie definiere ich Schreiben?“, „Wann weiß ich, dass jemand schreiben kann?“). Diese Konzepte speisen sich oft aus den eigenen Erfahrungen mit Lesen, Schreiben und mit dem Lesen- und Schreibenlernen. Ähnliches lässt sich für Teilnehmende annehmen. So haben auch Teilnehmende ohne jegliche Schulerfahrung ein z. T. sehr klares Konzept davon, was Lesen- und Schreibenlernen bedeutet oder was eine gute Lehrkraft ausmacht. Ein anderes Konzept, das im Unterricht eine starke Wirkung entfaltet, ist das Konzept des eingesetzten Lehrwerkes (oder der eingesetzten Materialien). Lehrwerke stellen immer eine Auswahl an Zielen und Themen der Alphabetisierungsarbeit dar, die im Idealfall einem übergeordneten (Rahmen)Curriculum entnommen wurden (z. B. dem GER und Profile Deutsch). Trotz ihrer möglichen Nähe zu Rahmencurricula bleiben Lehrwerke stets Interpretationen dieser. So enthalten einige Lehrwerke für die Alphabetisierung auch Übungen zu Grundrechenarten (z. B. Addieren), während andere Lehrwerke sich mit dem Vermitteln von Zahlen zufriedengeben.

Im Folgenden werden wichtige Veröffentlichungen diskutiert, die Grundlage für das vorliegende Rahmencurriculum sind und weitere Impulse für den eigenen Unterricht geben können.

5.2 Relevante Referenzrahmen, (Rahmen)Curricula und Konzepte

Das vorliegende *Rahmencurriculum für Alphabetisierungskurse* stellt eine Sammlung von Vorschlägen dar, die keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt. Aus diesem Grund sollten bei der Konzeption und Planung von Alphabetisierungsunterricht stets weitere Quellen hinzugezogen werden, die z. T. auch Grundlage für die Entwicklung des vorliegenden Dokuments waren. Zu bedenken ist hierbei, dass mit Ausnahme des *Rahmencurriculums Deutsch als Zweitsprache & Alphabetisierung*, des *Bundesweiten Konzepts für Alphabetisierungskurse* und des *LASLLIAM-Referenzrahmens* (Council of Europe 2022) die anderen Veröffentlichungen für die Arbeit mit Menschen konzipiert wurden, die bereits alphabetisiert sind. Dennoch sind die dort beschriebenen Ziele, insbesondere die Ziele bis zum Pre-A1- und zum A1-Niveau, von Interesse.

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER)

2001 veröffentlichte der Europarat den **Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen** (GER). Der GER ist kein Rahmencurriculum, sondern ein Referenzrahmen, der für europäische Sprachen Gültigkeit hat, er beschreibt also fremdsprachliche Kompetenzen zu allen europäischen Sprachen. Aus diesem Grund ist er in seinen Formulierungen so offengehalten, dass sich die verschiedenen

Sprachen darin wiederfinden können.¹⁶ Vor dem Hintergrund der Alphabetisierungsarbeit mit zugewanderten Menschen ist Folgendes zu beachten. Der GER

1. beschreibt nicht die Kompetenzen, die Menschen auf verschiedenen Niveaus (A1-C2) in einer spezifischen Sprache, etwa im Deutschen, als Fremdsprache beherrschen.
2. beschreibt auch nicht die Kompetenzen, die zugewanderte Menschen benötigen, wenn sie im Zielsprachenland leben. Es beschreibt keine Kompetenzen bei Zweitsprachen.
3. geht von alphabetisierten Fremdsprachenlernenden aus.

Dennoch ist der GER seit seiner Veröffentlichung zu einer der wichtigsten Dokumente für die Entwicklung von (Rahmen)Curricula und Konzepten geworden und dient (in seiner neuen Version als *CEFR Companion Volume; Europarat 2020*) auch dem vorliegenden Dokument als wichtige Grundlage. Er beschreibt Kompetenzen für die Aktivitäten *Rezeption, Produktion, Interaktion* und *Sprachmittlung* (letztere vor allem im CEFR Companion Volume). Für das A1-Niveau werden für die Fertigkeiten Lesen und Schreiben beispielsweise folgende globale Kann-Beschreibungen formuliert:

Globale Kann-Beschreibung (A1-Niveau)	
Lesen	Ich kann einzelne vertraute Namen, Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, z. B. auf Schildern, Plakaten oder in Katalogen. (S. 36)
Schreiben	Ich kann eine kurze, einfache Postkarte schreiben, z. B. Feriengrüße. Ich kann auf Formularen, z. B. in Hotels, Namen, Adresse, Nationalität usw. eintragen. (S. 36)

Tabelle 3: Globale Kann-Beschreibungen zu Lesen und Schreiben auf A1-Niveau im GER

Zusätzlich zu den Globalskalen enthält der GER zahlreiche Deskriptoren zu weiteren Aspekten des fremdsprachlichen Lehr- und Lernprozesses, die für die Alphabetisierungsarbeit relevant sein können.

Beispielhaft können folgender Tabelle Kann-Beschreibungen für die Fertigkeit Lesen auf dem A1-Niveau entnommen werden:

Kann-Beschreibung (Lesen A1-Niveau)	
Leseverstehen allgemein	Kann sehr kurze, einfache Texte Satz für Satz lesen und verstehen, indem er/sie bekannte Namen, Wörter und einfachste Wendungen herausucht und, wenn nötig, den Text mehrmals liest. (S. 75)
Korrespondenz lesen und verstehen	Kann kurze und einfache Mitteilungen auf Postkarten verstehen. (S. 75)
Zur Orientierung lesen	Kann vertraute Namen, Wörter und ganz elementare Wendungen in einfachen Mitteilungen in Zusammenhang mit den üblichsten Alltagssituationen erkennen. (S. 75)
Information und Argumentation lesen und verstehen	Kann sich bei einfacherem Informationsmaterial und kurzen, einfachen Beschreibungen eine Vorstellung vom Inhalt machen, besonders wenn es visuelle Hilfen gibt. (S. 76)
Schriftliche Anweisungen verstehen	Kann kurze, einfache schriftliche Wegerklärungen verstehen. (S. 76)

Tabelle 4: Kann-Beschreibungen zu Lesen auf A1-Niveau im GER

Beispielhaft können folgender Tabelle Kann-Beschreibungen für die Fertigkeit Schreiben auf dem A1-Niveau entnommen werden:

¹⁶ Eine zu enge Formulierung von Kompetenzen würde Probleme ergeben, wenn in Anlehnung an den Europäischen Referenzrahmen nationale Rahmencurricula formuliert werden sollen.

	Kann-Beschreibung (Schreiben A1-Niveau)
Schriftliche Produktion allgemein	Kann einfache, isolierte Wendungen und Sätze schreiben. (S. 67)
Kreatives Schreiben	Kann einfache Wendungen und Sätze über sich selbst und fiktive Menschen schreiben: wo sie leben und was sie tun. (S. 68)
Korrespondenz	Kann kurze, einfache Postkarten schreiben. (S. 86)
Notizen, Mitteilungen, Formulare	Kann z. B. auf einem Anmeldezettel im Hotel oder bei der Einreise Zahlen und Daten, den eigenen Namen, Nationalität, Alter, Geburtsdatum, Ankunftsdatum usw. eintragen. (S. 87)
Texte verarbeiten	Kann einzelne Wörter und kurze Texte, die in gedruckter Form vorliegen, abschreiben. (S. 98)
Beherrschung der Orthografie	Kann vertraute Wörter und kurze Redewendungen, z. B. einfache Schilder oder Anweisungen, Namen alltäglicher Gegenstände, Namen von Geschäften oder regelmäßig benutzte Wendungen abschreiben. Kann seine Adresse, seine Nationalität und andere Angaben zur Person buchstabieren. (S. 118)
Kohärenz und Kohäsion	Kann Wörter oder Wortgruppen durch sehr einfache Konnektoren wie <i>und</i> oder <i>dann</i> verbinden. (S. 125)

Tabelle 5: Kann-Beschreibungen zu Schreiben auf A1-Niveau im GER

Profile Deutsch

Profile Deutsch (Glaboniat u.a. 2005) ist eine Adaption des GER für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Damit wird auf die im vorherigen Abschnitt aufgezählten Punkte 1 und 2 reagiert. Auch in dieser Publikation finden sich zahlreiche Hinweise darüber, welche Kompetenzen Menschen auf dem A1-Niveau im Lesen und Schreiben beherrschen sollen. Folgend werden beispielhaft die globalen Kann-Beschreibungen für die schriftliche Rezeption, Produktion und Interaktion wiedergegeben (Profile Deutsch, S. 108-115).

Fertigkeit	Globale Kann-Beschreibung A1
schriftliche Rezeption	Kann einzelne Wörter und sehr einfache Sätze in einfachen und übersichtlichen alltäglichen Texten verstehen, die konkrete Bereiche und Bedürfnisse des täglichen Lebens betreffen.
schriftliche Rezeption	Kann in informierenden Texten, die viele Internationalismen enthalten und/oder illustriert sind, das Thema identifizieren und einzelne Informationen verstehen.
schriftliche Rezeption	Kann Teile von kurzen, einfachen Texten verstehen, wenn er/sie Gelegenheit zu wiederholtem Lesen hat.
schriftliche Rezeption	Kann Namen, Zahlen, Preise und Zeitangaben sowie einzelne Wörter und sehr einfache Ausdrücke verstehen, wenn der Kontext vertraut ist.
schriftliche Produktion	Kann kurze, einfache Angaben zur Person und zu alltäglichen vertrauten Dingen schreiben.
schriftliche Produktion	Kann Wörter oder Wortgruppen mit einfachen Konnektoren wie <i>und</i> , <i>oder</i> , <i>und dann</i> verknüpfen.
schriftliche Produktion	Kann mit Hilfe eines Wörterbuches zu alltäglichen, vertrauten Themen kurze Aufzeichnungen machen.
schriftliche Produktion	Kann in einfachen kurzen Texten einige wenige einfache grammatische Strukturen und Satzmuster einigermaßen korrekt verwenden.
schriftliche Produktion	Kann ihm/ihr bekannte einzelne Wörter und häufig gebrauchte Angaben zur Person einigermaßen korrekt schreiben.
schriftliche Interaktion	Kann mit Hilfe des Wörterbuches kurze, einfache Mitteilungen zu ganz alltäglichen und vertrauten Themen schreiben.
schriftliche Interaktion	Kann in vertrauten, standardisierten Textsorten einfache und kurze schriftliche Angaben zur Person machen.
Schriftliche Interaktion	Kann kurze, einfache Texte schreiben, die zur Aufrechterhaltung von Sozialkontakten beitragen.
schriftliche Interaktion	Kann Wörter oder Wortgruppen mit einfachen Konnektoren wie <i>und</i> , <i>oder</i> , <i>und dann</i> verknüpfen.

Schriftliche Interaktion	Kann mit Hilfe des Wörterbuches einfache, meist stichpunktartige, schriftliche Mitteilungen zu vertrauten Themen machen, in denen er/sie die wenigen einfachen grammatischen Strukturen und Satzmuster noch nicht sicher anwendet.
schriftliche Interaktion	Kann ihm/ihr bekannte einzelne Wörter einigermaßen korrekt schreiben.

Tabelle 6: Globale Kann-Beschreibungen auf A1-Niveau in Profile Deutsch

Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache

Das **Rahmencurriculum für Integrationskurse – Deutsch als Zweitsprache** kann als Reaktion auf den GER und darauf basierende Veröffentlichungen, wie Profile Deutsch, betrachtet werden. Ziel dieser Veröffentlichung ist es, Ziele für zugewanderte Menschen zu beschreiben, die im Zielsprachenland leben. Dieses Rahmencurriculum ist nicht für die Arbeit mit gering literalisierten Menschen konzipiert, gibt aber dennoch einige Hinweise darüber, welche Kompetenzen auf A1-Niveau im Lesen und Schreiben erwartet werden.¹⁷

Folgende Kann-Beschreibungen zu Handlungsfeldern übergreifender Kommunikation geben Hinweise darüber, welche Ziele im Alphabetisierungskurs bis zum A1-Niveau wichtig sein können.

Felder	Lernziele	Aktivitäten
Realisierung Gefühle, Haltungen, Meinungen	Kann dem Telefonbuch oder Internet spezifische Informationen über Behörden entnehmen, z. B. Standorte, Adressen, Öffnungszeiten. (S. 76)	A1 Lesen
Gestaltung sozialer Kontakte	Kann jemandem in einer E-Mail oder auf einer Postkarte gratulieren, z. B. Freunden zum Geburtstag, Kollegen zur Hochzeit. (S. 59)	A1 Schreiben
Lernen lernen	Kann sich ein persönliches Glossar in Form einer einfachen Kartei anlegen und benutzen. (S. 64)	A1 Schreiben
Lernen lernen	Kann Wörter nach Themen gruppieren/ordnen. (S. 64)	A1 Schreiben
Lernen lernen	Kann Verfahren, Wörter zu memorieren, anwenden, z. B. Bezeichnungen von Alltagsgegenständen in der eigenen Wohnung oder am Arbeitsplatz auf Klebezettel/Post-its schreiben und diese an die betreffenden Gegenstände heften. (S. 64)	A1 Schreiben
Lernen lernen	Kann die graphomotorische Unterstützung beim Wörterlernen durch Schreiben beim individuellen Lernen einsetzen. (S. 64)	A1 Schreiben
Lernen lernen	Kann aus Texten für ihn/sie relevante Wörter bestimmen und in sein/ihr persönliches Glossar eintragen. (S. 64)	A1 Schreiben
Lernen lernen	Kann Texte im Alltag, z. B. Werbetexte, Zeitungen, Prospekte, zum Training des Leseverstehens nutzen. (S. 67)	A1 Lesen
Lernen lernen	Kann Namen, Daten, Internationalismen, Cognates, verwandte Wörter, häufig wiederkehrende Wörter, Wortbildungsregeln und Rückführungsregeln bei der Wortzusammensetzung etc. für das Verstehen eines Textes nutzen. (S. 67)	A1 Lesen

¹⁷ Da es zeitlich zwischen dem GER und dem CEFR Companion Volume veröffentlicht wurde, enthält das Rahmencurriculum für Integrationskurse keine Angaben zum Pre-A1-Niveau, welches erst im Companion Volume aufgeführt wird.

Lernen lernen	Kann Textsortenmerkmale und typo- und topographische Merkmale eines Textes zum Verständnis nutzen. (S. 67)	A1 Lesen
Lernen lernen	Kann einfache textphorische Mittel als Wegweiser im Text erkennen und nutzen, z. B. Personalpronomen. (S. 67)	A1 Lesen
Lernen lernen	Kann die Technik des Abschreibens zur Verbesserung der individuellen Schreibfertigkeit nutzen. (S. 69)	A1 Schreiben
Lernen lernen	Kann die Rechtschreibkontrolle von Word beim Verfassen von Texten einsetzen. (S. 69)	A1 Schreiben

Tabelle 7: Lernziele zu übergreifender Kommunikation auf A1-Niveau im Rahmencurriculum für Integrationskurse DaZ

Folgende Kann-Beschreibungen zu Kommunikation in Handlungsfeldern geben Hinweise darüber, welche Ziele im Alphabetisierungskurs bis zum A1-Niveau wichtig sein können.

Felder	Lernziele	Aktivitäten
Ämter/ Behörden	Kann dem Telefonbuch oder Internet spezifische Informationen über Behörden entnehmen, z. B. Standorte, Adressen, Öffnungszeiten. (S. 76)	A1 Lesen
Ämter Behörden	Kann einfache und standardisierte Wegweiser verstehen, z. B. im Eingangsbereich von öffentlichen Stellen oder Behörden. (S. 77)	A1 Lesen
Arbeit	Kann sich mit einfachen Worten schriftlich krankmelden. (S. 84)	A1 Schreiben
Arbeit	Kann sehr einfache, schriftliche Informationen verstehen, z. B. zu Werkzeug, Material, Mengen. (S. 84)	A1 Lesen
Arbeit	Kann die wichtigsten Informationen aus den Sicherheitsvorschriften am Arbeitsplatz verstehen, wenn diese illustriert sind, z. B. auf Schildern, Aufklebern. (S. 85)	A1 Lesen
Arbeit	Kann einfache und sehr gebräuchliche Checklisten und Kontrollformulare ausfüllen, z. B. Stundenzettel. (S. 88)	A1 Schreiben
Arbeit	Kann Dienstpläne, z. B. Wochenpläne, Aktivitätenpläne, Pflegepläne verstehen. (S. 88)	A1 Lesen
Arbeitssuche	Kann sich, auch im Internet, über Beratungseinrichtungen informieren, z. B. über die Bezeichnung einer Einrichtung, Öffnungszeiten, Adresse. (S. 96)	A1 Lesen
Arbeitssuche	Kann die wichtigsten Informationen von Stellenanzeigen in Zeitungen, im Internet oder am Schwarzen Brett eines Supermarkts verstehen, z. B. gesuchten Beruf, Datum des Stellenantritts. (S. 98)	A1 Lesen
Arbeitssuche	Kann eine ganz einfache Mitteilung schreiben und darin wichtige Auskünfte geben, z. B. Name, Erreichbarkeit per Telefon bzw. E-Mail. (S. 98)	A1 Schreiben
Banken/ Versicherung	Kann dem Telefonbuch oder Internet spezifische Informationen über Banken und Versicherungen entnehmen, z. B. Adressen, Öffnungszeiten. (S. 110)	A1 Lesen
Banken/ Versicherung	Kann Hinweisschildern in Banken die wichtigsten Informationen entnehmen. (S. 110)	A1 Lesen

Banken/ Versiche- rung	Kann bei der Bedienung von Automaten, z. B. Geldautomaten oder Selbstbedienungsterminals, die wichtigsten und einfachsten Anweisungen für Eingabeschritte verstehen. (S. 110)	A1 Lesen
Banken/ Versiche- rung	Kann einem Kontoauszug wesentliche Informationen entnehmen, z. B. Haben, Soll, Umsatz. (S. 111)	A1 Lesen
Banken/ Versiche- rung	Kann der Bank mit einfachen Worten wichtige Informationen schriftlich mitteilen, z. B. Adressänderung. (S. 111)	A1 Schrei- ben
Banken/ Versiche- rung	Kann wichtige Formulare im Zahlungsverkehr ausfüllen, z. B. Überweisungen oder Schecks. (S. 111)	A1 Schrei- ben
Betreuung/ Ausbildung Kinder	Kann dem Telefonbuch, Branchenbuch oder Internet Adressen und Telefonnummern entnehmen, z. B. von Tagesmüttern, Kindertagesstätten, Kindergärten. (S. 116)	A1 Lesen
Betreuung/ Ausbildung Kinder	Kann zurückzugebende Abschnitte von Elternmitteilungen ausfüllen, z. B. Zusage zur Teilnahme an einer Veranstaltung. (S. 117)	A1 Schrei- ben
Betreuung/ Ausbildung Kinder	Kann die erforderlichen Informationen in ein Formular zur Krankmeldung/Entschuldigung des Schulkindes eintragen. (S. 117)	A1 Schrei- ben
Einkaufen	Kann Werbeanzeigen in Hauswurfsendungen, Zeitungen, Zeitschriften oder auf Werbeplakaten relevante Informationen entnehmen, z. B. Marken, Anbieter. (S. 124)	A1 Lesen
Einkaufen	Kann das Wesentliche aus Produktinformationen entnehmen, z. B. Haltbarkeitsdatum, Lagerungshinweise, Inhaltsstoffe. (S. 124)	A1 Lesen
Einkaufen	Kann, auch im Internet, Bestellungen aufgeben und dafür in Bestellformularen relevante Daten eingeben, z. B. Kontonummer, Größe und Zahl der Produkte, Lieferadresse. (S. 125)	A1 Schrei- ben
Gesundheit	Kann dem Telefonbuch oder Internet wichtige Informationen zur medizinischen Versorgung entnehmen, z. B. Adressen von Ärzten oder Apotheken in der Nähe. (S. 130)	A1 Lesen
Gesundheit	Kann die wichtigsten Informationen auf Beipackzetteln verstehen, z. B. Einnahmezeiten und -mengen. (S. 131)	A1 Lesen
Gesundheit	Kann in Formularen seine/ihre persönlichen Daten eintragen, z. B. in Aufnahmeformularen im Krankenhaus, Einverständniserklärung für Operationen. (S. 132)	A1 Schrei- ben
Mediennut- zung	Kann dem Fernsehprogramm die wesentlichen Informationen entnehmen, z. B. Programme, Sendezeiten. (S. 138)	A1 Lesen
Mediennut- zung	Kann Ankündigungen für Veranstaltungen wesentliche Informationen entnehmen, z. B. Aufführungsbeginn, Ort. (S. 138)	A1 Lesen
Mediennut- zung	Kann Werbeanzeigen in Hauswurfsendungen, Zeitungen, Zeitschriften oder auf Werbeplakaten relevante Informationen entnehmen, z. B. Preise. (S. 138)	A1 Lesen
Mediennut- zung	Kann für ihn/sie wichtige und ihm/ihr vertraute Suchbefehle in Suchmaschinen des Internets eingeben. (S. 139)	A1 Schrei- ben

Mediennutzung	Kann einfache Anweisungen im Internet verstehen, z. B. zum Download einer Datei. (S. 139)	A1 Lesen
Mediennutzung	Kann einfache Menüpunkte im Handy verstehen und ausführen, z. B. Adressbuch, speichern, Einstellungen. (S. 139)	A1 Lesen
Mobilität	Kann Hinweisschildern an Bahnhöfen, auf Flughäfen und im Straßenverkehr die wichtigsten Informationen entnehmen. (S. 142)	A1 Lesen
Mobilität	Kann Fahrplänen für ihn/sie relevante Informationen entnehmen, z. B. Abfahrtszeiten, Ortsangaben. (S. 142)	A1 Lesen
Mobilität	Kann das Wesentliche von Anleitungen an Fahrkartenautomaten o. ä. verstehen, wenn diese mit Illustrationen unterstützt sind. (S. 144)	A1 Lesen
Unterricht	Kann schriftliche Informationen zum Integrationskurs bzw. zu Prüfungen auf Aushängen und Informationsblättern verstehen, z. B. Raum- und Zeitangaben. (S. 148)	A1 Lesen
Wohnen	Kann auf einer Abrechnung die Höhe der zu zahlenden Summe verstehen, z. B. für Gas, Strom, Wasser. (S. 156)	A1 Lesen
Wohnen	Kann die wichtigsten Informationen der Hausordnung verstehen, z. B. Ruhezeiten, Hinweise auf Müllentsorgung. (S. 156)	A1 Lesen
Wohnen	Kann Warnhinweise und Hinweisschilder in einem Mietshaus verstehen, z. B. zu Fluchtwegen. (S. 156)	A1 Lesen
Wohnen	Kann in einem Formular die wichtigsten persönlichen Daten eintragen, z. B. in einem Meldeschein oder Nachsendeantrag Name, Adresse, Nationalität. (S. 157)	A1 Schreiben
Wohnen	Kann die wesentlichen Informationen einer Mitteilung eines Hausbewohners am Schwarzen Brett verstehen, z. B. Einladung zu einer Hausparty. (S. 157)	A1 Lesen

Tabelle 8: Lernziele zu Handlungsfeldern auf A1-Niveau im Rahmencurriculum für Integrationskurse DaZ

CEFR Companion Volume

2018 wurde der GER in einer überarbeiteten und erweiterten Version als **Common European Framework of Reference for Languages – Companion Volume with new Descriptors** veröffentlicht. Von den ergänzenden Angaben dieser Veröffentlichung ist die Formulierung einer zusätzlichen Niveaustufe unterhalb des A1-Niveaus für das vorliegende Rahmencurriculum für Alphabetisierungskurse von Interesse, welches im CEFR Companion Volume Pre-A1-Niveau¹⁸ genannt wird. Hierbei darf nicht angenommen werden, dass dieses neue Pre-A1-Niveau im Hinblick auf die Zielgruppe der gering literalisierten Fremdsprachenlernenden definiert wird. Genau wie der GER wird im CEFR Companion Volume von alphabetisierten Lernenden ausgegangen. Pre-A1 beschreibt somit lediglich ein Niveau unterhalb von A1.¹⁹ Ergänzend zu den Ausführungen im GER zu den Fertigkeiten Lesen und Schreiben auf A1-Niveau enthält die folgende Tabelle Kann-Beschreibungen im Hinblick auf das Lesen und Schreiben auf dem Pre-A1-Niveau (siehe Europarat 2020b; Europarat 2020):

¹⁸ “Pre-A1 represents a ‘milestone’ halfway towards Level A1, a band of proficiency at which the learner has not yet acquired a generative capacity, but relies upon a repertoire of words and formulaic expressions.” (Europarat 2020, S. 243).

¹⁹ Ähnlich gehen auch Verlage vor, wenn Deutschlehrwerke zum A1-Niveau in Band A1.1. und A1.2 aufteilen. Auch in diesem Kontext ist das Niveau A1.1 nicht für zu alphabetisierende Teilnehmende konzipiert (vgl. auch Europarat 2001, S. 41).

Kann-Beschreibung vor-A1-Niveau	Aktivität/Fertigkeit
Kann vertraute Wörter / Gebärden erkennen, wenn sie von Abbildungen begleitet sind wie bei einer Speisekarte in einem Schnellimbiss, die mit Fotos illustriert ist, oder bei einem Bilderbuch, das vertrauten Wortschatz verwendet. (Europarat 2020b, S. 65; Europarat 2020, S. 54)	Leseverstehen allgemein
Kann in einem Brief, einer Karte oder einer E-Mail verstehen, zu welchem Anlass er/ sie eingeladen wird, sowie Informationen über den Tag, die Uhrzeit und den Ort. Kann in sehr einfachen Nachrichten und Textmitteilungen von Freundinnen / Freunden oder Kolleginnen/ Kollegen Zeiten und Ortsangaben erkennen, z.B. „Bin um 4 Uhr zurück“ oder „Im Konferenzraum“, sofern dabei keine Abkürzungen verwendet werden. (Europarat 2020b, S. 66; Europarat 2020, S. 55)	Korrespondenz lesen und verstehen
Kann einfache und alltägliche Hinweisschilder verstehen, z.B. „Parkplatz“, „Bahnhof“, „Speisesaal“, „Rauchen verboten“ usw. Kann Plakaten, Handzetteln und Mitteilungen Informationen über Orte, Zeiten und Preise entnehmen. (Europarat 2020b, S. 68; Europarat 2020, S. 56).	Zur Orientierung lesen
Kann einfachstes Informationsmaterial verstehen, das aus vertrauten Wörtern und Bildern besteht, wie z.B. eine Speisekarte mit Fotos in einem Schnellimbiss oder eine Bildgeschichte, die in sehr einfachem Alltagswortschatz verfasst ist. (Europarat 2020b, S. 69; Europarat 2020, S. 57)	Information und Argumentation verstehen
Kann sehr kurze, einfache Anweisungen in vertrauten Alltagskontexten verstehen, wie „Parken verboten“, „Essen und Trinken verboten“ usw., insbesondere, wenn sie bebildert sind. (Europarat 2020b, S. 70; Europarat 2020, S. 58)	Schriftliche Anweisungen verstehen
Kann die Bedeutung eines Wortes / einer Gebärde anhand eines Bildes oder Symbols erschließen, das daneben abgebildet ist. (Europarat 2020b, S. 73; Europarat 2020, S. 60)	Hinweise identifizieren und Schlüsse ziehen (mündlich, gebärdensprachlich und schriftlich)
Kann schriftlich grundlegende persönliche Informationen geben (z.B. Name, Adresse, Nationalität), gegebenenfalls mithilfe eines Wörterbuchs. (Europarat 2020b, S. 81; Europarat 2020, S. 66)	Schriftliche Produktion allgemein
Kann mithilfe eines Wörterbuchs kurze Wendungen schreiben, um auf einem Formular oder in einer Notiz wichtige Informationen zu geben (z.B. Name, Adresse, Familie). (Europarat 2020b, S. 101; Europarat 2020, S. 82)	Schriftliche Interaktion allgemein
Kann mithilfe eines Wörterbuchs in kurzen Wendungen und Sätzen einfache persönliche Informationen mitteilen. (Europarat 2020b, S. 103; Europarat 2020, S. 83)	Korrespondenz
Kann sehr einfache Anmeldeformulare mit wichtigen persönlichen Angaben ausfüllen: Name, Adresse, Nationalität, Familienstand. (Europarat 2020b, S. 104; Europarat 2020, S. 84)	Notizen, Mitteilungen und Formulare
Kann einfache Online-Grüße posten und dabei elementare formelhafte Wendungen und Emoticons benutzen. Kann kurze, einfache Angaben über sich selbst online posten (z. B. Beziehungsstatus, Nationalität, Beruf), sofern sie / er diese aus einem Menü auswählen und / oder ein Online-Übersetzungstool zu Hilfe nehmen kann. (Europarat 2020b, S. 106; Europarat 2020, S. 86)	Online-Konversation und -Diskussionen

Tabelle 9: Kann-Beschreibungen auf Pre-A1-Niveau im CEFR Companion Volume

LASLLIAM-Referenzrahmen für Alphabetisierung in der Zweitsprache

Zuletzt wird hier auf einen supranationalen Referenzrahmen des Europarats verwiesen, der für die Arbeit mit zugewanderten gering literalisierten Menschen besonders bedeutsam ist: der Referenzrahmen ***Literacy and Second Language Learning for the Linguistic Integration of Adult Migrants*** (Council of Europe 2022). Der LASLLIAM-Referenzrahmen beschreibt vier Levels, die sich teilweise am GER und CEFR Companion Volume orientieren und daher Überschneidungen mit dem Pre-A1-Level (CEFR Companion Volume) und dem A1-Level (GER) aufweisen. Für die technischen Kompetenzen werden folgende Niveaus definiert²⁰:

- Level 1: Literalität entdecken. Die Schriftsprache kennenlernen.
- Level 2: Basales Dekodieren und Enkodieren.
- Level 3: Fortgeschrittenes Dekodieren und Enkodieren. (≈ Pre-A1)
- Level 4: Festigung und Flüssigkeit. (≈ A1)

Der LASLLIAM-Referenzrahmen beschreibt Kompetenzen in den Bereichen „Technical Literacy“, „Communicative Language Activities and Strategies“ und „Digital Skills“. Folgender Tabelle können einige Beispiele für die technische Kompetenzen im Bereich „Language and Print Awareness“ entnommen werden (LASLLIAM, S. 56-57):

LASLLIAM-Level	Kann-Beschreibung (Sprachbewusstheit/Phonologische Bewusstheit)
Level 1	Kann sprachliche von nicht sprachlichen Zeichen unterscheiden.
Level 2	Kann Reime erkennen.
Level 3 (≈ Pre-A1)	Kann Laute zu einem Wort mit einer komplexen Silbenstruktur synthetisieren.
Level 4 (≈ A1)	Kann häufig vorkommende und relevante Satzintonationen erkennen.

Tabelle 10: Kann-Beschreibungen Sprachbewusstheit/Phonologischer Bewusstheit im LASLLIAM-Referenzrahmen

Zu technischen Kompetenzen in der Fertigkeit Lesen listet LASLLIAM u. a. folgende Kann-Beschreibungen auf (ebd., S. 59-60).

LASLLIAM-Level	Kann-Beschreibung (Lesen)
Level 1	Kann Zahlen bis 10 lesen.
Level 2	Kennt die Graphem-Phonem-Korrespondenz.
Level 3 (≈ Pre-A1)	Kann einfache und kurze Phrasen und Sätze lesen, wenn die Wörter eine einfache Silbenstruktur haben.
Level 4 (≈ A1)	Kann einfache Sätze und auch Sätze mit Nebensatz lesen, wenn nur wenige Wörter unbekannt sind.

Tabelle 11: Kann-Beschreibungen zu Lesen im LASLLIAM-Referenzrahmen

Zu technischen Kompetenzen in der Fertigkeit Schreiben werden u. a. folgende Deskriptoren beispielhaft genannt werden (ebd., S. 61).

LASLLIAM-Level	Kann-Beschreibung (Schreiben)
Level 1	Kann in die Schreibrichtung der Zielsprache schreiben (z. B. von links nach rechts und von oben nach unten im lateinischen und griechischen Schriftsystem).
Level 2	Kann große und kleine Buchstaben schreiben.
Level 3 (≈ Pre-A1)	Kann die Großschreibung normgerecht verwenden.
Level 4 (≈ A1)	Kann häufig vorkommende Wörter flüssig schreiben.

Tabelle 12: Kann-Beschreibungen zu Schreiben im LASLLIAM-Referenzrahmen

²⁰ Die folgenden Deskriptoren des LASLLIAM-Referenzrahmens wurden vom Verfasser aus dem Englischen ins Deutsche übersetzt.

Zusätzlich zu den technischen Skalen werden im LASLLIAM-Referenzrahmen zahlreiche Kann-Beschreibungen definiert, die zu den kommunikativen Sprachaktivitäten gehören (LASLLIAM, S. 54)

- Schriftliche und mündliche Rezeption
- Schriftliche und mündliche Produktion
- Schriftliche und mündliche Interaktion²¹

und zu digitalen Kompetenzen (ebd.). Des Weiteren werden funktionale Kann-Beschreibungen geliefert, die hinsichtlich der *Domänen persönlich, öffentlich, beruflich* und *ausbildungsbezogen* beispielhaft formuliert werden.²² Beispielhaft veranschaulicht Tabelle 13 funktionale Deskriptoren im LASLLIAM-Referenzrahmen (ebd., S. 80-82). Diese geben Hinweise darüber, wie Alphabetisierungsunterricht zur Förderung von Lesekompetenzen konzipiert werden kann (siehe weiter Abschnitt 6.11).

LASLLIAM	Kann-Beschreibung (Korrespondenz lesen)				
	allgemein	persönlich	öffentlich	beruflich	ausbildungsbezogen
Level 1	Kann wichtige von unwichtiger Korrespondenz unterscheiden.	z. B. eine persönlich an ihn/sie adressierte Rechnung oder Postkarte	kein Deskriptor	z. B. E-Mail oder Brief des eigenen Arbeitgebers [...]	z. B. E-Mail oder Brief vom Lehrer des eigenen Kindes [...]
Level 2	Kann einer kurzen und einfachen Nachricht oder Einladung eine ungefähre Vorstellung zu Schlüsseldaten entnehmen.	z. B. Absender, Datum und Ort einer Einladung (z. B. Die Party ist am 10.Mai.)	z. B. Absender, Datum und Ort in einer Mitteilung der Verwaltung	z. B. Schlüsseldaten in einer Mitteilung von der Arbeit (z. B. Anzahl der Arbeitsstunden, Anzahl der Urlaubstage)	z. B. Schlüsseldaten aus einer Mitteilung der Schule (z. B. Raumänderung, kommende Ferientage)
Level 3 (≈ Pre-A1)	Kann einem Schreiben, einer Karte oder E-Mail Grund, Datum, Zeit und Ort einer Einladung entnehmen.	z. B. Einladung zum Geburtstag, zur Hochzeit oder einer Beerdigung	z. B. Terminerinnerung für einen Arztbesuch oder einen Verwaltungstermin	z. B. Einladung zu einem Teammeeting	z. B. Einladung zu einer Vorführung in der Schule oder zu einer Schulaktivität mit den Kindern
Level 4 (≈ A1)	Kann einfache und kurze Nachrichten auf Karten verstehen.	z. B. Glückwunschkarten oder Beileidkarten	z. B. Einladungskarten zur Bibliothekseröffnung	z. B. Glückwunschkarte eines Kollegen	z. B. Einladung zum Abschlussfest der Schule oder zum Tag der offenen Tür in der Schule

Tabelle 13: Kann-Beschreibungen zu Korrespondenz lesen im LASLLIAM-Referenzrahmen

In Anlehnung an die thematisierten Referenzrahmen, (Rahmen)Curricula und den LASLLIAM-Referenzrahmen können die im vorliegenden Dokument vorgeschlagenen Ziele ggf. ergänzt werden. Weitere relevante Konzepte sind:

²¹ Die im GER und insbesondere im CEFR Companion Volume beschriebene Sprachmittlung wird im LASLLIAM-Konzept nicht behandelt.

²² Diese Skalen werden zudem weiter ausdifferenziert, so z.B. in der Fertigkeit Lesen mit fünf Kategorien: Lesen von Korrespondenz, Lesen zur Orientierung, Lesen zur Informationsgewinnung, Lesen aus Spaß und Lesen von Anweisungen. Diese systematische Darlegung wird im vorliegenden Rahmencurriculum nicht übernommen.

- Rahmencurriculum Deutsch als Zweitsprache & Alphabetisierung (Wien 2006)²³
- Bundesweites Konzept für Integrationskurse mit Alphabetisierung (BAMF 2015)
- Lea. Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften – Diagnose (Lea.-Diagnose 2010)
- Rahmencurriculum Lesen (DVV 2014a)
- Rahmencurriculum Schreiben (DVV 2014b).

²³ Siehe <https://www.wien.gv.at/menschen/integration/pdf/rahmen-curriculum.pdf>. Darüber hinaus kann auch der Kompetenzpass Lesen und Schreiben berücksichtigt werden (Reisinger-Friedrich & Reberng-Ahamer 2011, S. 8).

6 Wichtige Bausteine der Arbeit in Alphabetisierungskursen

Im Folgenden werden einige Themen dargestellt, die für die Arbeit in Alphabetisierungskursen wichtig sind. Selbstredend sind weder die thematische Auswahl vollständig noch die dazu gehörigen Ausführungen in ihrer Ausführlichkeit ausreichend. Zum professionellen Handeln von Lehrkräften gehört jedoch, sich selbstverantwortlich sowohl im Sinne eines formalen als auch nicht-formalen Lernens weiterzubilden. Zur Vertiefung und Erweiterung der folgenden Themen wird deshalb auf die im Literaturverzeichnis aufgelisteten Quellen verwiesen. Die einzelnen Abschnitte schließen z.T. mit Vorschlägen zu Zielen der Alphabetisierungsarbeit. Diese Vorschläge sind keineswegs abschließend und sollten deshalb ggf. ergänzt werden.

6.1 Basisbildung als Querschnittsaufgabe

Alphabetisierung und Basisbildung stehen in einem engen Zusammenhang zueinander. Dies gilt vor allem, wenn mit der Alphabetisierung nicht vorwiegend die Vermittlung technischer Fertigkeiten beabsichtigt, sondern wenn damit ein ganzheitlicher Ansatz verfolgt wird.

Prinzipien der Basisbildung sind u. a.

- Handlungs-, Lern-, Problemlösungsorientierung
- Förderung von Lernautonomie
- Förderung mathematischer Grundkompetenz
- Förderung digitaler Kompetenzen.

Diese Prinzipien schlagen sich im vorliegenden Rahmencurriculum nieder. Zu erkennen ist dies beispielsweise daran, dass die Förderung von sprachmündlichen Kompetenzen im Deutschen als Zweitsprache und die Fähigkeit sinnentnehmend auf Textebene lesen und selbst Texte produzieren zu können im vorliegenden Rahmencurriculum gleichbedeutend und -rangig mit der Fähigkeit stehen, selbstreflexiv den eigenen Lernprozess steuern zu können (siehe Abschnitt 6.8). Prinzipien der Basisbildung wie Handlungs-, Lern- oder Problemlösungsorientierung spiegeln sich beispielsweise in der Befürwortung offener Unterrichtsmethoden wider (siehe Abschnitt 6.6). Weitere Ansätze, z. B. Lernberatung²⁴ (Problemlösungsorientierung) in der Alphabetisierung oder die Verwendung von Portfolios²⁵, sind ebenfalls im Licht dieser Prinzipien zu betrachten und deren Einsatz im Alphabetisierungsunterricht zu prüfen. Als wichtig wird weiterhin betrachtet, die Mehrsprachigkeit im Kurs als wertvolle Ressource nutzbar zu machen. Ferner sollte die Förderung digitaler Kompetenzen in der Alphabetisierungsarbeit einbezogen werden (siehe hierzu Abschnitt 5.2; siehe LASLLIAM-Referenzrahmen).²⁶

Ein Weg, um Aspekte der Basisbildung in die Alphabetisierung einfließen zu lassen ist es, die Alphabetisierungsarbeit an das reale Leben der Teilnehmenden zu knüpfen. Im Idealfall erfolgt dies unter Berücksichtigung von Lernautonomie, indem Teilnehmende eigene Ziele definieren, welche ihrem Lebensalltag erwachsen. Solche funktionalen Ziele werden in Referenzrahmen und (Rahmen)Curricula vorgeschlagen (siehe Abschnitt 5.2). Im Folgenden werden u.a. in Anlehnung an den GER, den CEFR Companion Volume, den LASLLIAM-Referenzrahmen weitere Vorschläge zu anwendungsorientierten Zielen

²⁴ Siehe z. B. Projekt *Alphalernberatung* (<https://www.uni-muenster.de/Germanistik/alphalernberatung/>) und *LeLeBe*-Projekt an der Universität Leipzig (Markov u. a. 2015).

²⁵ Siehe z. B. Projekt *Alphaportfolio* (<https://www.uni-muenster.de/Germanistik/alphaportfolio/>).

²⁶ Grundlegende Kompetenzen in Mathematik sind ebenfalls von großer Bedeutung für eine Teilhabe. Die Möglichkeit einer Förderung von Grundkompetenzen in Mathematik sollte folglich auch für den Alphabetisierungsunterricht geprüft werden.

gemacht. Insbesondere die Tatsache, dass eine Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch nicht möglich ist, ohne gleichzeitig Deutsch systematisch zu vermitteln, macht eine Überschneidung in den Niveaus 3 und 4 mit den Niveaus Pre-A1 und A1 (CEFR Companion Volume) notwendig. Die Definition der Niveaus erfolgt zunächst auf der Ebene technischer Aspekte, wie Tabelle 14 verdeutlicht:

	Sprachliche Ebenen
Niveau 1	Laute, Buchstaben, Silben
Niveau 2	Morpheme, Wörter
Niveau 3 (≈ Pre-A1)²⁷	Phrasen, Sätze
Niveau 4 (≈ A1)	Sätze, Texte

Tabelle 14: Kompetenzniveaus für Alphabetisierungskurse

Es ist zu beachten, dass sich die einzelnen Phasen überschneiden. Eine trennscharfe Unterscheidung der Kompetenzen mit Blick auf die einzelnen Niveaus ist nicht möglich. Die Niveaus enthalten deshalb Vorschläge zu Kompetenzen, die jeweils dort primär vorkommen. Mit Blick auf die Formulierung (mit Hilfe der Teilnehmenden) selbstentwickelter funktionaler Ziele sollte folgende Frage leitend sein:

„In welcher Situation des Alltags kommt es in der Fertigkeit y zu einer kommunikativen Handlung, die vorwiegend auf der sprachlichen Ebene x erfolgt?“

Auf diese Weise können technische mit funktionalen Zielen sinnvoll verknüpft werden. Hier sollte beachtet werden, dass die Ebene „Sätze/Texte“ (Niveau 4) zwar alle zuvor definierten sprachlichen Ebenen beinhaltet, die Formulierung von funktionalen Zielen auf Satz- und Textebene im Niveau 1-2 aber nicht gut sind, da in diesem Fall die Alphabetisierungsarbeit technisch verläuft. So können aus der Kann-Beschreibung zu Niveau 4 „Kann telefonisch einen Arzttermin vereinbaren.“ (siehe Tabelle 18) Redemittel abgeleitet werden, die für die Planung des Unterrichts notwendig sind, z.B. „Ich bin krank.“, „Ich brauche einen Termin.“. Mit Hilfe dieser Redemittel lassen sich ohne Zweifel auch Kompetenzen auf Laut- und Buchstabenebene vermitteln. In diesem Fall aber ist der Lerngegenstand „Laut“/„Buchstabe“ nicht primär definierend für die kommunikative Situation: Die Alphabetisierung bekommt dann eine technische Ausrichtung. Wird hingegen eine kommunikative Situation gefunden, bei der Laute und Buchstaben besonders wichtig sind, dann ist eine funktionale Ausrichtung der Alphabetisierung möglich: „Kann Behälter in der Küche mit einzelnen Buchstaben beschriften (z. B. A).“ (siehe Tabelle 17). Zugegebenermaßen finden die meisten kommunikativen Situationen des Alltags auf der Satz- und Textebene statt. Dennoch sollte der Versuch unternommen werden, (die wenigen) kommunikativen Situationen zu den Niveaus 1-2 zu berücksichtigen, um eine funktionale Ausrichtung der Alphabetisierung auch im Anfangsunterricht zu ermöglichen.

Die Folgenden Tabellen enthalten einige Vorschläge zu Kann-Beschreibungen zum Mündlichen und Schriftlichen in den Sprachaktivitäten Interaktion, Rezeption und Produktion.²⁸ Um die Anschlussfähigkeit der Niveaus an den Referenzrahmen GER und CEFR Companion Volume zu unterstreichen, enthalten die Tabellen auch Kann-Beschreibungen, die diesen zwei Referenzrahmen direkt entnommen wurden. Die rot markierten Kann-Beschreibungen entsprechen dabei dem Pre-A1-Level (siehe CEFR Companion Volume). Die grün markierten Kann-Beschreibungen entsprechen dem A1-Niveau (siehe

²⁷ Einzelne Kann-Beschreibungen im Pre-A1-Level des CEFR Companion Volume können auch im Niveau 2 des vorliegenden Rahmencurriculums angesiedelt werden, weil sie vorrangig die Wortebene betreffen.

²⁸ Abweichend vom GER/CEFR Companion Volume wird die Sprachaktivität Mediation in Anlehnung an den LASLIAM-Referenzrahmen nicht berücksichtigt. Mit Interaktion werden vorrangig kommunikative Situationen gemeint, die in zwei Richtungen verlaufen (z. B. Gespräch in einer face-to-face Situation). Dahingegen werden mit Rezeption und Produktion grundlegendere Aktivitäten beschrieben, die nur in eine Richtung verlaufen (z.B. Monologe, Tagebücher).

GER). Weiter werden in den Tabellen vier sprachliche Domänen berücksichtigt: private Sprachverwendung, öffentliche Sprachverwendung, arbeitsbezogene Sprachverwendung und bildungsbezogene Sprachverwendung.

		Funktionale Ziele zum privaten Leben	
		Interaktion	
		Mündliche Interaktion	Schriftliche Interaktion
Niveau 1	Laute/ Buchstaben	Kann Verständnisprobleme mit Interjektionen äußern (z.B. „Äh?“).	Kann einfache Zahlangaben im Chat schreiben (z.B. „5“).
Niveau 2	Wörter	Kann auf geschlossene Fragen mit einem Wort antworten (z.B. „ja“, „ich“).	Kann grundlegende Information zu sich selbst mit Hilfe einzelner Wörter in ein Formular schreiben (z. B. „Türkei“).
Niveau 3	Phrasen Sätze	- Kann jemanden mit einfachen Redemitteln gratulieren (z.B. zum Geburtstag). - Kann Menschen begrüßen, seinen/ihren Namen sagen und sich verabschieden.	- Kann eine einfache Textnachricht in einem Messenger schreiben, um nach Informationen zu fragen (z.B. „Wann kommt ihr?“). - Kann auf einfache Fragen in Messengern mit Redemitteln antworten (z. B. „Sehr gut☺ Und bei dir?“).
Niveau 4	Texte	Kann grundlegende Informationen geben, um sich zu verabreden (z.B. „Ich arbeite bis 19:30 Uhr. Wir treffen uns am Bahnhof um 20 Uhr.“).	Kann z. B. auf einem Anmeldezettel im Hotel oder bei der Einreise Zahlen und Daten, den eigenen Namen, Nationalität, Alter, Geburtsdatum, Ankunftsdatum usw. eintragen.

Tabelle 15: Funktionale Ziele "Interaktion" zum privaten Leben

		Funktionale Ziele zum privaten Leben	
		Rezeption	
		Hörverstehen	Lesen
Niveau 1	Laute/ Buchstaben	- Kann lautliche Interjektionen zu Empfindungen verstehen (z. B. „mmm“ für „lecker“). - Kann bei Ansagen einfachste Informationen verstehen, die sich auf Buchstaben beziehen (z.B. „Der Zug hält im Abschnitt A“).	Kann Angaben zu Einstellungen bei Geräten lesen (z.B. „A → an; B → aus“).
Niveau 2	Wörter	- Kann bei einfachen Ansagen Produkte und Preise verstehen (z.B. „Honigmelonen 2,50 Euro.“). - Kann in öffentlichen Verkehrsmitteln einfache Informationen verstehen (z.B. „Frankenstraße“).	- Kann die eigene Post erkennen, indem er/sie den eigenen Namen in der Adresse auf einem Brief liest (z.B. einem Brief im Hausflur) Kann Signalwörter in Rezepten lesen (z.B. „Lecker!“). - Kann einfache Beschriftungen lesen (z. B. in Aufbewahrungsgläsern „Linsen“).

Niveau 3	Phrasen Sätze	Kann in telefonischen Ansagen einfache Aufforderungen verstehen (z.B. „Hinterlassen Sie bitte eine Nachricht.“).	- Kann einzelne Angaben in Werbeprospekten lesen (z.B. „Ab Montag erhältlich“). - Kann einer Einladung (Brief, Karte oder E-Mail) Informationen zum Event und weiter Informationen zum Tag, Uhrzeit und Ort entnehmen.
Niveau 4	Texte	- Kann einfache Werbeanzeigen im Radio verstehen (z.B. zu einem Supermarkt). - Kann einfache Ansagen im Supermarkt verstehen (z. B. zu reduzierten Produkten).	- Kann einfache Aushänge/Mitteilungen verstehen (z.B. „Fenster bitte nach 22 Uhr abschließen. Sonst regnet es rein.“). - Kann Abkürzungen für Wochentage in einem Kalender lesen (z.B. „Mo.“, „Jan.“).

Tabelle 16: Funktionale Ziele "Rezeption" zum privaten Leben

Funktionale Ziele zum privaten Leben			
Produktion			
		Sprechen	Schreiben
Niveau 1	Laute/ Buchstaben	Kann durch lautliche Interjektionen Empfindungen äußern (z. B. „mmm“ für „lecker“).	- Kann Behälter in der Küche mit einzelnen Buchstaben beschriften (z. B. „A“). - Kann bei für den Unterricht typischen Übungstypen Antwortmöglichkeiten, die mit Buchstaben oder Zahlen angegeben sind, ankreuzen (z.B. „Was hören Sie? Kreuzen Sie an.“).
Niveau 2	Wörter	Kann Gefühle mit Ein-Wort-Ausrufen äußern (z. B. „Nein!“).	- Kann die Namen der eigenen Kinder aufschreiben (z.B. auf einen Brotbeutel). - Kann in einem Formular mit dem eigenen Namen unterschreiben.
Niveau 3	Phrasen Sätze	Kann Redemittel verwenden, um Informationen zu sich zu geben (z. B. „Ich komme aus...“).	- Kann einfache Post-its schreiben (z.B. „Milch kaufen“). - Kann einfache Phrasen in einem Messenger schreiben (z.B. „Vielen Dank“).
Niveau 4	Texte	Kann in ein Audio-Rezeptbuch ein Rezept sprechen (z.B. Audioaufnahmen mit dem eigenen Handy).	- Kann kurze, einfache Postkarten schreiben. - Kann eine einfache Notiz für eine Nachbarin/einen Nachbarn schreiben (z. B. „Ich bin nächste Woche nicht da. Kannst du bitte meine Post aus dem Briefkasten nehmen. Danke.“).

Tabelle 17: Funktionale Ziele "Produktion" zum privaten Leben

		Funktionale Ziele zum öffentlichen Leben	
		Interaktion	
		Mündliche Interaktion	Schriftliche Interaktion
Niveau 1	Laute/ Buchstaben	Kann am Telefon Zustimmung durch Laute äußern oder durch Laute signalisieren, dass er/sie zuhört (z.B. „Mh“).	Kein Deskriptor
Niveau 2	Wörter	- Kann einfache Intonationsfragen verstehen (z.B. „Montag?“). - Kann Zahlen, Preise, Daten und Wochentage verstehen, vorausgesetzt sie werden langsam und klar in einem alltäglichen und bekannten Kontext gesprochen.	- Kann sich mit einem Post-it bedanken (z. B. „Danke:-“). - Kann in einem Formular einfache Informationen angeben (z.B. beim Amt, „Name“, „Alter“).
Niveau 3	Phrasen Sätze	- Kann kurze, sehr einfache Fragen und Aussagen verstehen, wenn sie langsam und deutlich formuliert werden. - Kann Fragen zu sich selbst und alltäglichen Routinen stellen und beantworten, indem er/sie Redemittel verwendet und Informationen pantomimisch untermauert.	Kann einfache Posts zur Begrüßung schreiben, indem er/sie Redemittel und Emoticons nutzt (z.B. in einem Forum).
Niveau 4	Texte	- Kann bei Kommunikationsschwierigkeiten mit Hilfe von Redemitteln nachfragen (z.B. „Das habe ich nicht verstanden...Was meinen Sie damit?“). - Kann telefonisch einen Arzttermin vereinbaren.	Kann mit Hilfe von Redemitteln Informationen per Mail erbitten (z.B. „Ich interessiere mich für....Schicken Sie mir bitte Informationen zu.“).

Tabelle 18: Funktionale Ziele "Interaktion" zum öffentlichen Leben

		Funktionale Ziele zum öffentlichen Leben	
		Rezeption	
		Hörverstehen	Lesen
Niveau 1	Laute/ Buchstaben	Kann einfache Ansagen verstehen, die auf Zahlen und Buchstaben verweisen (z.B. „Wartezimmer 1“).	- Kann Geschäftsnamen lesen, wenn ein Logo dabei hilft (z.B. Supermärkte). - Kann Hausnummern lesen (z.B. „2a“).
Niveau 2	Wörter	Kann bei telefonischen Ansagen wichtige Wörter verstehen (z.B. „Die Praxis ist Mo, Di und Fr von ...bis...Uhr geöffnet.“).	- Kann einfache Informationen auf Displays verstehen (z.B. „Betrag“ bei einem Bankautomaten). - Kann einfache Informationen auf Schildern lesen (z.B. im Supermarkt „Angebot“).
Niveau 3	Phrasen Sätze	- Kann einfache Aufforderungen verstehen (z.B. „Der nächste, bitte!“). - Kann einfache Ansagen verstehen (z. B. „Bitte zurückbleiben“).	Kann Warnhinweise in Geräten verstehen (z. B. „Bitte passend zahlen.“).

Niveau 4	Texte	• Kann einfache Nachrichten in der eigenen Sprachbox verstehen (z.B. „Arztpraxis Dr. Müller. Ihre Laborergebnisse sind da. Wir bitten um Rückruf.“). • Kann komplexere Ansagen in öffentlichen Verkehrsmitteln verstehen (z.B. „Nächster Halt x. Zur Weiterfahrt in Richtung y Straßenbahn Linie 5 benutzen.“).	• Kann vertraute Namen, Wörter und ganz elementare Wendungen in einfachen Mitteilungen in Zusammenhang mit den üblichsten Alltagssituationen erkennen. • Kann kurze, einfache schriftliche Wegerklärungen verstehen.
-----------------	--------------	--	---

Tabelle 19: Funktionale Ziele "Rezeption" zum öffentlichen Leben

Funktionale Ziele zum öffentlichen Leben			
Produktion			
		Sprechen	Schreiben
Niveau 1	Laute/ Buchstaben	• Kann durch Interjektionen Kommunikationsschwierigkeiten mitteilen (z. B. „ähhh“).	• Kann in Formularen eine Auswahl durch die Angabe einzelner Buchstaben vornehmen (z.B. Antwort: A).
Niveau 2	Wörter	• Kann das eigene Befinden durch Verwendung einzelner Wörter (z.B. glücklich, müde) und Körpersprache ausdrücken.	• Kann in einem einfachen Formular grundlegende Informationen zu sich selbst schreiben (z.B. Name, Adresse, Nationalität).
Niveau 3	Phrasen Sätze	• Kann kurze Phrasen über sich sprechen, mit denen er/sie grundlegende Information zu sich selbst gibt (z.B. Name, Adresse, Familie, Nationalität).	• Kann eine einfache Begründung für die Rückgabe eines Einkaufs geben (z.B. „Das Gerät funktioniert nicht.“).
Niveau 4	Texte	• Kann sich selbst beschreiben und sagen, was er/sie beruflich tut und wo er/sie wohnt. • Kann ein kurzes, eingeübtes Statement verlesen, um z. B. einen Redner vorzustellen oder einen Toast auszubringen.	• Kann einen Aushang schreiben, um etwas zu verkaufen (z.B. „Verkaufe ein Sofa. Gut erhalten...“).

Tabelle 20: Funktionale Ziele "Produktion" zum öffentlichen Leben

		Funktionale Ziele zum arbeitsbezogenen Leben	
		Interaktion	
		Mündliche Interaktion	Schriftliche Interaktion
Niveau 1	Laute/ Buchstaben	Kann Zustimmung durch Interjektionen ausdrücken (z.B. „Mhm“).	Kann einfache Selbstbeurteilungen beantworten (z.B. bei einer Skala von 1-5 ankreuzen).
Niveau 2	Wörter	- Kann einfache Intonationsfragen verstehen (z.B. „Beruf?“). - Kann durch einfache Ausrufe etwas signalisieren (z.B. „Vorsicht!“).	Kann einfache Angaben in ein elektronisches Bestellformular schreiben (z.B. „50 kg Weißmehl“).
Niveau 3	Phrasen Sätze	Kann einfache Zeitangaben verstehen (z.B. „Dienstag um 17 Uhr“).	Kann online kurze Bestellungen aufgeben (z. B. „Schicken Sie uns zwei Packungen Toner. Danke.“).
Niveau 4	Texte	Kann einfache Arbeitsaufträge verstehen, die sich auf bekannte Situationen beziehen.	Kann beim Arbeitsamt mit einfachen Redemitteln aktuelle Informationen zu sich selbst geben (z.B. gesundheitliche Probleme).

Tabelle 21: Funktionale Ziele "Interaktion" zum arbeitsbezogenen Leben

		Funktionale Ziele zum arbeitsbezogenen Leben	
		Rezeption	
		Hörverstehen	Lesen
Niveau 1	Laute/ Buchstaben	Kein Deskriptor	- Kann Geräteeinstellungen, die über Buchstaben oder Zahlen angegeben werden, lesen (z.B. „Geschwindigkeit: A“). - Kann in Arbeitsplänen Abkürzungen von Vornamen durch den ersten Buchstaben verstehen (z.B. „A.“ für „Ali“).
Niveau 2	Wörter	Kann bei einfachen Aufzählungen einzelne Wörter verstehen (z.B. „Eimer, Pinsel, Farbe und Schwamm!“).	- Kann einfache Angaben in Dienst- oder Wochenplänen lesen (z. B. „Montags“). - Kann in Urlaubsplänen Vornamen/Namen verstehen.
Niveau 3	Phrasen Sätze	Kann einfache Ansagen verstehen (z. B. „Ein Mitarbeiter bitte zur Lebensmittelabteilung“).	Kann einfache Warnhinweise verstehen (z. B. „Nach Gebrauch reinigen!“).
Niveau 4	Texte	Kann Anweisungen, die langsam und deutlich an ihn/sie gerichtet werden, verstehen und kann kurzen, einfachen Wegerklärungen folgen.	Kann wichtige Informationen in Stellenanzeigen entnehmen (z.B. Telefonnummer, E-Mail-Adresse, geforderte Unterlagen).

Tabelle 22: Funktionale Ziele "Rezeption" zum arbeitsplatzbezogenen Leben

		Funktionale Ziele zum arbeitsbezogenen Leben	
		Produktion	
		Sprechen	Schreiben
Niveau 1	Laute/ Buchstaben	Kein Deskriptor	- Kann in Multiple-Choice Aufgabe eine Auswahl durch die Angabe einzelner Buchstaben vornehmen (z.B. Antwort: A). - Kann in Arbeitsplänen Abkürzungen von Vornamen durch den ersten Buchstaben eintragen (z.B. „A.“ für „Ali“).
Niveau 2	Wörter	Kann bei der Bedienung von Geräten einfache Sprachbefehle geben (z. B. „aus“).	- Kann bei einfachen Formularen ein-Wort-Fragen verstehen und ankreuzen (z.B. „Koch ☐“). - Kann in Arbeitsplänen einfache Angaben eintragen (z. B. „sägen“).
Niveau 3	Phrasen Sätze	Kann mit Hilfe von Redemitteln eine kurze Mitteilung telefonisch in eine Sprachbox sprechen (z.B. „Wir sind um 8 Uhr da.“).	Kann einfache Arbeitsanweisungen mit Hilfe gelernter Redemittel schreiben (z. B. „Bis morgen fertig machen.“).
Niveau 4	Texte	Kann in einem Interviewgespräch einfache, direkte Fragen zur Person beantworten, wenn die Fragen langsam, deutlich und in direkter, nicht-idiomatischer Sprache gestellt werden.	- Kann einfache Informationen zu sich selbst hinterlassen (z.B. „Ich bin Tischler. Ich suche Arbeit. Meine Telefonnummer ist...“). - Kann eine kurze Mitteilung schreiben, um sich krankzumelden.

Tabelle 23: Funktionale Ziele "Produktion" zum arbeitsplatzbezogenen Leben

		Funktionale Ziele zum bildungsbezogenen Leben	
		Interaktion	
		Mündliche Interaktion	Schriftliche Interaktion
Niveau 1	Laute/ Buchstaben	- Kann Aufzählungen mit Buchstaben einleiten (z.B. „A...“). - Kann durch Interjektionen Kommunikationsschwierigkeiten mitteilen (z. B. „Mh?“).	Kann einfache Dokumente unterschreiben (z.B. die zurück erhaltene Klassenarbeit des eigenen Kindes).
Niveau 2	Wörter	Kann Ja/Nein-Fragen zum eigenen Kind bejahen oder verneinen.	Kann im Chatverkehr einfache Informationen durch W-Wörter erbeten (z.B. in der Elterngruppe „Wann?“).
Niveau 3	Phrasen Sätze	Kann einfache Informationen zur Gesundheit des eigenen Kindes machen (z.B. „mein Kind hat Asthma“).	Kann in Formularen mit Stichpunkten die verschiedenen Etappen der schulischen Ausbildung der eigenen Kinder angeben (z.B. „2010-2014 Grundschule in Wien“).
Niveau 4	Texte	Kann in einem einfachen Gespräch Informationen zu regelmäßig stattfindenden Aktivitäten machen (z.B. „Wann beginnt die Exkursion?“).	Kann sich mit einfachen Redemittel von einem Kurs offiziell abmelden.

Tabelle 24: Funktionale Ziele "Interaktion" zum bildungsbezogenen Leben

		Funktionale Ziele zum bildungsbezogenen Leben	
		Rezeption	
		Hörverstehen	Lesen
Niveau 1	Laute/ Buchstaben	Kann in Hörtexten bei Aufgaben die Angabe von Teilaufgaben verstehen (z. B. „Aufgabe 1....a, b...“).	Kann durch Zahlen oder Buchstaben gemachte Bewertungen lesen (z.B. „Note: 1“).
Niveau 2	Wörter	Kann einfache Mitteilungen verstehen (z. B. im Eingangsbüro „Raum 5“).	Kann einfache Angaben in Schildern verstehen (z.B. „Klassenraum 1“).
Niveau 3	Phrasen Sätze	- Kann einfache Mitteilungen verstehen (z. B. im Eingangsbüro „Der Kurs findet im Raum 5 statt.“). - Kann einfache Aufforderungen verstehen (z. B. „Können Sie bitte mit ihm und ihr in einer Kleingruppe zusammenarbeiten?“).	- Kann einfachen Informations-blättern wichtige Informationen entnehmen (z.B. „Der Klassenausflug findet am...statt“). - Kann einfache Mitteilungen in Aushängen verstehen (z. B. „Der Kurs fällt heute aus.“).
Niveau 4	Texte	Kann bei einer einfachen Vorstellung das Thema und weitere wichtige Informationen verstehen (z.B. Unterthemen, verantwortliche Personen).	Kann eine kurze Mitteilung der Schule des eigenen Kindes verstehen (z. B. Thema, Ablauf, Ort zu einem Elternabend).

Tabelle 25: Funktionale Ziele "Rezeption" zum bildungsbezogenen Leben

		Funktionale Ziele zum bildungsbezogenen Leben	
		Produktion	
		Sprechen	Schreiben
Niveau 1	Laute/ Buchstaben	Kein Deskriptor	Kann in Multiple-Choice Aufgaben eine Auswahl durch die Angabe einzelner Buchstaben vornehmen (z.B. „Antwort: A“).
Niveau 2	Wörter	Kann einfache Informationen zum eigenen Ausbildungsweg in einer Vorstellung geben (z. B. „Tischler. 5 Jahre.“).	Kann auf einem Post-it einfache Erinnerungen zu einer Aktivität des Kindes festhalten (z.B. „Ali Sport“).
Niveau 3	Phrasen Sätze	Kann sich in einem Elternabend kurz vorstellen (z. B. „Ich bin der Vater von Ali.“).	Kann stichpunktartig einen einfachen Wochenplan schreiben (z.B. „Aufgabe 5 im Kursbuch bis Montag, mit Maria zusammen lernen?...“).
Niveau 4	Texte	Kann mit Hilfe von gelernten Redemitteln einen sehr kurzen Vorstellungsvortrag mit grundlegenden Informationen zu sich selbst halten (z. B. um für eine Aufgabe für sich zu werben).	Kann eine einfache Entschuldigung für das eigene Kind schreiben.

Tabelle 26: Funktionale Ziele "Produktion" zum bildungsbezogenen Leben

6.2 Ziele und Progressionen²⁹

Mit der Alphabetisierungsarbeit im Rahmen des Kurssystems des ÖIF werden Ziele auf unterschiedlichen Ebenen verfolgt. Übergeordnetes Ziel ist es, einen Beitrag zur Integration zu leisten. Hierzu stellt die Verbesserung der zweitsprachlichen Kompetenzen in Wort und Schrift der Teilnehmenden einen wichtigen Schritt dar, mit dem eine Verbesserung der Teilhabe angebahnt wird. Im Hinblick auf die zwei Kurstypen Grundkurs Alphabetisierung und Alpha Standardkurs ist hervorzuheben, dass diese das Ziel verfolgen, einen möglichst erfolgreichen Übergang zum Deutschkurs A1 zu ermöglichen. Weiterhin können international gültige Referenzrahmen berücksichtigt werden, von denen der LASLLIAM-Referenzrahmen zur Alphabetisierung in der Zweitsprache und das CEFR Companion Volume von hoher Relevanz sind (siehe hierzu Abschnitt 5.2).

Diese Vorüberlegungen sind insofern wichtig, als zusätzlich zu Aspekten der Alphabetisierungsarbeit, insbesondere funktionale Ziele bedeutsam sind. Um Anschlussfähigkeit innerhalb des gesamten Kurssystems (ÖIF) zu wahren und unter Berücksichtigung international geltender Referenzrahmen, sollte deshalb beachtet werden, dass in der Alphabetisierungsarbeit neben technischen Zielen auch funktionale Ziele im Bereich Lesen und Schreiben und Ziele unter anderem in den Bereichen Mündlichkeit (Hörverstehen, Sprechen), Sprachmittlung, Lernen lernen (Lernautonomie) Berücksichtigung finden können (siehe hierzu auch Abschnitt 6.11 zu Unterrichtsplanung). Vor dem Hintergrund des übergeordneten Zieles eines möglichst erfolgreichen Übergangs von den Alphabetisierungskursen zum Deutschkurs A1 wird im vorliegenden Curriculum dennoch der Schwerpunkt nur auf die Ziele im Bereich Lesen,

²⁹ Die zwei Kurstypen zur Alphabetisierung von Erwachsenen (Grundkurs Alphabetisierung und Alpha Standardkurs) zielen auf den erfolgreichen Übergang zum Deutschkurs A1. Folglich ist eine Orientierung an den Kurszielen des Deutschkurses A1 ratsam und sollte stets eine Rolle bei der Planung von Alphabetisierungsunterricht spielen.

Schreiben und Lernautonomie gelegt. Eine Ergänzung dieser Ziele kann unter Berücksichtigung der oben genannten Konzepte, Curricula und Referenzrahmen erfolgen (siehe Abschnitt 5.2). Die konkrete Formulierung zu den Zielen findet sich nicht an dieser Stelle, sondern vorwiegend in den folgenden Abschnitten dieses Kapitels 6. Hier sollen im Folgenden lediglich allgemeine Hinweise gegeben werden, wie mit Zielbeschreibungen umgegangen werden kann, um beispielsweise eine konkrete Progression zu definieren.

Didaktische Ziele sind nur dann umsetzbar, wenn sie definiert und/oder operationalisiert werden. Diese Schritte beinhalten in der Regel eine Analyse von Teilzielen und eine Festlegung von Progressionen. Denn komplexe Ziele lassen sich mit Hilfe von *Teilzielen* beschreiben, die in vielen Fällen aufeinander aufbauen. Dies ermöglicht wiederum die Festlegung einer *Progression*, d. h. die Festlegung, welche Teilschritte zuerst gegangen werden und welche danach folgen. Demensprechend sollten didaktische Teilziele so aufbereitet werden, dass diese unter Beachtung eines vorgegebenen zeitlichen Rahmens – wenn möglich – aufeinander aufbauend zu einem Gesamtziel führen. Die Vorschläge zu einer Progression folgen dabei in Referenzrahmen und (Rahmen-)Curricula üblicherweise verschiedenen Kriterien, von denen folgende von besonderer Bedeutung sind:³⁰

1. Persönliche Relevanz
2. Übungsgrad
3. Vorkommenshäufigkeit
4. Sprachliche Komplexität
5. Geschwindigkeit/Anstrengungsgrad.

Zu beachten ist hierbei, dass eine Festlegung der Progressionen, welche alle Kriterien gleichzeitig beachtet, nicht möglich ist.

1. Die *persönliche Relevanz* beinhaltet keine graduelle Beschreibung: Es können Ziele festgelegt werden, die persönlich relevant sind; demgegenüber stehen jedoch keine Ziele, die weniger persönlich relevant oder nicht persönlich relevant sind. So könnte in der Fertigkeit Schreiben für eine Person mit Alphabetisierungsbedarf, welche in einer Holzwerkstatt arbeitet, das Verschriftlichen von Wörtern wie „Schraubendreher“ oder „Gliedermaßstab“ (Zollstock) wichtig sein. Auf das Kriterium der persönlichen Relevanz wird in Curricula, Konzepten und Referenzrahmen oft verwiesen, wenn dort von „Persönliches Schreiben“ geschrieben wird.
2. Das Kriterium *Übungsgrad* zielt auf die Anwendungshäufigkeit ab. Dieses Kriterium ist z. B. dann wichtig, wenn systematisch, etwa im Rahmen eines Kurses, geübt wird. So betrachtet können die Wörter „Schraubendreher“ oder „Gliedermaßstab“ selten im Lesen und Schreiben geübt worden sein, obwohl sie in der Mündlichkeit für das Arbeitsleben wichtig und daher persönlich relevant sind. Verweise auf dieses Kriterium finden sich innerhalb von Referenzrahmen und Curricula, wenn dort von „neue einfache Wörter“ oder „bekannte Wörter“ geschrieben wird. Auch im LASLLIAM-Referenzrahmen wird auf dieses Kriterium verwiesen, wenn von „frequently used“ (LASLLIAM 2020, S. 59) oder „practiced words“ (ebd., S. 61) geschrieben wird.
3. Das Kriterium der *Vorkommenshäufigkeit* wird im Referenzrahmen und in (Rahmen-)Curricula vermutlich am häufigsten verwendet. Wörter wie „Schraubendreher“ und „Gliedermaßstab“ kommen im Alltag der meisten Menschen selten vor, wohingegen Wörter wie „der“, „die“ oder „das“ sehr oft in der gesprochenen und geschriebenen Sprache auftreten. Mit Blick auf die Vermittlung von Buchstaben kann festgestellt werden, dass Buchstaben wie „e“ oder „n“ im Alltag besonders oft vorkommen. Im Anfangsunterricht mit seltenen Buchstaben wie „x“, „y“ oder „ß“ zu beginnen, würde demnach im Widerspruch zu diesem Kriterium stehen. Im Zusammenhang mit Buchstaben ist hier auf die Unterscheidung zwischen so genannten Basis- und Orthographemen hinzuweisen (Thomé

³⁰ In den meisten Curricula, Konzepten und zum Teil auch in Referenzrahmen werden bei der Angabe von Progressionen häufig die genannten Kriterien auf unsystematische Weise verwendet, ohne dass genau definiert wird, was mit Umschreibungen wie „einfach“, „schwierig“, „schwierigere“ oder „kurz“ genau gemeint ist.

2019, S. 89-93; vgl. auch Dieling & Hirschfeld 2000, S. 39-40). Als *Graphem* wird die Verschriftlichung eines *Phonems* verstanden. Ein *Basisgraphem* ist die am häufigsten vorkommende Verschriftlichung eines Phonems³¹, wohingegen alle anderen (seltener vorkommenden Verschriftlichungen) die *Orthographeme* sind. Tabelle 27 verdeutlicht die Unterscheidung zwischen Basis- und Orthographemen für verschiedene „e“-Laute (in Anlehnung an Thomé 2019, S. 22).

Phonem	Basisgraphem		seltene Orthographeme		sehr seltene Orthographeme	
/ə/	<e>	Hase	-	-	-	-
/e:/	<e>, <E>	Weg, Esel	<eh>, <Eh>	mehr, Ehre	<ee>	Meer
/ɛ/	<e>, <E>	Zelt, Ente	<ä>, <Ä>	hält, Äste	-	-

Tabelle 27: Basis- und Orthographeme für verschiedene „e“-Laute

In einer technisch ausgerichteten Alphabetisierungsarbeit können „leichte“ Laute oder Buchstaben nach diesem Kriterium für eine Progression ausgewählt werden: „Leicht“ sind die am häufigsten vorkommenden Laute, zu welchen das dazugehörige Basisgraphem und danach die dazu gehörigen Orthographeme ihrer Vorkommenshäufigkeit nach vermittelt werden. Die folgenden Tabellen enthalten Beispiele für Phoneme, Basis- und Orthographeme im Deutschen (vgl. Thomé 2019, S. 89-93; Dieling & Hirschfeld 2000). Die Tabellen enthalten zudem einige Beispiele für *Lehnwörter* und bieten lediglich eine grobe Orientierung ohne Anspruch auf Vollständigkeit. Sie sollten deshalb u. a. im Hinblick auf Varietäten des Deutschen ergänzt und angepasst werden.

Phonem	Basisgraphem	Wortbeispiel	Orthographem	Wortbeispiel
/ə/	<e>	Hase	-	-
/e/	<er>	Erzähler	-	-
/ɐ/	<r>	Tür	-	-
/a:/	<a>	Glas	<ah>, <aa>	sah, Haar
/a/	<a>	Apfel	-	-
/e:/	<e>	Feder	<eh>, <ee>	sehr, See
/ɛ:/	<ä>	Käse	<äh>	Fähre
/ɛ/	<e>	Zelt	<ä>	hält
/i:/	<ie>	Biene	<ih>, <i>, <ieh>	ihr, Igel, sieht
/ɪ/	<i>	Insel	<ie>	vierzig
/o:/	<o>	Hose	<oh>, <oo>, <eau>	Sohn, Boot, Niveau
/ɔ/	<o>	Frosch	<au>	Chauffeur
/u:/	<u>	Blume	<uh>	Kuh
/ʊ/	<u>	Muschel	-	-
/ø:/	<ö>	Löwe	<öh>	Söhne
/œ/	<ö>	Töpfe	-	-
/y:/	<ü>	Hüte	<üh>	Kühe
/ʏ/	<ü>	Büsche	<y>	sympathisch

Tabelle 28: Vokalische Laute und dazu gehörige Basis- und Orthographeme

³¹ Im Folgenden wird *Laut* im Sinne eines Lautes mit Phonemstatus verwendet, d. h. die Begriffe Laut und Phonem werden hier synonym verwendet.

Phonem	Basisgraphem	Wortbeispiel	Orthographem	Wortbeispiel
/aʊ/	<au>	Auto	<ou>, <ow>	Couch, Clown
/aɪ/	<ei>	Ei	<eih>, <ai>, <y>	Geweih, Mais, Nylon
/ɔɪ/	<eu>	Eule	<äu>, <oi>	läuten, Toilette

Tabelle 29: Diphthong-Laute und dazu gehörige Basis- und Orthographeme

Phonem	Basisgraphem	Wortbeispiel	Orthographem	Wortbeispiel
/t/	<t>	Tisch	<d>, <tt> <dt>, <th>	Bild, Mitte, Stadt, Thron
/n/	<n>	Nase	<nn>	Tanne
/s/	<s>	Eis	<ss>, <ß>, <z>, <zz>	Kuss, Gruß, Quiz, Jazz
/ʀ/, /r/	<r>	Rad	<rr>, <rh>, <rrh>	wirr, Rhetorik, Myrrhe
/l/	<l>	Lampe	<ll>	Ball
/f/	<f>	Fisch	<v>, <ff>, <ph>	Vogel, Fisch, Physik
/g/	<g>	Gabel	<gg>, <gh>	Egge, Ghana
/k/	<k>	Kuchen	<g>, <ck>, <ch>, <c>, <cch>, <kk>, <q>	Berg, Ecke, Chor, Clown, Zucchini, Akku, Quelle
/m/	<m>	Maus	<mm>	Kamm
/b/		Buch	<bb>	Ebbe
/ʃ/	<sch>	Schaaf	<s>, <ch>, <sk>, <sh>	Spiel, Stopp, Chef, Ski, Shop
/d/	<d>	Dach	<dd>	Kladde
/ts/	<z>	Zaun	<tz>, <ts>, <t>, <zz>, <c>	Katze, rechts, Lektion, Pizza, Mercedes
/p/	<p>	Pinsel	, <pp>	Laub, Treppe
/ŋ/	<ng>	Ring	<n>	Bank
/v/	<w>	Wiese	<v>	Vase
/z/	<s>	Seil	-	-
/ç/	<ch>	Licht	<g>	König
/h/	<h>	Haus	-	-
/x/	<ch>	Bach	-	-
/ks/	<chs>	Fuchs	<x>, <ks>, <gs>	Hexe, links, sagst
/j/	<j>	Junge	<y>	Yacht
/pf/	<pf>	Pferde	-	-
/ʁ/	<r>	Berg	-	-
/kv/	<qu>	Quelle	-	-

Tabelle 30: Konsonantische Laute und dazu gehörige Basis- und Orthographeme

Im gleichen Sinne könnte auch in einer rein technisch ausgerichteten Alphabetisierung der Wortschatz nach seiner Häufigkeit³² festgelegt werden (siehe hierzu Abschnitt 6.5.3.1). Ein Blick in Häufigkeitswörterbücher und -auflistungen zeigt jedoch, dass die häufigsten Wörter Funktionswörter (z. B. Artikel, Präpositionen) sind. Substantive kommen unter den ersten 50 Wörtern hingegen

³² Siehe <https://www.duden.de/sprachwissen/sprachratgeber/Die-hufigsten-Wörter-deutschsprachigen-Texten>.

nicht vor. Auch bei Sätzen (Satzstrukturen) könnte von einer Häufigkeitsverteilung für die Festlegung einer Progression ausgegangen werden.³³ Die SVO-Struktur (Subjekt-Verb-Objekt, z. B. „Ich esse Brot.“) ist dabei die im Deutschen am häufigsten vorkommende Wortstellung. In Referenzrahmen und (Rahmen-)Curricula wird auf das Kriterium der Häufigkeit oft durch Beschreibungen wie „weniger geläufige Wörter“ oder „häufig gebrauchte Wörter“ verwiesen.

4. Das Kriterium der *sprachlichen Komplexität* kann unter Zuhilfenahme sprachwissenschaftlicher Beschreibungen vermutlich am eindeutigsten definiert werden. Hier gilt: Je komplexer, desto schwieriger. Auf dieses Kriterium wird in Referenzrahmen und (Rahmen-)Curricula am häufigsten verwiesen, wenn von „einfachen Einzelbuchstaben“ oder „schwierigen Silben“ geschrieben wird. Im Zusammenhang mit Komplexität kann auch die Länge von Wörtern, Sätzen oder Texten betrachtet werden. In Referenzrahmen und (Rahmen-) Curricula wird darauf hingewiesen, wenn z. B. von „sehr einfachen, kurzen Texten“ oder „short phrases“ (Europarat 2020, S. 62, 82, 83) geschrieben wird. Im Folgenden werden exemplarisch Vorschläge zu diesem Kriterium entlang eines synthetischen Ansatzes (siehe Abschnitt 6.5) für die verschiedenen Bearbeitungsebenen und Fertigkeiten gemacht.

a) Laute (hören)

Die Angabe, welche Laute besonders gut oder einfach wahrnehmbar (oder hörbar) sind, ist nicht einfach. *Sonorität* ist ein Faktor, der in der Literatur thematisiert worden ist. Von den verschiedenen Ansätzen zur Erklärung von Sonorität ist der *Grad der Mundöffnung* möglicherweise für die Praxisarbeit der anwendungsfreundlichste. Nach diesem Ansatz sind Laute besonders gut wahrnehmbar, je sonorer sie sind und das bedeutet je größer die Mundöffnung ist. Folglich wären die Laute /a:/ → /e:/ → /i:/ in dieser Reihenfolge am besten wahrnehmbar. Dieselbe Interpretation würde für die Laute /l/ → /n/ → /m/ gelten, da auch hier der Grad an Mundöffnung bei der Produktion der Laute abnimmt. Im Zusammenhang mit Sonorität ist in der Literatur auch auf die Sonorität von *Stimmhaftigkeit* eingegangen worden: Stimmhafte Laute sind besser wahrnehmbar als stimmlose. Weiter ist zu bedenken, dass die deutsche Sprache *einfache* und *komplexe Laute* hat. Letztere können schwieriger in der Wahrnehmung sein, etwa Diphthonge (z. B. /aɪ/) oder Affrikate (z. B. /pf/). Mit Blick auf die Arbeit mit Menschen nicht deutscher Erstsprache ist auf die Laute der deutschen Sprache hinzuweisen, die in der Erstsprache der Teilnehmenden fehlen. So betrachtet sind vor allem die Laute schwierig zu hören, die in der Erstsprache der Teilnehmenden nicht vorkommen. Derart bereiten die E-Laute und O-Laute vielen Menschen mit Arabisch als Erstsprache Schwierigkeiten, da diese Laute in einigen Varietäten des Arabischen nicht bedeutungsunterscheidend sind.

b) Laute (artikulieren)

Dass die Artikulation von Lauten im Deutschen Schwierigkeiten bereiten kann, ist aus dem Bereich Aussprache im DaZ-Unterricht hinlänglich bekannt. Hier ist wichtig, ob ein *Einzellaut* (z. B. /f/, /a/) oder ein komplexer Laut (z. B. /ts/) oder eine komplexe *Lautverbindung* (z. B. /rpst/ im Wort <Herbst>) artikuliert werden soll. Je komplexer die zu artikulierende Lautverbindung, desto schwieriger ist sie. Auch hier ist der Einfluss der mitgebrachten Erstsprachen zu berücksichtigen. Laute zu artikulieren, die es in der eigenen Erstsprache nicht gibt, ist folglich schwieriger. So artikulieren Menschen mit Arabisch als Erstsprache den /o/-Laut als /u/ (z. B. /kuxen/ oder /kuxən/ für das Wort <kochen>). Der Einfluss der Erstsprache zeigt sich darüber hinaus bei Lautverbindungen, auch wenn es diese Laute in der Erstsprache der Teilnehmenden gibt. So kann es sein, dass bestimmte Lautverbindungen „verboten“ sind; im Deutschen gibt es beispielsweise kein Wort, das mit der Lautverbindung /lr/ beginnt. Für eine

³³ Im Gegensatz zur Festlegung von Progressionen auf Laut-/Buchstaben- und Wortebene, lässt sich eine Beachtung von Vorkommenshäufigkeiten von Satzstrukturen besser mit funktionalen Zielen der Alphabetisierungsarbeit vereinbaren.

Person mit Deutsch als Erstsprache wären demnach Wörter, die so beginnen, schwieriger zu artikulieren.

c) Buchstaben (lesen)

Der Schwierigkeitsgrad beim Lesen von Buchstaben entscheidet sich vorrangig durch die Erkennbarkeit des einzelnen Buchstabens. Hier sind Buchstaben in *Druckschrift* am einfachsten zu erkennen, da sie isoliert stehen. Dahingegen sind Anfang und Ende von Buchstaben bei *gebundenen Schriften* schwieriger zu erkennen. Zudem muss bedacht werden, dass bei gebundenen Schriften die einzelnen Buchstaben ihre Form leicht ändern, je nachdem mit welchen anderen Buchstaben sie verbunden werden. Besonders schwierig können gebundene Handschriften sein. Mit Blick auf die Arbeit mit Menschen nicht deutscher Erstsprache ist abschließend auf die Schwierigkeiten durch Interferenzen mit Buchstaben aus anderen Alphabeten hinzuweisen. So wird der Buchstabe <z> im Türkischen nicht als /ts/, sondern als /z/ (stimmhaftes „s“ wie in Sonne) ausgesprochen, während im Griechischen der Buchstabe <H> als „i“-Laut ausgesprochen wird.

d) Buchstaben (schreiben)

Für das Verschriftlichen von Lauten gelten ähnliche Aspekte zur Bestimmung des Schwierigkeitsgrades wie beim Lesen von Buchstaben. Druckbuchstaben sind strukturell einfacher als gebundene Buchstaben. *Großbuchstaben* sind insofern einfacher als *Kleinbuchstaben*, als sie alle dieselbe Höhe haben (z. B. B, C, G, J gegenüber b, c, g, j).³⁴

e) Silben (lesen)

Die Struktur von Silben kann unterschiedlich sein und bedingt den Schwierigkeitsgrad beim Lesen und Schreiben. Die Wörter „A-na-nas“ und „In-sel“ veranschaulichen, dass Silben immer einen vokalischen *Kern* haben (→ A und a bzw. I und e). Weiterhin gilt, dass es Silben gibt, die einen konsonantischen *Linksrand* haben (→ „na“, „sel“) und das Silben auch einen *Rechtsrand* haben können (→ „nas“, „In“). In der Fachliteratur wird davon ausgegangen, dass Silben ohne Rechtsrand (so genannte *offene Silben*) am häufigsten vorkommen (Häufigkeitskriterium). *Geschlossene Silben* (d. h. Silben mit einem Rechtsrand) kommen seltener vor. Dies kann dahingehend interpretiert werden, dass offene Silben weniger schwierig als geschlossene Silben sind. Ferner muss die *Komplexität der Silbenränder* bedacht werden. Silben mit konsonantischen Häufungen (z. B. <Stra>, <Angst>, <strengst>) sind schwieriger zu lesen als Silben mit einfachen konsonantischen Rändern (z. B. <da>, <ab>, <mit>). Die Schwierigkeit bei Silben hängt auch davon ab, wie die Silbenstruktur in der Teilnehmenden Erstsprache ist. Bei Teilnehmenden mit Erstsprachen, die tendenziell eine einfache Silbenstruktur aufweisen (KV, KVK, VK) sind Strukturen wie KVKKKK, bei „Herbst“, schwierig. So neigen beispielsweise Teilnehmende mit Türkisch als Erstsprache dazu, so genannte *Sprossvokale* einzufügen, um die Konsonantenhäufungen zu vereinfachen. Aus einem Wort wie „Schritt“ wird dann „Schiritt“.

f) Silben (schreiben)

Das *Verschriftlichen* von komplexen Silben (wie zuvor für das Lesen von Silben beschrieben) ist insofern schwierig, als diese artikuliert/ausgesprochen oder gehört werden müssen. Unabhängig davon, ob man sich eher die Silben „vorspricht“ oder ob man eher auf die Artikulation achtet, lässt sich vermuten, dass Teilnehmende in vielen Fällen kaum Silben verschriftlichen können, die sie selbst nicht richtig produzieren können. Genauso lässt sich vermuten, dass wenn Silben nicht vollständig gehört werden können, ihre Verschriftlichung kaum gelingen dürfte. Hier lässt sich somit sagen, dass je komplexer eine Silbe ist, desto schwieriger sie für Menschen nicht deutscher Erstsprache ist und dementsprechend desto schwieriger zu verschriftlichen ist.

g) Wörter (lesen)

³⁴ Aus diesem Grund wird die Alphabetisierung in manchen Ländern traditionell ausschließlich mit Großbuchstaben begonnen.

Die *Wortlänge* ist sicher ein wichtiges Kriterium, um die Komplexität zu beschreiben. Hier kann zunächst vermutet werden, dass einsilbige Wörter einfacher als zweisilbige und diese wiederum einfacher als dreisilbige Wörter sind. Je mehr Silben ein Wort hat, desto komplexer ist es. Demnach sollte ein einsilbiges Wort (z. B. <strengst>) leichter als ein zweisilbiges Wort (z. B. <Hose>) und ein zweisilbiges Wort wie <Herbststrand> einfacher als das Wort <Ananas> zu lesen sein. Diese Beispiele machen jedoch deutlich, dass die *Silbenkomplexität* in vielen Fällen bei der Einschätzung darüber, wie komplex ein Wort ist, eine große Rolle spielt (z. B. Komplexität der Links- und Rechtsränder). Ist jedoch die Silbenkomplexität bei Wörtern ähnlich, dann kann davon ausgegangen werden: Je mehr Silben ein Wort hat, desto komplexer ist es und desto schwieriger ist es folglich zu lesen. Wörter wie <du> und <da> sind demnach einfacher als <Dose> oder <Dame>, diese wiederum einfacher als Wörter wie <Banane> oder <Tomate> und diese wiederum leichter als Wörter wie <Marmelade> oder <Schokolade>. Die Wortlänge kann bei morphematisch zusammengesetzten Wörtern stark zunehmen, etwa in Fachsprachen (z. B. <Gliedermaßstab>), und das Lesen weiter erschweren.

h) Wörter (schreiben)

Für das Verschriftlichen von Wörtern gilt dasselbe wie für das Verschriftlichen von Silben. Je sicherer die Aussprache und Artikulation schwieriger Stellen gelingt, desto wahrscheinlicher ist es, dass das Wort Graphem für Graphem verschriftlich wird. Auf der Wortebene kann es zu einer weiteren Schwierigkeit kommen, da die *Richtigschreibung* zu beachten ist. Hier kann vermutet werden, dass Wörter, die ausschließlich mit Basisgraphemen verschriftet werden, einfacher sind als Wörter, die viele Orthographeme enthalten. Ein Wort wie „Mama“ ist demnach einfacher als „Mutter“ zu schreiben. Weiterhin kann auch bei Wörtern die *Wortbetonung* wichtig sein. Die für das Deutsche typische *Trochäusbetonung* (zweisilbiges Wort mit erster betonter Silbe) kann das Verschriftlichen vereinfachen, wenn entsprechende Schreibstrategien bekannt sind (→ Die Reduktionsilbe hat immer einen Schwa-Laut /ə/ oder ein reduziertes /e/).

i) Sätze/Texte (lesen oder schreiben)

Insbesondere ab der Satzebene spielt die Kompetenz im Deutschen als Zweitsprache eine entscheidende Rolle. Das Lesen von Sätzen und Texten im Deutschen ist vorrangig ein *Konstruktionsprozess*, bei dem u. a. Kontextwissen, kulturelles Wissen und vor allem zweitsprachliches Wissen zum Tragen kommen. Eine Diskussion zur Schwierigkeit von Sätzen und Texten im Sinne eines technischen Dekodierens ist deshalb an dieser Stelle nicht zielförderlich. In der Alphabetisierungsarbeit ist stets darauf zu achten, dass der Erwerb der schriftsprachlichen Kompetenzen dem Erwerb zweitsprachlicher Kompetenzen folgt. In diesem Sinne kann gesagt werden, dass zu einem großen Teil das gelesen wird, was erwartet wird. Wortschatz, Redemittel und Grammatik sind einige Aspekte, die hier zu berücksichtigen sind.

5. Das Kriterium *Geschwindigkeit/ Anstrengungsgrad* bzw. die Geschwindigkeit und Leichtigkeit, mit der gelesen und geschrieben wird, wird ebenfalls in Referenzrahmen und Curricula als Kriterium zur Festlegung einer Progression vorgeschlagen. So ist im LASLLIAM-Referenzrahmen zu lesen „Can read frequent words fluently“ (LASLLIAM 2020, S. 59) oder „Can read with some effort.“ (ebd.).

6.3 Theorie zum Schriftspracherwerb

Beschreibungen des Schriftspracherwerbs liegen für den kindlichen Erwerb in hoher Anzahl vor. Die Erforschung des Erwerbs von Schriftsprache bei Erwachsenen ist *bis dato* kaum erforscht worden. Es liegen jedoch Hinweise vor, dass der Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen Erwachsener ähnlich

ablaufen könnte wie bei Kindern (Kurvers 2007: 35). Von den zum Teil sehr verschiedenen Ansätzen zur Beschreibung des Erwerbs sind *Erwerbsmodelle*, die *Erwerbsstufen* beschreiben aus didaktischer Sicht interessant. Aus ihnen lassen sich Handlungsempfehlungen ableiten, die in der Praxis umsetzbar sind.

Das bekannteste Erwerbsmodell stammt von Uta Frith (1985). Ihr Modell wurde in der Folge verfeinert und ergänzt (siehe z.B. Günther 1986). Bevor dieses Modell hier beachtet wird, soll der Erwerb von *Literacy* in einer literalen Gesellschaft betrachtet werden. Ohne Zweifel erlangen Kinder in Ländern wie Österreich vor ihrer Einschulung wichtige Einsichten in die literalen Praktiken ihrer Gesellschaft³⁵ und erwerben zahlreiche Kompetenzen, die im ersten Schuljahr tragend werden.³⁶ Die Gesamtheit dieser Erfahrungen kann mit dem Begriff *Literacy* zusammengefasst werden (vgl. Nickel 2005, 2006, 2011). Darin sind beispielsweise folgende Erfahrungen enthalten:

- Erfahrung, dass Lesen Spaß machen kann (z. B. weil die Eltern beim Lesen Spaß haben).
- Erfahrung, dass Schrift in Büchern und darin in Seiten organisiert ist.
- Erfahrung, dass Seiten von links nach rechts geblättert werden.
- Erfahrung, dass Schrift wiederkehrende Elemente aufweist (z. B. Striche und Schleifen).
- Erfahrung mit Stiften und die Fähigkeit, einen Stift mit einem *Dreifingergriff* zu führen.
- Mit Blick auf Musik und Sprachspiel können Kinder schon früh zahlreiche Kompetenzen erwerben, die zum Bereich phonologische Bewusstheit gezählt werden und vor Besuch der ersten Klasse zum Teil gut ausgebildet vorliegen. Dazu gehören etwa die Fähigkeit, gesprochene Wörter auf Silbenebene zu segmentieren oder Reime zu erkennen.

Auf den ersten Blick mögen diese *Literacy*-Erfahrungen nicht so wichtig erscheinen. Ihre Bedeutung wird jedoch deutlicher, wenn primäre Analphabetinnen und Analphabeten ohne Stift- und Schulerfahrung betrachtet werden, insbesondere jene, die in einer nicht literalen Gesellschaft aufgewachsen sind (siehe hierzu Abschnitt 3). Diese *Literacy*-Erfahrungen, auch jene, die etwa im Kindergarten gemacht werden, werden in Modellen zum Schriftspracherwerb berücksichtigt. Das Erwerbsmodell von Frith (1985) sieht drei Hauptphasen des Erwerbs vor: eine *logographische*, eine *alphabetische* und eine *orthografische* Phase. In diesen Phasen werden entsprechende Strategien verwendet, um mit Schrift rezeptiv und produktiv umzugehen. Dementsprechend werden logographische, alphabetische oder orthografische Strategien verwendet. Zu beachten ist hierbei, dass die verwendeten Strategien das Lesen und/oder das Schreiben betreffen. Überschneidungen innerhalb der Phasen und innerhalb der Strategien sind üblich. Tabelle 31 stellt die Abfolge der Phasen und Strategien in Anlehnung an Frith (1985) dar:

³⁵ Die literalen Praktiken innerhalb einer Gesellschaft können nicht allgemeingültig für alle Menschen definiert werden. Vielmehr sind literale Praktiken milieubedingt (Pape 2018, S. 13-18). Dennoch können unabhängig von Milieus diverse Schrifterfahrungen gesammelt werden (z. B. im Zusammenhang mit *Straßenschriften*).

³⁶ In Anlehnung an den *natürlichen Spracherwerb* könnte angenommen werden, dass Kinder in einer literalen Gesellschaft auf natürlichem Wege (d. h. nicht durch institutionell organisierte Angebote) Lesen und Schreiben lernen könnten. Diese Annahme bleibt jedoch durch die bestehende Schulpflicht hypothetisch.

	Lesen	Beispiel	Schreiben	Beispiel
präliterale Phase	symbolisch	Als-ob-Lesen: Kind „liest“ das Lieblingsmärchen, indem es die Geschichte nacherzählt und dabei blättert.	symbolisch	Kritzelpfeile: Kind verfasst einen gekritzelten Brief, ohne dabei Buchstaben zu produzieren. Kind kritzelt den eigenen Namen.
logographische Phase	logographisch	Wörter können als Ganzes erkannt werden, so wie z. B. Zahlen „gelesen“ werden. Einzelne Buchstaben innerhalb des Wortes sind unbekannt.	logographisch	Wörter können als Ganzes aus dem Gedächtnis abgemalt werden. Die Buchstaben darin sind unbekannt.
beginnende alpha-betische Phase	alphabetisch	Oft wird der erste Buchstabe erkannt und der Rest „erraten“: /mama/ für das Wort <Mutter>.	alphabetisch	I. d. R. Verschriftlichung des ersten Lautes: <m> für das Wort /mutter/
fortgeschrittene alpha-betische Phase	alphabetisch	/mutter/ für das Wort <Mutter> (misslungener Rateversuch) oder für das Wort <Mutter> (richtig erraten)	alphabetisch	Skelettschreibungen: <mt>, <mta> für das Wort /mutter/
voll entfaltete alpha-betische Phase	alphabetisch	Das Wort wird u. U. so gelesen, wie es geschrieben wird, ohne dabei Orthographeme zu beachten: /mutter/ für das Wort <Mutter>.	alphabetisch	Es wird möglichst genau das geschrieben, was man hören kann. Orthographeme werden nicht beachtet: <mta> für das Wort /mutter/.
beginnende orthographische Phase	orthografisch	Erstmalige Beachtung eines Orthographems: /mutter/ für das Wort <Mutter>	orthografisch	Erstmalige Verschriftlichung mit Hilfe von Orthographemen: <mtaer>, <mtta> für das Wort /mutter/
fortgeschrittene orthographische Phase	orthografisch	Beachtung der Orthographeme: /mutter/ für das Wort <Mutter>	orthografisch	Verschriftlichung mit Hilfe von Orthographemen: <mttaer>, <mtta>, <mttaer> für das Wort /mutter/
voll entfaltete orthographische Phase	orthografisch	Beachtung der Orthographeme: /mutter/ für das Wort <Mutter>	orthografisch	Korrekte Verschriftlichung mit Hilfe von Orthographemen: <Mutter> für das Wort /mutter/

Tabelle 31: Stufenmodell zu Strategien im Lese- und Schreiblernprozess

Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen werden in Tabelle 32 und Tabelle 33 Vorschläge zu technischen Zielen gemacht. Diese Vorschläge zu den Kann-Beschreibungen sind nicht abschließend und können ergänzt werden (siehe hierzu Abschnitt 5.2). Weiter ist zu bedenken, dass sich die einzelnen Phasen überschneiden. Eine trennscharfe Unterscheidung der Kompetenzen mit Blick auf die einzelnen Niveaus ist nicht möglich. Die Niveaus enthalten deshalb Vorschläge zu Kompetenzen, die jeweils dort primär vorkommen.

(Vor)Lesen/Dekodieren als technisches Ziel	
Niveau 1	• Kann Basisgraphemen entsprechende Phoneme zuordnen (Graphem-Phonem-Korrespondenz). • Kann einige persönlich relevante Wörter als Ganzes logographisch (vor)lesen. • Kann einzelne Buchstaben (vor)lesen. • Kann einfache offene/geschlossene Silben (z. B. „ma“, „am“, „man“) (vor)lesen. • Kann die Zahlen bis 10 lesen.
Niveau 2	• Kann Orthographemen entsprechende Phoneme zuordnen (Graphem-Phonem-Korrespondenz) • Kann mehrgliedrige Grapheme (z.B. <sch>) (vor)lesen. • Kann häufige Graphemverbindungen lesen (z.B. <tz>). • Kann häufig vorkommende und geübte Morpheme als Ganzes direkt lesen (z.B. „ver“). • Kann häufig vorkommende und geübte kurze Wörter als Ganzes direkt lesen (z.B. „du“, „bin“). • Kann Zahlen bis 100 lesen. • Kann ein Datum ohne Jahresangabe lesen (z.B. „10. Juni“).
Niveau 3	• Kann Phrasen (z.B. in zehn Minuten) und einfache Sätze (z.B. „Ich arbeite heute.“) mit unbekannten Morphemen langsam (er)lesen. • Kann Phrasen (z.B. in zehn Minuten) und einfache Sätze (z.B. „Ich arbeite heute.“), die häufig vorkommende und gut geübte Morpheme/Wörter enthalten, (vor)lesen. • Kann Zahlen bis 1000 lesen.
Niveau 4	• Kann häufig vorkommende Abkürzungen verstehen (z.B. „z.B.“, „usw.“, „PIN“) • Kann aus einfachen Sätzen bestehende kurze Texte mit unbekannten Wörtern langsam (er)lesen. • Kann aus einfachen Sätzen bestehende kurze Texte mit häufig vorkommenden und gut geübten Morphemen/Wörtern (vor)lesen. • Kann Zahlen über 1000 lesen. • Kann ein Datum mit Jahresangabe lesen (z.B. „27.11.2020“)

Tabelle 32: Kann-Beschreibungen zum Lesen/Dekodieren als technisches Ziel

Orthografie im freien Schreiben als technisches Ziel	
Niveau 1	• Kann mit dem eigenen Namen unterschreiben. • Kann einige persönlich relevante Wörter als Ganzes aus dem Gedächtnis schreiben (z. B. <Maria>, <Mehmet>). • Kann einsilbige Wörter mit offener einfacher Silbenstruktur durch den Anlaut und unter Verwendung von visuell ähnlichen Basisgraphemen schreiben (z.B. <m> für das <w> in „wo“). • Kann einsilbige Wörter mit offener einfacher Silbenstruktur durch den Anlaut und unter Verwendung des Basisgraphems schreiben (z.B. <d> für „du“). • Kann trochäische Wörter mit offener einfacher Silbenstruktur durch den Anlaut und unter Verwendung von visuell ähnlichen Basisgraphemen schreiben (z.B. <n> für das <h> in „Hose“, <w> für das <m> in „Mutter“). • Kann trochäische Wörter mit offener einfacher Silbenstruktur durch den Anlaut und unter Verwendung des Basisgraphems verschriftlichen (z.B. <h> für „Hose“). • Kann Zahlen bis 10 schreiben.
Niveau 2	• Kann einsilbige Wörter mit offener/ geschlossener einfacher Silbenstruktur durch den Anlaut und unter Verwendung des Basisgraphems schreiben (z.B. <m> für „mit“). • Kann trochäische Wörter mit offener einfacher Silbenstruktur unter Verwendung der Basisgrapheme teilweise schreiben (Skelettschreibungen) (z.B. <hos> für „Hose“). • Kann mehrsilbige Wörter mit offener einfacher Silbenstruktur durch den Anlaut der Silben und unter Verwendung der Basisgrapheme verschriftlichen (z.B. <pr> für „Paris“; <bnn> für „Banane“).

	• Kann einfache mehrsilbige Wörter unter Verwendung der Basisgrapheme teilweise verschriftlichen (Skelettschreibungen) (z. B. <tmät> „für Tomate“). • Kann Zahlen bis 100 schreiben.
Niveau 3	• Kann trochäische Wörter mit offener und/ oder geschlossener einfacher Silbenstruktur unter Verwendung der Basisgrapheme vollständig schreiben (z.B. <fata> für „Vater“ oder <muta> für „Mutter“). • Kann mehrsilbige Wörter mit offener und/oder geschlossener einfacher Silbenstruktur unter Verwendung der Basisgrapheme vollständig schreiben (z.B. <ampel> für „Ampel“; <tomate> für „Tomate“). • Kann Phrasen (z.B. im Raum links) oder einfache Sätze unter Verwendung der Basisgrapheme schreiben. • Kann Zahlen bis 1000 schreiben.
Niveau 4	• Kann mehrsilbige Wörter mit offener und/ oder geschlossener komplexer Silbenstruktur unter Verwendung der Basisgrapheme vollständig schreiben (z.B. <geschistarn> für „Geschwistern“). • Kann Wörter unter Verwendung der Basisgrapheme und einzelner Orthographeme schreiben (z.B. <mutar>, <mutaer>, <mutta> oder <Muta> für „Mutter“). • Kann Phrasen (z.B. im Raum links) oder einfache Sätze unter Verwendung der Basisgrapheme und einzelner Orthographeme schreiben. • Kann einfache Phrasen oder einfache Sätze mit Hilfe von häufig vorkommenden Konnektoren verbinden (z. B. „und“, „oder“) • Kann das Komma bei Aufzählungen setzen. • Kann den Punkt nach Satzende setzen. • Kann ein Fragezeichen am Ende von Fragen setzen. • Kann Zahlen über 1000 schreiben.

Tabelle 33: Kann-Beschreibungen zur Orthografie im freien Schreiben

Es ist zu berücksichtigen, dass Lernende in der im Kurs zur Verfügung stehenden Zeit die genannten Kompetenzen unterschiedlich weit entwickeln werden. Wie weit diese Kompetenzen bei einzelnen Teilnehmenden bis zum Kursende vorliegen, hängt von zahlreichen Faktoren ab.

6.4 Phonologische Bewusstheit

Phonologische Bewusstheit ist eine der Vorläuferfähigkeiten, die im Lese- und Schreiblernprozess mit alphabetischen Schriften von großer Bedeutung ist. Aus diesem Grund sollte sie von der ersten Stunde an systematisch im Unterricht vermittelt und geübt werden. Unter *phonologischer Bewusstheit* wird hier vorrangig die Fähigkeit definiert, mündliche Sprache auf Wortebene unabhängig von ihrer Bedeutung auf verschiedene Weisen wahrzunehmen und verändern zu können. Es geht also darum, unabhängig vom semantischen Inhalt, sich auf die Form von Wörtern zu konzentrieren. So gehört beispielsweise zur phonologischen Bewusstheit, entscheiden zu können, welches von zwei ausgesprochenen Wörtern „länger“ oder „größer“ ist, unabhängig davon, wie „lang“ oder „groß“ die bezeichneten Gegenstände oder Lebewesen sind. Ein Beispiel hierfür sind die Wörter „Kuh“ und „Piepvögelchen“ (Schnitzer 2008: 9). Menschen mit einer gut ausgebildeten phonologischen Bewusstheit sind somit imstande, inhaltliche und formale Aspekte von Mündlichkeit zu trennen und den inhaltlichen Aspekt zu ignorieren (ebd.). In literalen Gesellschaften entwickelt sich phonologische Bewusstheit anfänglich auf „natürliche“ Art mit dem Erstspracherwerb. Dies erfolgt z. B. durch Sprachspiele oder Lieder. Lieder mit Alliterationen lenken beispielsweise die Aufmerksamkeit auf Anlaute. Sprachspiele können dazu anleiten, noch lange vor der Einschulung, mit formalen Aspekten von Mündlichkeit zu spielen (z. B. durch spielerische Substitution von Lauten). Obwohl sich phonologische Bewusstheit insbesondere in literalen Gesellschaften auf eine ungesteuerte Weise entwickeln kann, erfolgt dies nur bis zu einem gewissen Grad. In der Regel ist die Fähigkeit, Wörter auf Silbenebene segmentieren zu können, gut ausgebildet. Auch die Reimerkennung gelingt gut. Die Wahrnehmung einzelner Laute (als *An-* und vor allem *In-* oder *Auslaut*) ist vor dem Erstlese- und Erstschreiblernprozess jedoch in der Regel nicht gut ausgebildet. Die Wahrnehmung von

Phonemen ist deshalb eine Fähigkeit, die sich in den meisten Fällen durch und mit dem Alphabetisierungsprozess entwickelt. Aus diesem Grund wird zwischen *phonologischer Bewusstheit im weiteren* und *phonologischer Bewusstheit im engeren Sinne* unterschieden. Letztere wird auch als *phonemische Bewusstheit* bezeichnet, das heißt die Fähigkeit auf der Phonemebene arbeiten zu können. In der Regel werden phonologische Einheiten in der Reihenfolge *Silbe*, *Anlaut-Reim* und *Phonem* erworben und beherrscht. Dabei scheint folgende Reihenfolge an Fähigkeiten wichtig zu sein: *Identifizieren*, *Synthetisieren*, *Analysieren*, *Manipulieren* (darin Ersetzen, Hinzufügen, Auslassen, Umstellen) (Schnitzler 2008: 25).

	Silbe	Anlaut-Reim	Phonem
Identifizieren (Erkennen)	1	2	3
Synthetisieren (Zusammenziehen)	4	5	6
Analysieren (Zerlegen)	7	8	9
Manipulieren (Verändern)	10	11	12

Tabelle 34: Operationen und Operationsebenen in der phonologischen Bewusstheit

Tabelle 34 beschreibt deshalb verschiedene Möglichkeiten bei der Festlegung von Progressionen in der Vermittlung von phonologischer Bewusstheit. Wie bereits oben erwähnt, verfügen zu alphabetisierende Menschen, die in literalen Gesellschaften aufgewachsen sind, oft vor allem über die Fähigkeiten, die in den Feldern 1, 2, 4, 5, 7 und 8 angesiedelt sind. Bei primären Analphabetinnen und Analphabeten, welche im Falle von zugewanderten Menschen in wenig literalisierten Gesellschaften aufgewachsen sein können, sollte bedacht werden, dass selbst diese Fähigkeiten zu Beginn des Alphabetisierungsunterrichts fehlen können. Die Fähigkeiten in den Feldern 4, 5, 7 und 8 können sich schnell im Lese- und Schreiblernprozess entwickeln. Alle weiteren Fähigkeiten (Felder 10, 11) und insbesondere die Fähigkeit, auf Phonemebene operieren zu können (Felder 3, 6, 9, 12), ergeben sich in der Regel erst durch den Schriftspracherwerb und machen diesen zu einem großen Teil in der Anfangsphase aus. Zugewanderte Menschen mit ein wenig Schulerfahrung (funktionale Analphabetinnen und Analphabeten) können möglicherweise schon zu Beginn eines Alphabetisierungskurses über Fähigkeiten auf der Silben-, Anlaut-Reim-Ebene und oftmals Phonemebene verfügen, die sie zur Identifikation, Analyse, Synthese oder gar Manipulation befähigen. Dies gilt insbesondere auch für Zweitschriftlernende, die in einem alphabetischen Schriftsystem einen hohen Alphabetisierungsgrad aufweisen.³⁷

Für die Vermittlung von phonologischer Bewusstheit ist wichtig zu beachten, dass sie – gemäß ihrer Definition – unabhängig von Bedeutung erfolgen kann. Das heißt, dass phonologische Bewusstheit prinzipiell auch mit Hilfe so genannter *Pseudowörter* vermittelt werden kann. Solche Pseudowörter sind „Wortkreationen“, die sich gut anhören (d. h. als Lautfolge in der Sprache vorkommen könnten), die aber in der Sprache nichts bedeuten. Für Deutsch wären z. B. die Pseudowörter „Tossa“, „Tösch“ oder „Marnomela“ denkbar. Die Vermittlung phonologischer Bewusstheit mit Pseudowörtern ist aus didaktischer Sicht jedoch wenig hilfreich. Stattdessen kann die *Mehrsprachigkeit* im eigenen Kurs nutzbar gemacht und dadurch gleichzeitig gewürdigt werden: Teilnehmende, die beispielsweise Arabisch beherrschen, können Worte, Silben oder Sätze in dieser Sprache vorgeben. Teilnehmende, die des Arabischen nicht mächtig sind, können die Bedeutung dieser Beispiele nicht erkennen, wodurch sie gezwungen sind, sich auf die Form zu konzentrieren. Dies gilt natürlich auch für andere Sprachen im Kurs: Sie eignen sich für Übungen zur phonologischen Bewusstheit. Im Abschnitt 6.11 wird jedoch betont, dass mit dem Ziel der gesellschaftlichen Teilhabe insbesondere alltagsrelevante Sprachverwendung

³⁷ An dieser Stelle sollte noch einmal beachtet werden, dass die Klassifikation von geringer Literalität in primären und funktionalen Analphabetismus sowie Zweitschriftlerwerb eine Idealisierung darstellt, die in der Praxis oft an Grenzen stößt. So lässt sich in der Praxis kaum feststellen, ob Zweitschriftlernende wirklich funktional alphabetisiert sind oder ob sie auch in ihrer Erstsprache (z. B. arabisches Schriftsystem) Schwierigkeiten haben.

Gegenstand des Alphabetisierungsprozesses sein sollte. Hier liegt somit die wichtigste Quelle für Wörter, mit denen phonologische Bewusstheit vermittelt und geübt werden kann. Ausgehend von den Redemitteln, die in gesellschaftlich relevanten kommunikativen Situationen verwendet werden, können stets zahlreiche Wörter gewonnen werden, um im Unterricht punktuell phonologische Bewusstheit zu vermitteln. Aus dem „Guten Tag, mein Name ist...“ können sich zahlreiche Übungen ergeben, mit denen sich phonologische Bewusstheit üben lässt. Zu beachten ist hierbei, dass dies keineswegs die Schriftsprache einbeziehen muss: Ausgangspunkt des Alphabetisierungsunterrichts sollte, im Sinne der Ressourcenorientierung, stets die Mündlichkeit sein. Sie bietet eine breite Grundlage für Übungen, welche dem Alphabetisierungsprozess dienen und gänzlich ohne Stift und Papier auskommen.

Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen werden in Tabelle 35 Vorschläge zu technischen Zielen gemacht. Diese Vorschläge zu den Kann-Beschreibungen sind nicht abschließend und können ergänzt werden (siehe hierzu Abschnitt 5.2). Weiter ist zu bedenken, dass sich die einzelnen Phasen überschneiden. Eine trennscharfe Unterscheidung der Kompetenzen mit Blick auf die einzelnen Niveaus ist nicht möglich. Die Niveaus enthalten deshalb Vorschläge zu Kompetenzen, die jeweils dort primär vorkommen.

Hören/Phonologische Bewusstheit als technisches Ziel	
Niveau 1	• Kann die trochäische Wortbetonung erkennen (z.B. /mute/). • Kann auf Silbenebene trochäische Wörter, die aus einfachen offenen Silben bestehen (z.B. /ma/+ma/ → /mama/), synthetisieren. • Kann auf Silbenebene trochäische Wörter, die aus einfachen offenen Silben bestehen (z.B. /ma/-ma/), analysieren. • Kann vokalische von konsonantischen Lauten unterscheiden. • Kann Vokalquantität unterscheiden (z. B. bei /a:/ und /a/). • Kann den vokalischen Kern von Silben erkennen (z.B. /man/). • Kann den einfachen Reim von Silben erkennen (z.B. /a<u>in</u>/). • Kann den vokalischen Anlaut von Silben erkennen (z.B. /an/). • Kann den einfachen konsonantischen Anlaut von Silben erkennen, wenn dieser nicht plosiv ist („dehnbare Konsonanten“, z. B. /fa/, /ho/).
Niveau 2	• Kann die Wortbetonung von mehrsilbigen Wörtern erkennen (z.B. /ananas/, /toma:tə/). • Kann auf Silbenebene trochäische Wörter, die aus komplexen offenen Silben bestehen (z.B. /ftra:/+sə/ → /ftra:sə/), synthetisieren. • Kann auf Silbenebene trochäische Wörter, die aus komplexen offenen Silben bestehen (z.B. /ftra:/-sə/), analysieren. • Kann auf Silbenebene trochäische Wörter, die aus einfachen geschlossenen Silben bestehen (z.B. /ftra:/+sə/ → /ftra:sə/), synthetisieren. • Kann auf Silbenebene trochäische Wörter, die aus einfachen geschlossenen Silben bestehen (z.B. /am/-pəl/), analysieren. • Kann Vokalqualität unterscheiden (z.B. bei /e:/ und /ɛ/). • Kann einfache In- und Auslaute erkennen (z.B. /ɪst/ oder /ɪst/). • Kann den diphthongischen Anlaut von Silben erkennen (z.B. /ain/). • Kann den konsonantischen plosiven Anlaut von Wörtern erkennen (z. B. /t/). • Kann den komplexen Reim von Silben erkennen (z.B. /ains/). • Kann auf Phonemebene einfache offene/geschlossene Silben synthetisieren (z. B. /m/+a/ → /ma/+n/ → /man/). • Kann auf Phonemebene einfache offene/ geschlossene Silben analysieren (z. B. /m/-a/-n/).
Niveau 3	• Kann komplexe In- und Auslaute erkennen (z.B. /ɪmpfst/ oder /ɪst/). • Kann auf Silbenebene mehrsilbige Wörter, die aus einfachen offenen/ geschlossenen Silben bestehen (z.B. /to/+ma/+tə/ → /tomatə/; /mar/+me/+la/+də/ → /marmeladə/), synthetisieren. • Kann auf Silbenebene mehrsilbige Wörter, die aus einfachen offenen/ geschlossenen Silben bestehen (z.B. /to/-ma/-tə/; /mar/-me/-la/-də/), analysieren. • Kann den Anlaut und den Reim von Silben erkennen.

	• Kann auf Phonemebene komplexe offene/geschlossene Silben synthetisieren (z. B. /f/+t/+r/+a/ → /ftra/+n/+t/ → /ftrant/). • Kann auf Phonemebene komplexe offene/geschlossene Silben analysieren (z. B. /f/-/t/-/r/-/a/-/n/-/t/). • Kann Intonationsfragen erkennen (z.B. „Du kommst mit?“)
Niveau 4	• Kann auf Silbenebene, mehrsilbige Wörter manipulieren (Silben ersetzen, hinzufügen, auslassen oder umstellen). • Kann auf Phonemebene Silben oder Wörter manipulieren (einfache/komplexe Phoneme ersetzen, Hinzufügen, auslassen oder umstellen). • Kann die Satzintonation für Aussagen und Fragen erkennen (z.B. „Ich komme mit.“, „Kommst du mit?“, „Wann kommst du mit?“).

Tabelle 35: Kann-Beschreibungen zum Hören und zur phonologischen Bewusstheit

Es ist zu berücksichtigen, dass Lernende in der im Kurs zur Verfügung stehenden Zeit die genannten Kompetenzen unterschiedlich weit entwickeln werden. Wie weit diese Kompetenzen bei einzelnen Teilnehmenden bis zum Kursende vorliegen, hängt von zahlreichen Faktoren ab.

6.5 Unterrichtsmethoden der Alphabetisierung³⁸

Die Lese- und Schreibdidaktik im Primarbereich und die bisherigen didaktisch orientierten Beschreibungen des Alphabetisierungsunterrichts mit Erwachsenen haben sehr spezifische Unterrichtsmethoden hervorgebracht.³⁹ Aus dem Primarbereich sind in der Alphabetisierung von zugewanderten Erwachsenen zahlreiche Unterrichtsmethoden adaptiert worden. Diese können im Hinblick auf die *Operationsebenen* Laut/Buchstabe, Silben, Morphem/Wort, Satz/Text beschrieben werden.

Insgesamt lassen sich zwei große Gruppen von Unterrichtsmethoden diskutieren: synthetische und analytische Methoden. *Synthetische Methoden* stellen einfache Lerngegenstände in den Mittelpunkt des anfänglichen Unterrichts und entwickeln sich hoch zu komplexeren Lerngegenständen (siehe hierzu auch Abschnitt 6.2). Demzufolge stehen bei synthetischen Methoden zunächst die Laute und Buchstaben im Fokus. Darauf aufbauend wird die Arbeit mit Silben, Wörtern und schließlich Sätzen/Texten entfaltet. Bei *analytischen Methoden* wird der umgekehrte Weg beschritten, das heißt von komplexen Lerngegenständen zu einfachen. Am Anfang des Unterrichts stehen folglich Sätze und Wörter im Mittelpunkt. Daraus werden die einfacheren Lerngegenstände (Silben und Laute/Buchstaben) gewonnen. Es sei an dieser Stelle hervorgehoben, dass es nicht die richtige Unterrichtsmethode gibt, mit der in der Alphabetisierung (fast) alle das Lesen und Schreiben lernen können. Unterrichtsmethoden sind nicht nur zielgerichtet, sondern auch stets kompetenzabhängig. Das bedeutet, dass Lehrkräfte Lernende unterrichtsmethodisch auch überfordern können. Die Umsetzung eines Zieles mit Hilfe einer spezifischen Methode fußt auf dem Vorhandensein bestimmter Kompetenzen und entwickelt diese gleichzeitig. Bei Teilnehmenden, die über die entsprechenden unterrichtsmethodischen Kompetenzen (noch) nicht verfügen, verläuft deshalb die Umsetzung des Ziels mittels einer Unterrichtsmethode und Entwicklung von dazu notwendigen Kompetenzen ggf. kleinschrittig in einem Reißverschlussverfahren. Methodenvielfalt ist deshalb der Schlüssel zu einer lernorientierten Alphabetisierung.

Im Folgenden werden die verschiedenen Methoden kurz skizziert für weitere Beschreibungen siehe u. a. Feldmeier 2010; Albert u. a. 2015; Pracht 2012; Boulanger 2001, 2005; Baymak-Schuldt 1985). Die Unterrichtsmethoden werden hier, wie oben angekündigt, in den verschiedenen Ebenen

³⁸ An dieser Stelle wird darauf verzichtet, klassische und alternative Unterrichtsmethoden des fremdsprachlichen Unterrichts zu beschreiben. Stattdessen wird auf entsprechende Fachliteratur verwiesen (z. B. Neuner & Hunfeld 1993; Oertner 1998).

³⁹ Im Gegensatz hierzu können Frontalunterricht und die offenen Unterrichtsmethoden betrachtet werden, die nicht fachdidaktisch spezifisch sind: Sie werden etwa sowohl im Deutschunterricht als auch im Biologieunterricht verwendet (siehe Abschnitt 6.6).

Laut/Buchstaben, Morphem/Wort, Satz/Text eingeordnet; diese Einordnung bedeutet jedoch nicht, dass die ersten Methoden (Methoden auf Laut- und Buchstabenebene) für den anfänglichen Alphabetisierungsunterricht und die Methoden auf Satz- und Textebene für den fortgeschrittenen Unterricht gedacht sind. Mit Blick auf die Notwendigkeit im Alphabetisierungsunterricht parallel zum Lese- und Schreiblernprozess die deutsche Sprache zu vermitteln, ist von einer rein synthetischen Alphabetisierung, in der die Bearbeitungsebenen Laut/Buchstabe, Silben, Morphem/Wort und Satz/Text nacheinander abgearbeitet werden, abzuraten. Stattdessen wird empfohlen, eine Mischung aus synthetischen und analytischen Ansätzen zu wählen, die mit der Vermittlung des Deutschen kompatibel ist und durch welche die (sprachmündliche) Satz- und Textebene ab Beginn der ersten Unterrichtsstunde mit berücksichtigt wird.

6.5.1 Unterrichtsmethoden auf Laut- und Buchstabenebene

Mit dieser Methodengruppe wird das Ziel verfolgt, die Phoneme und Grapheme der Sprache sowie ihre Korrespondenz zueinander einzuführen. Diese Methoden bieten gleichzeitig verschiedene Lösungen an, um die Korrespondenzen zu verinnerlichen. Die ausschließliche Verwendung von Unterrichtsmethoden auf dieser Ebene mündet in einer rein technischen Alphabetisierung.

6.5.1.1 Buchstabiermethode (nicht zu verwenden!)

Als Warnung wird hier eine Unterrichtsmethode thematisiert, die im Alphabetisierungsunterricht immer wieder zu beobachten ist. Sie sollte jedoch **NICHT** verwendet werden. Bei dieser Methode werden die *Buchstabennamen* genutzt, um das Lesen und Schreiben zu vermitteln. Erklärungen nach dieser Methode könnten lauten „em‘ und ‚a‘ macht ‚Ma‘. ‚em‘ und ‚e‘ macht ‚me‘“. Im Unterricht kann diese Methode oft bei flüchtigen Korrekturen beobachten werden („Ja, richtig...aber das schreibt man mit ‚em‘.“ oder „Das ‚pe‘ musst du großschreiben.“). Problematisch bei dieser Methode ist u. a., dass die Vokale oft als gespannte Vokale ausgesprochen werden, was zu Schwierigkeiten bei der Wiedererkennung führt. Das Wort „Gebete“ beispielsweise enthält drei Mal den Buchstaben „e“, die jedoch als gespanntes /e:/ bei „-be-“, und ungespannt oder als Schwa-Laut /ə/ bei „Ge-“, und „-te“ ausgesprochen werden. Nach der Buchstabiermethode wird das Wort <Hase> wahrscheinlich als /ha a: ɛs e:/ gelesen. Die Teilnehmenden müssten folglich den Lautwert der Buchstaben selbstständig abstrahieren, um das Wort als /ha:zə/ zu erlesen. Die Schwierigkeiten, welche sich durch die Verwendung von Buchstabennamen im Unterricht ergeben, werden bei folgenden Schreibungen deutlich: C (Zeh), W (weh), Q (Kuh), T (Tee), HB (habe), SN (essen), GBT (Gebete), NT (Ente), ZL (Zettel), RD (Erde), KZ (Katze), WT (wehte), LB (Elbe), ND (Ende).

6.5.1.2 Lautiermethode

Die wichtigste Methode auf dieser Bearbeitungsebene ist die Lautiermethode, welche die Grundlage für die drei folgenden Methoden darstellt. Bei der *Lautiermethode* werden keine Buchstabennamen, sondern lediglich die dazu gehörigen Phoneme verwendet. Buchstaben, Silben oder Wörter werden somit genau wie bei einer phonetischen Transkription ausgesprochen. Der Buchstabe <f> wird somit nicht als /ɛf/ ausgesprochen, sondern als /f/. In der Praxis ergeben sich für ungeübte Lehrkräfte einige Schwierigkeiten bei dem Versuch, die reinen Lautwerte auszusprechen: Bei Vokalen muss zwischen *gespannten*, *ungespannten* und *reduzierten* unterschieden werden. Es gibt folglich nicht nur „a, e, i, o, u, ä, ö, ü“, sondern dazu auch die ungespannten Laute, den Schwa-Laut /ə/ (Hase) und die reduzierten Vokale /ɐ/ (Kinder) und /ɘ/ (Ohr). Tabelle 36 verdeutlicht die vokalische Vielfalt des Deutschen, die erst durch Anwendung der Lautiermethode im Unterricht zum Tragen kommt (siehe Dieling 2003, S. 11).

gespann-ter Vokal	Beispiel	unge-spannter Vokal	Beispiel	redu-zierte Vokale	Beispiel
/a:/	Staat	/a/	Stadt	/ə/	Kinder
/e:/	Beet	/ɛ/	Bett	/ɐ/	Ohr
/i:/	Miete	/ɪ/	Mitte		
/o:/	Boden	/ɔ/	Bodden		
/u:/	Ruhm	/ʊ/	Rum		
/ö:/	Höhle	/œ/	Hölle		
/y:/	Hüte	/ʏ/	Hütte		

Tabelle 36: Gespannte, ungespannte und reduzierte Vokale im Deutschen

Bei der Aussprache der Konsonanten nach der Lautiermethode haben unerfahrene Lehrkräfte mitunter Schwierigkeiten, den Schwa-Laut /ə/ zu vermeiden.⁴⁰ Tabelle 37 zeigt mögliche Fehler beim Lautieren:

Buch-stabe	möglicher Fehler	richtige Lautie-rung	Buch-stabe	möglicher Fehler	richtige Lautie-rung
	/bə/	/b/	<m>	/əm/	/m/
<c>, <z>	/tsə/	/ts/	<n>	/ən/	/n/
<d>	/də/	/d/	<p>	/pə/	/p/ /p ^h /
<f>	/əf/	/f/	<q>	/qvə/	/qv/
<g>	/gə/	/g/	<r>	/ər/	/r/ /r/
<h>	/hə/	/h/	<s>	/əs/ oder /əz/	/z/ /s/
<j>	/jə/	/j/	<t>	/tə/	/t/ /t ^h /
<k>	/kə/	/k/ /k ^h /	<w>, <v>	/wə/	/v/
<l>	/lə/	/l/	<x>	/ksə/	/ks/

Tabelle 37: Mögliche Fehler bei der Lautierung von Buchstaben

Wörter wie <Schokolade> werden folglich nach der Lautiermethode als /ʃ/-/o/-/k/-/o/-/l/-/a/-/d/-/ə/ lautiert.

6.5.1.3 Anlautmethode

Zur Lautiermethode gehört die *Anlautmethode*. Sie liefert ergänzend eine Möglichkeit der Gedächtnis-verankerung durch die Verbindung des Anlauts eines Wortes mit der Visualisierung des Wortes. Die Laute werden somit immer in Verbindung mit Wörtern vermittelt, die mit dem jeweiligen Laut beginnen. Abbildung 5 zeigt drei Beispiele für Anlaut-Bilder⁴¹:



Abbildung 5 Beispiele für Anlautbilder

Ein Problem bei der Anlautmethode ist, dass nicht alle für die Alphabetisierung relevanten Laute als An-laut eines Wortes vorkommen. So gibt es keine Wörter, die mit dem Schwa-Laut /ə/ (Hase) beginnen. Die Anlautmethode kann deshalb nur als Einstiegsmethode verwendet werden, die in der Praxis sehr

⁴⁰ Hier ist ggf. auch auf die Aspiration der Konsonanten p, t, k zu achten, etwa beim Namen „Peter“, bei welchem das P und das t behaucht, d. h. mit sehr viel Luftdruck ausgesprochen werden: /p^h/ und /t^h/.

⁴¹ Siehe https://www.klett-sprachen.de/von-a-bis-z/r-1/244#reiter=mediathek&dl_niveau_str=A1&dl_kategorie=undefined

hilfreich ist, dennoch um weitere Methoden ergänzt werden muss. Eine Variante der Anlautmethode ist die „*Laut*“-*Methode*, bei der der zu vermittelnde Ziellaut nur irgendwo im Wort vorkommen muss, also als *An-*, *In-* oder *Auslaut*. Abbildung 6 zeigt drei Beispiele für Lautbilder:⁴²



Abbildung 6: Beispiele für Lautbilder

Eng verbunden mit der Anlautmethode ist die Verwendung von *Anlauttabellen*, wo alle Anlautbilder in einer Abbildung oder Tabelle vorkommen. In seltenen Fällen sind solche Anlauttabellen alphabetisch angeordnet. In den meisten Fällen sind die Anlauttabellen nach phonetischen Merkmalen angeordnet: *Stimmhafte Laute* (z. B. /b/, /d/, /g/) stehen dabei den entsprechenden *stimmlosen Lauten* (/p/, /t/, /k/) gegenüber. In solchen Anlauttabellen wird somit versucht, möglichst viele Laute gegenüberzustellen, die sich nur wenig artikulatorisch voneinander unterscheiden. Wird diese Anordnung beachtet, so kann die Anlauttabelle auch mit der Artikulationsmethode gewinnbringend verknüpft werden (siehe hierzu weiter im Text). Bei den Anlauttabellen ergibt sich wie bei der Anlautmethode die Schwierigkeit, dass nicht alle zu vermittelnden Laute als Anlaut eines Wortes vorkommen. Neben Anlauttabellen gibt es deshalb auch *Lauttabellen*. Abbildung 7 zeigt ein Beispiel für eine Lauttabelle mit einer phonetisch begründeten Gegenüberstellung von Lauten, bei der gleichzeitig Aspekte der Artikulationsmethode berücksichtigt werden (hier die Aspiration von stimmlosen plosiven Lauten) (Hier! Alpha 2, S. 126):



Abbildung 7: Beispiel für artikulatorisch begründete Gegenüberstellung von Lauten in einer Lauttabelle

In der Alphabetisierungsarbeit mit zugewanderten Menschen ist zu bedenken, dass die Verknüpfung zwischen Anlaut und Wort nur dann funktionieren kann, wenn die zweitsprachlichen Wörter bekannt sind. Das ist ein Grund mehr für die parallele Vermittlung mündlicher und schriftlicher Kompetenzen im Alphabetisierungsunterricht: Je höher die zweitsprachmündlichen Kompetenzen sind, desto wahrscheinlicher ist es, dass die Wörter von Anlaut- oder Lauttabellen bekannt sind. Alternativ können auch internationale Anlauttabellen verwendet werden, das heißt Tabellen zu den deutschen Lauten mit Visualisierungen zu Wörtern in der Teilnehmendenerstsprache. Auch in diesem Fall ist die Arbeit mit einer *internationalen Anlauttabelle* nur eine Einstiegsmethode, mit der sich nicht alle einzuführenden Laute verbinden lassen, denn nicht alle Laute des Deutschen sind im Lautinventar anderer Sprachen enthalten und folglich können nicht alle Laute des Deutschen mit der Visualisierung eines Wortes in der Teilnehmendenerstsprache verknüpft werden.

⁴² Siehe https://www.klett-sprachen.de/hier-alpha/r-1/721#reiter=mediathek&dl_niveau_str=EinstiegA1&dl_kategorie=4

6.5.1.4 Sinnlautmethode (Geräuschlaut, Naturlaute, Interjektionen)

Mit der *Sinnlautmethode* wird ein Ansatz versucht, der Laute mit Geräuschen, Naturlauten (Naturgeräusche) oder mit Interjektionen (wortähnliche Laute zum Ausdruck von Empfindungen (z. B. „ach“ und „Uff“) verknüpft. Dies ist deshalb möglich, weil Sprachlaute – im physikalischen Sinne – nichts anderes sind als Geräusche, die z. B. durch Verengungen im Mundraum zustande kommen. So betrachtet können viele „Laute“ in der Natur oder in einer Fabrik gehört werden. Werden noch Interjektionen (z.B. „ach“, „uff“) hinzugenommen, die nur aus einem Laut bestehen (z. B. „iiii“), dann steht ein weiteres Verfahren zur Verfügung, um Laute im Unterricht einzuführen und zu erinnern. Abbildung 8 zeigt drei Beispiele für Sinnlaute:⁴³



Abbildung 8: Beispiele für Geräuschlaut, Naturlaut und Interjektion

6.5.1.5 Artikulationsmethode

Mit der *Artikulationsmethode* nähert man sich der Vermittlung von Lauten über das Fühlen im Mundraum. Überspitzt ausgedrückt kann gesagt werden, dass Teilnehmende mit der Artikulationsmethode Laute, Silben oder Wörter erfühlen. Die Bewusstheit über die Artikulation von Lauten soll dabei das Hören derselben unterstützen. *Stimmhaftigkeit/Stimmlosigkeit* oder *Artikulationsorte* sind Beispiele für Aspekte der Produktion von Lauten, die mit der Artikulationsmethode behandelt werden können. Wie bereits bei den Ausführungen zu Anlauttabellen (siehe oben im Text) erwähnt, können die Artikulationsmethode und die Arbeit mit den meisten Anlauttabellen sinnvoll verbunden werden. Abbildung 9 zeigt drei Beispiele für Artikulationskärtchen für den m-Laut, den f-Laut und den l-Laut:⁴⁴

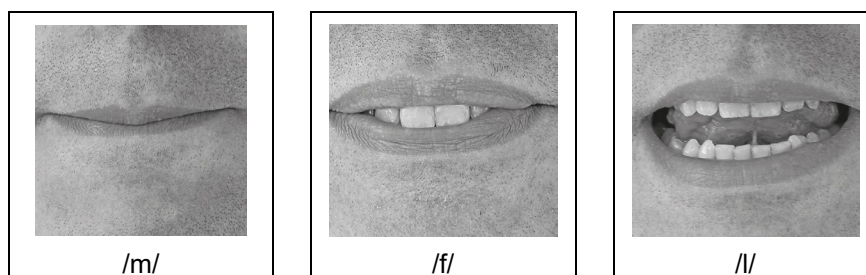


Abbildung 9: Artikulationsbilder zu dem m-Laut, f-Laut und l-Laut

Zur Artikulationsmethode können auch unterstützende *Gebärden* hinzugezählt werden, wenn diese nicht nur die Buchstabenform, sondern insbesondere Aspekte der Artikulation veranschaulichen. So veranschaulicht ein senkrecht gezeigter Zeigefinger vor der Brust die Buchstabenform des i. Wird der Zeigefinger hingegen vor dem Mundraum positioniert und bei der Produktion des i-Lauts der Zeigefinger knapp über die Stirn schräg nach oben bewegt, so wird damit der Bewegungsverlauf der Zunge nachgezeichnet, der für die Produktion des i-Lauts von der zentralen Position (Schwa-Laut /ə/ wie bei Hase) in die vordere und höhere Position des gespannten i-Lauts (Miete) führt. Mit Hilfe von Lautgebärden

⁴³ Siehe https://www.klett-sprachen.de/von-a-bis-z/r-1/244#reiter=mediathek&dl_niveau_str=A1&dl_kategorie=undefined

⁴⁴ Siehe file:///C:/Users/wuest/AppData/Local/Temp/A08034-67604001_L1_L17_Artikulationsbilder.pdf.

oder *Artikulationsbildern* können beispielsweise einfache Wörter „diktiert“ werden, wie Abbildung 10 im Falle von W-Fragen veranschaulicht (Von A bis Z, S. 67):

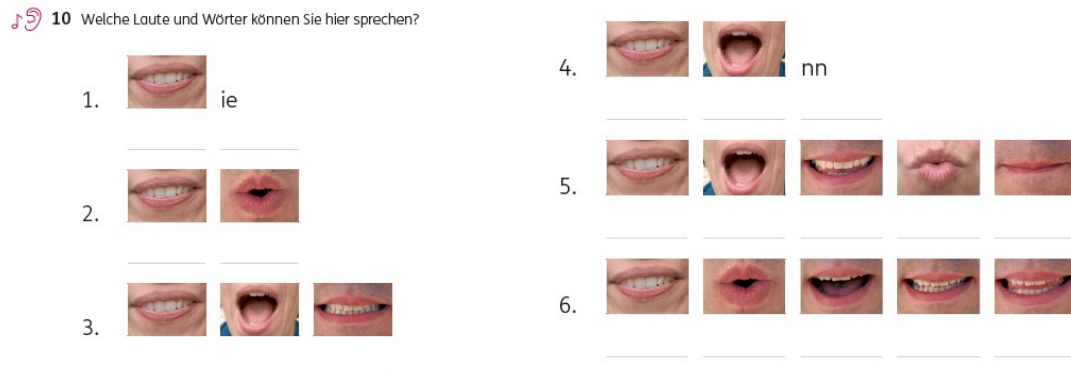


Abbildung 10: Artikulationsdiktat bei W-Fragen

Auch sprachliche Erklärungen, die nicht notwendigerweise von Gebärden oder Bewegungen begleitet werden, können zur Artikulationsmethode gezählt werden. Tabelle 38 zeigt Beispiele für solche Erklärungen:

Laut	Erklärung	Artikulationshinweis
/y:/ (Kühe)	„Pfeife das i“	Starke Lippenrundung bei produziertem i-Laut
/ö:/ (Öl)	„Pfeife das e“	Leichte Lippenrundung bei produziertem e-Laut
/e:/ (nehmen)	„Lächle das e“	Lippenspreizung bei der Produktion des e-Lauts im Kontrast zur fehlenden Spreizung bei der Produktion des i-Lauts

Tabelle 38: Sprachliche Erklärungen im Sinne der Artikulationsmethode

6.5.2 Unterrichtsmethoden und -ansätze auf Silbenebene

Aus Sicht der phonologischen Bewusstheit ist die Arbeit mit Silben insofern interessant, als die Fähigkeit, Wörter in Silben segmentieren zu können, bei vielen Menschen gegeben ist oder schnell entwickelt werden kann. Dadurch eignen sich Silben, um zwei Schreibstrategien zu vermitteln, die darauf basieren, den vokalischen Kern von Silben, den Schwa-Laut /ə/ und das reduzierte /e/ zu verschriftlichen.

6.5.2.1 Silbenmethode⁴⁵

Die *Silbenmethode* wurde in der Alphabetisierungsarbeit vor allem in Zusammenhang mit der Methode von Paulo Freire diskutiert (Freire 1970). Er verwendete für die Alphabetisierung Portugiesisch sprechender Erwachsener Silben als Lerneinheiten. Auf diese Weise wird zunächst die Synthese auf Lautebene innerhalb der Silben umgangen. Gelernt werden Silben wie „ma“, die dann z. B. zu einem Wort „Mama“ synthetisiert werden. In diesem Sinne ist die *Silbenmethode* eine teilweise analytische Methode, denn im Gegensatz zu synthetischen Methoden (siehe Abschnitt 6.5.1) startet die Methode nicht mit den kleinsten Einheiten „Laut/Buchstabe“, sondern erst mit der darauf folgenden Ebene „Silbe“. Erst danach werden aus den sicher beherrschten Silben die einzelnen Laute/Buchstaben herausgearbeitet. Die Silbenmethode nach Paulo Freire funktioniert besonders gut bei Sprachen, die tendenziell eine

⁴⁵ Hierzu sollte beachtet werden, dass diese Methode nur eine technische Komponente der Alphabetisierungsarbeit nach Paulo Freire darstellt. Seine Methode ist eine auf Partizipation zielende Methode, die über die Identifikation so genannter *generativer Themen* die Alphabetisierungsarbeit vorantreibt. Die Alphabetisierung nach Paulo Freire geht somit weit über das bloße Behandeln von Silben im Alphabetisierungsunterricht hinaus und beinhaltet Elemente der politischen Bildung (siehe hierzu Schreiner u.a. 2007, S. 24-44).

einfache Silbenstruktur aufweisen (siehe Abschnitt 6.2). In der deutschen Sprache kommen einfache offene Silben (KV-Struktur, z. B. „ma“) oft vor. Allerdings sind auch geschlossene Silben recht häufig und vor allem gibt es auch zahlreiche Silben mit komplexen Links- und Rechtsrändern (z.B. „Herbst“, „Strand“, „Sturm“), bei der die Silbenmethode nicht angewandt werden kann. Aus diesem Grund wird die Silbenmethode in Lehrwerken zwar verwendet, aber zumeist auf einfache offene Silben begrenzt:

- „Lesen Sie: Ma Me Mi Mo Mu am en im om um.“
- „Lesen Sie: To-ma-te.“

Solche Übungen sind typisch für eine technisch ausgerichtete Alphabetisierung und sollten deshalb durch weitere Unterrichtsmethoden ergänzt werden, die funktional ausgerichtet sind (siehe Abschnitt 6.5.4). Trotz der Grenzen im Einsatz der Silbenmethode für das Deutsche bringt die Arbeit mit Silben einen wichtigen Vorteil: Man kann sich die Tatsache zunutze machen, dass jede Silbe einen vokalischen Kern hat (siehe Abschnitt 6.2). Wenn also eine Silbe erkannt worden ist, kann z. B. folgende Schreibstrategie als Hilfestellung vermittelt werden: „In jeder Silbe muss man einen Vokal schreiben“. Insbesondere bei Skelettschreibungen, welche im anfänglichen Schreiblernprozess oft vorkommen, ist das hilfreich. Tabelle 39 verdeutlicht, wie hier im Idealfall vorgegangen werden könnte.

Arbeitsanweisung	Hörtext	Materialien	Ausführung
„Hören Sie. Legen Sie das Wort ‚Marmelade‘.“	„Mar-me-la-de“ wird gemurmelt.	leere rechteckige Kärtchen	TN legen vier leere Kärtchen für die vier Silben
„Falten Sie jede Karte dreimal.“	-	gelegte leere Kärtchen	TN falten jede Karte dreifach für den Linksrand, den vokalischen Kern und den Rechtsrand.
„Schreiben Sie auf jede Karte die Silbe.“	„Mar“ (/mar/) „me“ (/mæ/) „la“ (/la:/) „de“ (/dɐ/)	Stift gefaltete leere Kärtchen	TN schreiben Karte für Karte die Silben
„Kontrollieren Sie. In der ‚Mitte‘ jeder Karte muss ein ‚Vokal‘ drin sein!“	-	gefaltete leere Kärtchen mit Schreibversuchen; Kontrollkarte mit den bis dahin vermittelten Vokalen: e, a, i, o, u usw.	TN prüfen, ob im mittleren Bereich der Karten ein Buchstabe aus der Kontrollkarte geschrieben worden ist. TN verbessern die Schreibung in den Silben.
„Hören Sie und kontrollieren Sie noch einmal.“	„Mar“ (/mar/) „me“ (/mæ/) „la“ (/la:/) „de“ (/dɐ/)	gefaltete leere Kärtchen mit Schreibversuchen; Kontrollkarte mit den bis dahin vermittelten Vokalen: e, a, i, o, u usw.	TN verbessern die Schreibung in den Silben.

Tabelle 39: Beispiel für Vorgehen im Umgang mit Skelettschreibungen

6.5.2.2 Silbenanalytischer Ansatz

Der *silbenanalytische Ansatz* basiert auf zwei Tatsachen: Zum einen fließt in den Ansatz das Wissen ein, dass Kinder (und auch Erwachsene) einen guten und leichten Zugang zur Silbe im Sinne phonologischer Bewusstheit haben (siehe Abschnitt 6.4). Wörter auf Silbenebene segmentieren zu können, ist also eine Fähigkeit, die sich in der Regel unabhängig von Schule auf „natürlichem“ Wege entwickelt. Der zweite Punkt ist die Tatsache, dass deutsche Wörter in 90-95% der Fälle zweisilbig sind und die Wortbetonung auf der ersten Silbe liegt (*Trochäus*) (Vgl. Guerrero Calle 2020, S. 30). Das führt zum

silbenanalytischen Ansatz, bei dem der erste Schritt darin besteht, Wortbetonungen zu erkennen. Wortbetonungen zu erkennen kann leicht ohne Stift und Papier mit Hilfe von Kärtchen im Sinne der Förderung von phonologischer Bewusstheit im Unterricht einfließen. Für den Primarbereich liegt der Vorschlag vor, betonte Silben mit Hilfe eines Hauses zu visualisieren, wie Abbildung 11 zeigt. Im Haus gibt es ein Vorzimmer und ein Hauptzimmer. Im Hauptzimmer „wohnt“ der vokalische Silbenkern.⁴⁶ Im Vorzimmer hat der konsonantische Linksrand der Silbe Platz (siehe Abschnitt 6.2). Im Falle eines Trochäus (zweisilbige Wörter, BETONT-unbetont) wird die zweite Silbe als *Reduktionssilbe* bezeichnet. Für diese ist im Häusermodell eine Garage gedacht. Genau wie in jeder Silbe „wohnt“ auch dort ein vokalischer Silbenkern; die Reduktionssilbe ist für die Alphabetisierungsarbeit aber aus einem anderen Grund sehr interessant. Dort „wohnt“ immer ein *Schwa-Laut* /ə/ oder ein *reduzierter Vokal* /ɐ/.

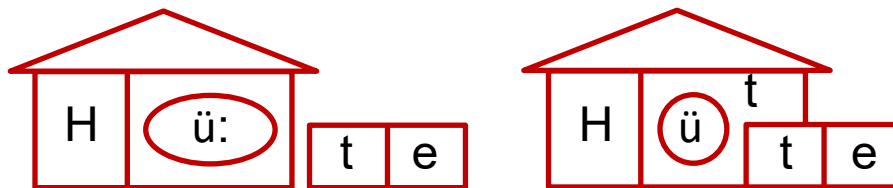


Abbildung 11: Häusermodell im silbenanalytischen Ansatz nach Röber (2009)

Genau wie in der Silbenmethode kann diese Regelmäßigkeit im Sinne einer Schreibstrategie verwendet werden. Ist die Reduktionssilbe erkannt, so kann nicht nur davon ausgegangen werden, dass ein Vokal dazugehört, sondern dass es <e> oder <er> sein muss. Gerade im Falle des Schwa-Lauts /ə/, welcher nicht immer gesprochen wird, ist diese Strategie besonders wertvoll für die Alphabetisierungsarbeit.⁴⁷ Im Sinne der Lautiermethode (siehe Abschnitt 6.5.1.2) heißen die Anweisungen wie folgt:

- „Hörst du ein /ə/, dann schreib <e>.“
- „Hörst du ein /ɐ/, dann schreib <er>.“

Dahingegen kommt der silbenanalytische Ansatz ohne das genaue Heraushören des Schwa-Lauts /ə/ und damit auch ohne das damit verbundene Unterscheiden zwischen den Lauten /e:/ und /ɛ/ aus:

- „Erkennst du die Reduktionssilbe in einem zweisilbigen Wort und es klingt eher wie „e“, dann schreibe <e>.“
- „Erkennst du die Reduktionssilbe in einem zweisilbigen Wort und es klingt eher wie „a“, dann schreibe <er>.“

Für die Alphabetisierungsarbeit mit zugewanderten Erwachsenen ist z. B. die Verwendung unterschiedlich großer Kreise zur Visualisierung der betonten Silbe und der Reduktionssilbe vorgeschlagen worden (Pracht 2012). In Anlehnung daran, zeigt Abbildung 12 ein Lehrwerksbeispiel (Hier! Alpha 1, S. 8) für den silbenanalytischen Ansatz:

⁴⁶ Hier ist Platz für zwei lautliche Einheiten. Dabei wird ein *Kurzvokal* als eine Einheit betrachtet, wohingegen ein *Langvokal* mit zwei Einheiten gezählt wird. Die *Vokallängung* (in Abbildung 11 mit „:“ angezeigt) wird somit als eine Einheit gezählt.

⁴⁷ Der silbenanalytische Ansatz ist auch gut dafür geeignet, die Dopplung von Konsonanten zu erklären. Hierfür ist allerdings notwendig, dass der *Silbenschnitt* erkannt wird. Zu erkennen ist hier, ob für die Produktion des Vokals in der betonten Silbe genug Zeit gegeben ist oder ob die Reduktionssilbe schon ausgesprochen wird, bevor der Vokal in der betonten Silbe richtig zur Entfaltung kommt. Letztlich geht es um die Erkennung von *Vokalquantität*. Bei kurz gesprochenen Vokalen in der betonten Silbe liegt die „Garage“ des Häusermodells zum Teil im Haus.

10 Hören Sie. Sprechen Sie nach und klopfen Sie. 1.4

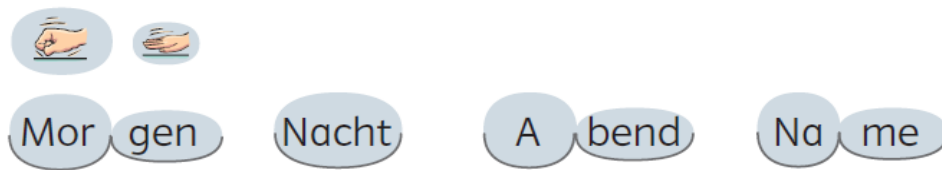


Abbildung 12: Visualisierung der betonten Silbe und der Reduktionssilbe im silbenanalytischen Ansatz

Für den anfänglichen Alphabetisierungsunterricht liegen die Vorteile des silbenanalytischen Ansatzes im Verschriftlichen des Schwa-Lauts /ə/ und des reduzierten Vokals /e/. Um die Silbenränder zu erkennen und zu verschriftlichen bietet der silbenanalytische Ansatz kaum Lösungen an. Hier kann ergänzend auf andere Unterrichtsmethoden zurückgegriffen werden (siehe Abschnitt 6.5.1.2 zu Lautiermethoden, siehe Abschnitt 6.2 zu Basis- und Orthographemen).

6.5.3 Unterrichtsmethoden und -ansätze auf Wortebene

Unterrichtsmethoden und -ansätze auf Wortebene zählen zu der Gruppe der analytischen Methoden, die nicht mit den kleinsten Einheiten beginnen, sondern zunächst größere Einheiten (Wörter oder Sätze) in den Mittelpunkt des Unterrichts rücken. Die kleineren Einheiten (Laute/ Buchstaben und Silben) werden in einem folgenden Schritt daraus gewonnen. Methoden und Ansätze auf dieser Bearbeitungsebene lassen sich einfacher mit funktionalen Zielen der Alphabetisierung verbinden und mit dem Ziel, auch im Alphabetisierungsunterricht systematisch Deutsch als Zweitsprache zu vermitteln. Sie sind zudem in vielen Fällen ressourcen- und lernorientierter als z. B. technische Methoden auf Laut- und Buchstabenebene.

6.5.3.1 Morphem-Methode

Wie bereits der Name ankündigt, stehen mit der Morphem-Methode nicht Wörter (z. B. verkaufen), sondern Morpheme (ver-, -kauf-, -en) im Fokus des Unterrichts. Die Grundidee zur Morphem-Methode basiert auf der Tatsache, dass die Wörter der deutschen Sprache wie ein Baukastensystem aufgebaut sind. Dabei sind die Bausteine die unterschiedlichen *Morpheme*. Diese Methode wurde entwickelt, um Kinder mit Legasthenie zu unterstützen. Die Idee dabei ist, dass die häufigsten Morpheme der deutschen Sprache systematisch eingeführt werden. Werden beispielsweise die 35 häufigsten Morpheme schriftsprachlich sicher beherrscht, so kann mehr als 50% jedes zusammenhängenden Textes gelesen oder geschrieben werden, so die Idee der Methode (Schubenz 1979, S. 250). Die systematische Arbeit mit Morphemen ermöglicht es den Teilnehmenden, eine Einsicht in die Schreibung von Wörtern zu erhalten. Sie sind damit imstande, ihnen unbekannte und ggf. orthografisch schwierige Wörter zu zerlegen und zu verschriftlichen (Waldmann 1985, S. 17). Wird dabei das für die deutsche Orthografie wichtige Prinzip der *Morphemkonstanz* berücksichtigt, kann diese Methode zur Entwicklung einer Schreibstrategie verwendet werden, die im fortgeschrittenen Alphabetisierungsunterricht ermöglicht, Wörter wie (Hand →) Hände oder (fahr+Rad →) Fahrrad richtig zu verschriftlichen. Nach der Morphem-Methode werden die Bausteine deutscher Wörter systematisch eingeführt und geübt (vgl. Waldmann 1985; Magin 1991):

Anfangsbausteine, z. B. Verbvorsilben:

- häufig vorkommende Anfangsbausteine (z. B. *be-*, *ge-*, *ver-*)
- weniger häufig vorkommende Anfangsbausteine (z. B. *emp-*, *miss-*, *Ur-*)

Hauptbausteine (auch Grundbausteine genannt), z. B.:

- Verbstämme (*kauf-*, *nehm-*, *arbeit-*,...) und

- einsilbige Substantive (z. B. *Mond, Hand*)

Zwischenbausteine:

- Fugenvokale (-s-, -t-, -e-, -n-, -er-), z. B. *Zeitung-s-junge, eigen-t-lich, Bad-e-wanne, Kunde-n-dienst, Bild-er-rahmen*

Endbausteine:

- Endbausteine für Substantive (z. B. -ung, -heit, -keit)
- Endbausteine für Adjektive (z. B. -lich, -ig)
- Endbausteine für Verben (z. B. -e, -(e)st, -(e)t)
- Endbausteine für das Partizip I und II (-d und -en/-t).

Die Morphem-Methode kann mit der Grammatikvermittlung im DaZ-Unterricht gut verbunden werden. Hierbei ist dennoch zu bedenken, dass im Anfangsunterricht Deutsch als Zweitsprache Grammatik bis auf A1-Niveau vorwiegend als Teil von Wortschatz/ Redewendungen implizit vermittelt wird. Ein kognitiver Zugang zur Grammatik erfolgt vorwiegend in höheren Niveaus. Die Morphem-Methode kann zu den eher technisch ausgerichteten Methoden gezählt werden, die zur Unterstützung funktionaler Methoden und Ansätze verwendet werden können. Abbildung 13 veranschaulicht, wie nach der Morphem-Methode an der Tafel mit beschrifteten Kärtchen gearbeitet werden kann:

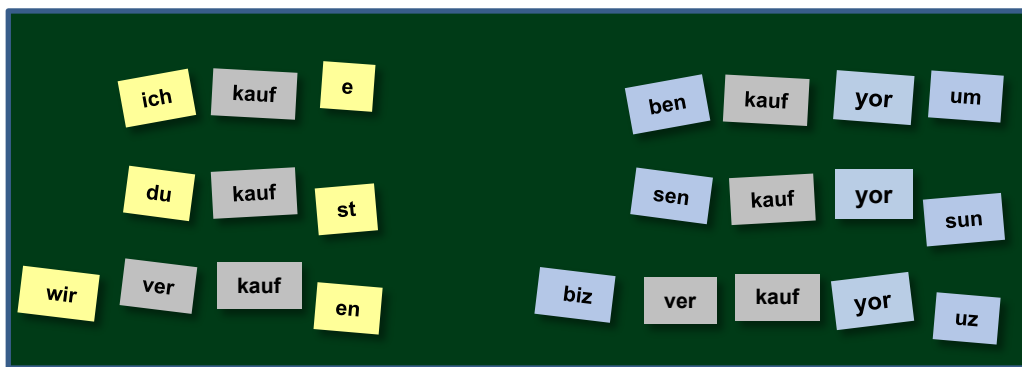


Abbildung 13: Beispiel für Morphem-Methode an der Tafel

Abbildung 13 zeigt auch, wie beispielsweise mit Türkisch sprechenden funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten in einem individualisierten Setting sprachkontrastiv gearbeitet werden kann (rechte Tafelseite).⁴⁸

6.5.3.2 Methode nach Paulo Freire

Die *Methode nach Paulo Freire* ist eine auf Partizipation zielende Unterrichtsmethode, die für die Alphabetisierung in der Erstsprache entwickelt wurde. Ein wichtiges Element dieser Methode war das Auffinden so genannter *generativer (Schlag)Wörter*, die für das Leben der zu alphabetisierenden Personen von großer Wichtigkeit sind. Die Alphabetisierungsarbeit wird dann ausgehend von diesen generativen Wörtern entfaltet. Mit dieser Methode wird das reale Leben der zu alphabetisierenden Personen durch die systematische Behandlung von generativen Wörtern in den Unterricht gebracht. Somit ist die Methode funktional ausgerichtet (vgl. Muckenhuber 2007). Die technische Alphabetisierung erfolgte bei Paulo Freire über die Arbeit auf Silbenebene. Sie kann und sollte durch die Verwendung anderer

⁴⁸ Die Personalpronomen (ich=ben, du=sen, wir=biz) und die Konjugationsendungen für Präsens (e=yor um; st=yor sun, en=yor uz) können dabei spielerisch getauscht werden. Siehe zur sprachkontrastiven Alphabetisierung auch das Projekt ABCami (<https://www.abcami.de/>) und das KASA-Projekt (<https://kasa.giz.berlin/>).

technisch ausgerichteter Methoden ergänzt werden. Die Stärke der Methode nach Paulo Freire liegt in der starken Anknüpfung an die Lebenswirklichkeit der Teilnehmenden und in der Berücksichtigung der Mündlichkeit. Damit weist die Methode nach Paulo Freire Parallelen zum Spracherfahrungsansatz (siehe Ausführungen später im Text) auf. In der Praxisarbeit macht diese Methode (und auch der Spracherfahrungsansatz) eine eigenständige Unterrichtsplanung notwendig und in der Regel auch die Entwicklung eigener Materialien. Damit gehört sie zu den vermutlich anspruchsvolleren Methoden, die dafür jedoch einen stark binnendifferenzierenden/individualisierenden Unterricht ermöglichen.⁴⁹

6.5.3.3 *Schrifterfahrungsansatz*

Der *Schrifterfahrungsansatz* (siehe auch Spracherfahrungsansatz weiter unten im Text) fußt auf der Tatsache, dass Menschen über Ressourcen verfügen. Von diesen Ressourcen sind hier vor allem alle bisherigen Erfahrungen gemeint, die von Teilnehmenden in einer literalen Gesellschaft mit Schrift bereits gemacht wurden. Auch wenn Menschen nicht lesen und schreiben können, so bewegen sie sich im Alltag in einer literalisierten Gesellschaft, in der Schrift allgegenwärtig ist. So kann davon ausgegangen werden, dass Teilnehmende z. B. auf dem Weg von zuhause bis zum Alphabetisierungskurs an sehr viel „Schrift“ vorbeilaufen oder fahren. Ihre Wege sind gewissermaßen in gewissen Abständen von Schrift gekennzeichnet. Es kommen z. B. Warnhinweise oder Infotafeln zu Öffnungszeiten vor, wie Abbildung 14 veranschaulicht (Hier! Alpha 2, S. 11):



Abbildung 14: Beispiel für Straßenschriften

In der Fachdidaktik werden solche Beispiele *Straßenschriften* genannt. Der Schrifterfahrungsansatz eröffnet nun die Möglichkeit, diese Straßenschriften zum Gegenstand des Unterrichts zu machen. Zu den Schrifterfahrungen gehören allerdings nicht nur die Straßenschriften, sondern die Gesamtheit aller Schriften im Leben einer schriftunkundigen Person. Handydisplay, Aushänge im eigenen Hausflur oder Beschriftungen auf Küchengeräten sind einige Beispiele. Im Sinne des Schrifterfahrungsansatzes kann im Alphabetisierungsunterricht ein Projekt (siehe Abschnitt 6.6.6) durchgeführt werden, das den Teilnehmenden ermöglicht, über einen längeren Zeitraum z. B. ihren Weg von zuhause bis zum Kurs schriftsprachlich zu entdecken. Hierzu bekommen sie den Auftrag, jeden Tag ein Wort aus dem eigenen Weg in den Unterricht zu bringen (z. B. durch ein Handyfoto). Die Schrifterfahrung fließt so in den Unterricht ein und wird ggf. auf dem Weg zurück nach Hause gefestigt, wenn die Teilnehmenden denken „Ah, dieses Wort habe ich heute zum ersten Mal im Kurs gelesen und geschrieben.“ Besonders wertvoll in diesem Ansatz ist auch, dass Teilnehmende lernautonom das „Was lerne ich?“ (siehe Abschnitt 6.8) bestimmen können und dass Lernprozesse individualisiert werden, da die Teilnehmenden verschiedene Wege gehen.

⁴⁹ Für Arbeit mit zugewanderten Teilnehmenden liegen zur Arbeit mit generativen Wörtern einige Erfahrungsberichte vor (Baymak-Schuldt 1985).

6.5.3.4 Lesen durch Schreiben

Die Methode *Lesen durch Schreiben* wird mit Jürgen Reichen (1988a, b) in Verbindung gebracht und in der Schreibdidaktik für den Primarbereich kontrovers diskutiert. Trotz ihrer möglichen Schwächen kann sie interessante Impulse im Unterricht setzen, wenn sie mit weiteren Methoden und Ansätzen ergänzt wird.⁵⁰ Diese Methode ist eng mit der Förderung von phonologischer Bewusstheit und mit der Anlautmethode, insbesondere mit der Arbeit mit Anlauttabellen, verbunden (siehe Abschnitt 6.5.1.3). Die Arbeit mit dieser Methode funktioniert im Prinzip auf jeder Ebene; die Wahrscheinlichkeit, dass jedoch auf Wortebene gearbeitet wird, ist hoch. Im Unterricht nach dieser Methode bekommen Teilnehmende eine Anlauttabelle gleich zu Beginn des Alphabetisierungsprozesses und werden aufgefordert, Wörter ihrer Wahl zu verschriftlichen. Zunächst hört sich dieses Vorgehen vielversprechend an, da die Methode damit im hohen Maße teilnehmenden- und lernorientiert ist. Sie lässt sich zudem leicht mit funktionalen Zielen der Alphabetisierung verbinden. Gleichzeitig kann bei Menschen ohne Schulerfahrung eine Überforderung vermutet werden, wenn nicht einige Aspekte gleichzeitig mit beachtet werden. Tabelle 40 enthält die verschiedenen Schritte, die nicht notwendigerweise aufeinander aufbauen, sondern in der Praxis z. T. parallel verlaufen:

Teilschritte	
1	Veränderung von Rollen
2	Systematische Förderung von phonologischer Bewusstheit
3	Vorstellung und Erklärung der Anlauttabelle
4	Anleitung und Ermutigung zum Verschriftlichen
5	Selbst- und Fremdkorrektur

Tabelle 40: Notwendige Teilschritte in "Lesen durch Schreiben"

- 1) Werden Menschen ohne Schreiberfahrung aufgefordert ein beliebiges Wort zu schreiben, kann es dazu kommen, dass dies nicht ihrer Erwartung entspricht. Bei vielen Menschen (auch jenen ohne Schulerfahrung) ist schulisches Lernen mit der Erwartung verbunden, dass die Lehrkraft immer sagt, was zu tun ist. Ein Verständnis dafür, dass man selbst den Unterricht (mit)bestimmen kann, hier konkret das „Was schreibe ich?“ (siehe hierzu Abschnitt 6.8), muss deshalb u. U. langsam entwickelt werden. Im gleichen Sinne muss die Einsicht auf Seiten der Lehrkraft gegeben sein, dass Lernende lernaufonom bestimmen können und sollen, was geschrieben wird. Der erste Schritt erfolgt somit eher im Kopf der Teilnehmenden und der Lehrkräfte und führt zu einer möglichen Rollenveränderung, die eng mit dem 5. Schritt verbunden ist.
- 2) Die Kompetenz, ein Wort mit Hilfe einer Anlauttabelle Buchstabe für Buchstabe schreiben zu können, ist sehr komplex. Hier stellt vor allem eine sehr gut ausgebildete phonologische Bewusstheit einen entscheidenden Faktor dar. Während phonologische Bewusstheit bei Teilnehmenden auf Silbenebene z. B. zu Beginn der Alphabetisierungsarbeit gegeben ist oder zumindest schnell entwickelt werden kann, ist die phonemische Bewusstheit, d. h. phonologische Bewusstheit auf Phonemebene, etwas, was sich in der Regel im Wechselspiel mit der Alphabetisierung entwickelt (siehe Abschnitt 6.3). Auf Phonemebene segmentieren oder analysieren zu können ist eine Fähigkeit, die sich in vielen Fällen erst durch das Lesen- und Schreibenlernen in der alphabetischen Phase des Lernprozesses ergibt. Im Idealfall wären Teilnehmende in der Lage jedes Wort, das sie schreiben wollen auf Phonemebene analysieren und synthetisieren zu können. Deshalb ist es förderlich, bei dieser Methode die Förderung von phonologischer Bewusstheit aus der Mündlichkeit heraus in den Fokus des Unterrichts zu stellen und nach und nach Gelegenheiten zum Verschriftlichen von Wörtern im Sinne des „Lesen durch Schreiben“ im Unterricht zuzulassen.
- 3) Die Anlauttabelle ist letztlich ein Instrument, welches Teilnehmende kennenlernen müssen, um es nach einer möglichst vollständigen mündlichen Analyse von Wörtern auf Phonemebene im Schreibprozess zielgerichtet einsetzen zu können. Hier ist darauf zu achten, dass die visualisierten Wörter

⁵⁰ Dies gilt jedoch für alle anderen Methoden auch und kann vor dem Hintergrund einer notwendigen Methodenvielfalt nur begrüßt werden.

sicher beherrscht werden und die Struktur der Tabelle überblickt wird (siehe Abschnitt 6.5.1.3). Die Einführung der Anlauttabelle kann mit der Förderung von phonologischer Bewusstheit verbunden werden, wenn das Wortmaterial der Anlauttabelle phonologisch im Unterricht behandelt wird.

- 4) An der Tafel sollten zunächst Beispielwörter stellvertretend für die Teilnehmenden geschrieben (siehe Abschnitt 6.5.4.2) und auf diese Weise kleinschrittig verdeutlicht werden, wie ausgehend von der vollständigen phonologischen Analyse eines Wortes (z. B. „schön“ als /ʃ/-/ø:/-/n/) mit Hilfe der Tabelle das Wort verschriftet wird (die Anlauttabelle sollte sinnvollerweise neben der Tafel hängen). Hierzu kann es hilfreich sein, das Wort mit Hilfe der Visualisierungen „zu schreiben“ und erst danach die Visualisierungen durch die dazugehörigen Buchstaben zu ersetzen:

Wort	analysiertes Wort	visualisierte Verschriftlichung	mögliche Verschriftlichung
„schön“	/ʃ/-/ø:/-/n/	„Bild zu sch“ + „Bild zu ö“ + „Bild zu n“	<SCHÖN>; <schön>
„Weg“	/w/-/e:/-/k/	„Bild zu w“ + „Bild zu e“ + „Bild zu k“	<WEK>; <wek>
„Liebe“	/l/-/i:/-/b/-/ə/	„Bild zu l“ + „Bild zu i“ + „Bild zu b“ (+ „Bild zu a“)	<LIBA>; <LIB>; <liba>, <lib>

Tabelle 41: Idealtypische Verschriftlichung von Wörtern mit Hilfe einer Anlauttabelle

Tabelle 41 verdeutlicht, welche Schwierigkeiten sich bei dieser Methode ergeben. Am besten gelingt die Verschriftlichung bei Wörtern, die lauttreu geschrieben werden können. Die Anlauttabelle sollte zudem die Basisgrapheme (siehe Abschnitt 6.2) für den jeweiligen Ziellaut enthalten. Hier werden die Grenzen von Anlauttabellen sichtbar. Manche Laute des Deutschen kommen als Anlaut nicht vor, z. B. der Schwa-Laut /ə/ (Liebe). Manche Laute kommen zwar im Anlaut vor, aber nicht in der Variante des Basisgraphems. So gibt es Wörter, bei denen ein langer gespannter „i“-Laut vorkommt (z. B. Igel). Das Problem ist dabei, dass die Verschriftlichung des gespannten „i“-Lautes mit <i> sehr selten ist (siehe Abschnitt 6.2). Richtig wäre es, in der Anlauttabelle ein Wort zu wählen, das mit <ie> beginnt, welches es aber nicht gibt. Aus diesem Grund würde man beim Versuch „Liebe“ zu schreiben laut Anlauttabelle zum Buchstaben <i> kommen, um den gespannten „i“-Laut zu verschriftlichen. Im gleichen Sinne ergeben sich Probleme bei Wörtern, die z. B. durch *Auslautverhärtung* anders gesprochen werden, als vermutet. So wird das Wort „Weg“ mit einem auslautenden k-Laut ausgesprochen. Die phonologische Analyse führt mit Hilfe der Anlauttabelle zu der Schreibung <Wek> oder <wek>. Diese Schwierigkeiten sind typisch für die Arbeit mit Anlauttabellen.

- 5) Aus diesem Grund muss ein sehr toleranter Umgang mit Fehlern von Lehrkräften und Teilnehmenden im Unterricht etabliert werden. Aus der Perspektive der Richtigschreibung sind alle in Tabelle 41 aufgeführten Schreibungen falsch. So kann man beispielsweise die fehlende Großschreibung bei den Wörtern *Weg* und *Liebe* nicht hören. Vielmehr muss die Großschreibung mit Hilfe grammatikalischer Kompetenz geschlussfolgert werden. Und für den Schwa-Laut /ə/ gibt es in der Anlauttabelle, wie bereits erwähnt, kein passendes Bild. Dies führt möglicherweise dazu, dass dieser Laut nicht verschriftlicht wird <lib> oder mit Hilfe eines ähnlichen Lautes verschriftlicht wird <liba>. Noch größere Schwierigkeiten ergeben sich, wenn die zu schreibenden Wörter nicht vollständig auf Phonemebene segmentiert werden können (siehe Abschnitt 6.4). Wenn beispielsweise das Wort *Liebe* analysiert wird und lediglich der Anlaut und Reim segmentiert werden, dann ergibt die Analyse /l/-/i:bə/. Für den L-Laut lässt sich mit Hilfe der Tabelle das <L> oder <|> herausfinden, zum „Laut“ /i:bə/ gibt es aber in der Anlauttabelle kein Bild. Die Schreibung von *Liebe* bei einer Person, die bei Wörtern lediglich den Anlaut hören kann, ergibt deshalb <L> oder <|>. Nun stellt sich die Frage, wie mit Fehlern im Umgang mit dieser Methode umgegangen werden soll. Wie bereits Teilschritt 4 (siehe Tabelle 40) deutlich macht, ist Ermutigung sehr wichtig. An dieser Stelle auf orthografische Richtigkeit zu beharren ist deshalb kontraproduktiv. Stattdessen sollte auf die Teilerfolge mit Lob reagiert werden, um die Methode nicht im Keim zu ersticken. Nicht die Richtigschreibung wäre hier die Messlatte, an der Lob oder „Kritik“ entschieden wird, sondern der Kompetenzstand hinsichtlich der

phonologischen Bewusstheit. Die Schreibung <|> für das Wort *Liebe* gibt zum Beispiel einen Einblick dahingehend, dass der Anlaut richtig herausgehört wurde. Das könnte als ein Grund zum Loben bewertet werden. Weiter gibt sie möglicherweise einen Hinweis dazu, dass die phonologische Bewusstheit nur zum Erkennen des Anlauts reicht. Hieraus sollte keine Kritik erwachsen, sondern die verstärkte Förderung von phonologischer Bewusstheit.

Trotz der beschriebenen Nachteile der Methode sollte, wie oben bereits angedeutet, an dieser Stelle ein defizitorientierter Blick darauf vermieden werden. Die Arbeit mit Anlauttabellen hat zwar Grenzen, ist aber durchaus hilfreich in einem Unterricht, der von Methodenvielfalt geprägt ist. Denn alle Unterrichtsmethoden haben ihre Schattenseiten.

6.5.3.5 Ganz-Wort-Methode (analytische Methode)

Die *Ganz-Wort-Methode* wird typischerweise zu den analytischen Methoden gezählt. Im Fokus des Unterrichts stehen zunächst ganze Wörter, die als Einheit gelesen oder geschrieben werden. Die darin enthalten Buchstaben werden zunächst nicht behandelt. Stattdessen werden Merkmale des Wortes thematisiert, mit deren Hilfe das Wort als Ganzes gespeichert werden kann. Abbildung 15 zeigt ein Beispiel für eine Vorgehensweise, die im Unterricht zum Memorisieren ganzer Wörter führen kann (Von A bis Z, Kursbuch, S. 11):

14 Schreiben Sie Ihren Vornamen auf ein Kärtchen. Malen Sie auffällige Stellen bunt.



Abbildung 15: Lehrwerksbeispiel für das Memorisieren ganzer Wörter

Eine ähnliche Vorgehensweise ist bei der Arbeit mit bekannten beschrifteten Logos möglich, bei denen z. B. die farblichen Merkmale des Logos zum „Erkennen“ des darin enthaltenen Wortes führen. Das Erkennen von Wörtern als *Wortbild*, ohne Buchstabenkenntnis zu haben, ist eine Strategie, die bei Kindern beobachtet wird. Wörter, die als Ganzes erkannt werden, können beispielsweise die eigenen Vornamen sein. Diese logographische Strategie (siehe Abschnitt 6.3) hat jedoch klare Grenzen und wird im Rahmen des Lese-Schreib-Lernprozesses von der alphabetischen Strategie abgelöst, bei der die Aufmerksamkeit auf einzelnen Lauten und ihrer Verschriftlichung liegt. Nach der Ganz-Wort-Methode zu unterrichten bedeutet somit, einige vornehmlich persönlich relevante Wörter als Ganzes zu üben und daraus die kleineren Einheiten (Silbe, Buchstaben) herauszuarbeiten.

6.5.4 Unterrichtsmethoden auf Satz- und Textebene

Menschen kommunizieren in den meisten Fällen auf Textebene. Der GER (jetzt CEFR Companion Volume) geht dabei nicht notwendigerweise davon aus, dass Texte stets schriftlich sind. *Texte* können mündlich oder schriftlich sein. Wird mit der Alphabetisierungsarbeit ein funktionaler Ansatz verfolgt, der anwendungsorientiert auf das reale Leben vorbereiten soll, dann stellen Texte die wichtigste Bearbeitungsebene im Unterricht dar. Im technischen Sinne sind Lerngegenstände wie Laute und Buchstaben nichts Ungewöhnliches. Dahingegen ist eine kommunikative Situation auf Laut-, Buchstaben- oder Silbenebene selten. Zu den wenigen lebensnahen Situationen auf Lautebene könnte z. B. die Produktion von Interjektionen wie z. B. „mmm“ zählen, mit denen man „Das schmeckt sehr gut.“ zum Ausdruck bringen kann. Vom Lesen auf Buchstabenebene könnte davon abhängig sein, ob man am richtigen Ort eines Bahnsteigs steht, sofern diese Abschnitte mit Buchstaben signalisiert werden. Solche

lebensnahen kommunikativen Situationen kommen jedoch seltener vor. Das Hörverstehen auf Buchstabenbene würde demnach darin bestehen, bei der Lautsprecheransage zu verstehen, ob ich zum Abschnitt A, B oder z. B. C des Bahnsteigs gehen sollte. Je höher die Bearbeitungsebene, desto wahrscheinlicher ist ihre Vorkommenshäufigkeit in der realen Welt (siehe hierzu Tabelle 61). Aus diesem Grund spielen Unterrichtsmethoden auf Satz- und Textebene eine entscheidende Rolle im Alphabetisierungsunterricht, unabhängig davon, ob es sich dabei um anfänglichen oder fortgeschrittenen Unterricht handelt (siehe hierzu Abschnitt 6.11).

6.5.4.1 Ganz-Satz-Methode

Die *Ganz-Satz-Methode* wird heute selten verwendet. Ausgangspunkt dieser Methode sind ganze Sätze, wie z. B. „Ich kaufe Brot.“ Genau wie die Ganz-Wort-Methode läuft die Arbeit darauf hinaus, dass ganze Sätze mehr oder weniger aus dem Gedächtnis gelesen oder geschrieben werden, ohne dass dabei Buchstabenkenntnis gegeben ist. Erst wenn einige Sätze in diesem Sinne sicher beherrscht werden, kann z. B. durch Substitution begonnen werden, auf Wortebene zu lesen. Aus dem Satz „Ich kaufe Brot.“ wird dann z. B. „Ich kaufe Milch.“ und später „Ich trinke Milch.“ Die Ganz-Satz-Methode, genau wie die Ganz-Wort-Methode, hat klare Grenzen in der Gedächtnisleistung der Teilnehmenden. Viele Sätze können nicht auswendig gelernt werden. So betrachtet sind beide Methoden (Ganz-Wort- und Ganz-Satz-Methode) bestenfalls Einstiegsmethoden, die schnell durch weitere Methoden ergänzt werden sollten. Für die Alphabetisierungsarbeit mit zugewanderten Menschen stellt die Ganz-Satz-Methode einen interessanten Zugang z. B. zu Redewendungen, wie „Können Sie mir helfen?“ oder „Ich heiße“, dar. Wird zudem die Alphabetisierungsarbeit von der Mündlichkeit aus geplant (siehe Abschnitt 6.11), dann kann die Ganz-Satz-Methode durchaus gute Impulse liefern. Abbildung 16 veranschaulicht ihre Verwendung im anfänglichen Unterricht, wenn lese- und schreibungeübte Teilnehmende dazu angeleitet werden, mit Redemitteln als Ganzes zu arbeiten (Hier! Alpha 1, S. 11).

26 Schreiben Sie.

Guten Morgen.

Abbildung 16: Beispiel für das Einüben von Redemitteln im Sinne der Ganz-Satz-Methode

6.5.4.2 Spracherfahrungsansatz

Genau wie beim Schrifterfahrungsansatz geht man beim *Spracherfahrungsansatz* davon aus, dass alle Menschen über zahlreiche Spracherfahrungen verfügen, bevor sie den schriftsprachlichen Lernprozess beginnen. Wichtiges Ziel des Spracherfahrungsansatzes ist deshalb, diese Spracherfahrungen in den Mittelpunkt des Alphabetisierungsunterrichts zu rücken. Das hat mehrere sehr positive Aspekte: Zum einen entspricht die Einbeziehung der Spracherfahrungen einer Ressourcenorientierung, die grundsätzlich zu begrüßen ist. Weiter wird dadurch sichergestellt, dass die (mündlichen) Texte der Teilnehmenden nicht zu schwer für sie sind. Es werden keine grammatikalischen Strukturen verwendet, die die Teilnehmenden selbst nicht beherrschen. Auch der Wortschatz, mit dem alphabetisiert wird, ist passend zu den Teilnehmenden und ihnen bekannt. Die Grundidee beim Spracherfahrungsansatz (SEA) ist somit, die (mündlichen) Texte, anhand derer der Unterricht erfolgt, aus den Köpfen der Teilnehmenden zu generieren. Der Ansatz geht dabei von folgenden Maximen aus: „What I think about, I can talk about. What I say, I can write (or someone can write for me). What I can write, I can read (and others can read, too). I can read, what I have written, and I can also read what other people have written for me to read.“ (zit. nach Wagener & Drecol 1985, S. 34) Aus diesen Maximen folgen zwei wichtige Merkmale des Schrifterfahrungsansatzes, die bei der Festlegung einer Progression beachtet werden können: Das

stellvertretende Lesen und Schreiben und das *Selber Lesen und Schreiben*. Im Schrifterfahrungsansatz wird also eine schriftsprachliche Mediation (siehe Sprachmittlung im GER) als wichtiger Schritt auf dem Weg zur Selbstständigkeit betrachtet.⁵¹ Mit dem Spracherfahrungsansatz wird jedoch nicht die konkrete Alphabetisierung im technischen Sinne beschrieben. Der SEA generiert lediglich die Texte, die im Unterricht eingesetzt werden können. Eine Verknüpfung mit weiteren Ansätzen ist daher notwendig. So könnten beispielsweise der SEA und die Methode nach Paulo Freire verknüpft werden und ausgehend von generativen Wörtern (siehe Abschnitt 6.5.3.2) lebensnahe und persönlich relevante Texte generiert werden. Die weitere Alphabetisierungsarbeit auf Grundlage der generierten Texte sollte möglichst viele Unterrichtsmethoden verwenden, um ein binnendifferenzierendes Vorgehen im Unterricht zu gewährleisten (z. B. Methoden auf Laut-/Buchstaben-, Silben-, Wortebene). Im Folgenden wird ein Vorschlag zur Veranschaulichung gemacht, wie mit Hilfe des SEA ein Text an der Tafel generiert werden kann. Hierbei ist davon auszugehen, dass im Sinne einer Ressourcenorientierung Teilnehmende in Österreich in der Regel besser sehverstehen als hörverstehen, besser hörverstehen als sprechen, besser sprechen als lesen und besser lesen als schreiben (siehe hierzu Abschnitt 6.11). Folglich stehen zu Beginn die am besten beherrschten Kompetenzen im Fokus des didaktischen Handelns.

1. Ausgangspunkt des SEA kann z. B. ein Foto, ein Film oder eine durch die Lehrkraft pantomimisch dargestellte Situation sein. Dieser Schritt setzt am Sehverstehen der Teilnehmenden an und aktiviert nicht nur Wortschatz im Deutschen als Zweitsprache, sondern auch sprachliche Erwartungen in der Erstsprache. Wird z. B. eine Vorstellungssituation als Foto dargestellt, so wissen die Teilnehmenden, welche Redemittel in der eigenen Erstsprache dafür verwendet werden können. Auf diese Weise können entsprechende Redemittel im Deutschen – sofern diese noch nicht bekannt sind – besser mündlich eingeführt werden.
2. In einem zweiten Schritt kann die Situation von der Lehrkraft gespielt werden. Sie könnte beide Rollen übernehmen und den Platz ändern, um zu signalisieren, dass es eine dialogische Situation ist. Dabei kann sie die Redemittel „Guten Tag, mein Name ist...“, „Wie heißen Sie?“ usw. verwenden.
3. Als nächstes können diese Redemittel mit den Teilnehmenden geübt werden. Die Lehrkraft übernimmt dabei eine der Rollen und übergibt die andere Rolle an einzelne Personen im Kurs. Die Redemittel werden dabei noch einmal verwendet und die Teilnehmenden werden dazu ermuntert, die Redemittel selbst zu übernehmen.
4. Darauf basierend werden Teilnehmende im Kurs aufgefordert, beide Rollen zu übernehmen, so dass die Lehrkraft nichts mehr sagt.

Bis zu diesem Zeitpunkt geschieht etwas im Alphabetisierungskurs, was typisch für DaZ-Kurse ist. Mit Blick auf eine Alphabetisierungsarbeit, die funktional ausgerichtet ist und deshalb auch die Mündlichkeit im Deutschen als Zweitsprache systematisch behandelt, ist der SEA daher wertvoll. Das, was im Alphabetisierungsunterricht gelesen und geschrieben werden soll, muss zuvor etliche Male (nicht schriftlich) gesehen, gehört und gesprochen worden sein. Im Sinne einer zyklischen Progression wird ein Weg zur Mündlichkeit immer wieder gesucht und gefunden. Die oben beschriebenen Teilschritte führen dazu, dass im Alphabetisierungsunterricht viel gehört und gesprochen wird, ohne einen Stift in die Hand zu nehmen.

5. Die oben beschriebenen Schritte 2-4 können von verschiedenen kurzen mündlichen Übungen durchsetzt sein, mit denen beispielsweise phonologische Bewusstheit vermittelt wird. So können beispielsweise alle Namen der Kursteilnehmenden mit Hilfe von leeren Kärtchen auf Silbenebene an der Tafel segmentiert werden. Ist diese phonologische Übung für manche Teilnehmende zu leicht, so können die Kärtchen dreifach gefaltet werden, um den vokalischen Kern, den Anlaut oder

⁵¹ Damit weist das stellvertretende Lesen und Schreiben nach dem Spracherfahrungsansatz eine Schnittmenge mit der *Sprachmittlung* im GER/CEFR Companion Volume auf. Siehe hierzu auch Tabelle 61.

den Auslaut der Silbe zu symbolisieren. Werden beispielsweise die Vornamen Ali, Mustafa und Nilgün aus dem in Teilschritt 3-4 generierten Dialog gewonnen, so können diese Vornamen auch auf Phonemebene analysiert werden. Dies geschieht zunächst ohne die Vornamen auf die Kärtchen zu schreiben. Die Vornamen werden durch die leeren beidseitig aufgeklappten Kärtchen stellvertretend Silbe für Silbe „vorgelesen“. Durch Auf- und Zuklappen der „Silbenränder“ (in den Kärtchen die linke und rechte Seite) können dann die einzelnen Silben stellvertretend lautiert werden. Dabei sehen die Teilnehmenden, dass Silben immer einen vokalischen Kern haben (denn die mittlere Sektion der Kärtchen kann nicht zugeklappt werden, wie bei der Silbe „A“ beim Vornamen „Ali“). Sie sehen aber auch, dass Silben nur einen Linksrand haben können (wie bei der Silbe „li“ beim Vornamen „Ali“) oder dass Silben auch links und rechts einen konsonantischen Rand haben können (z. B. in der Silbe „Nil“ beim Vornamen „Nilgün“). Abbildung 17 veranschaulicht diese Übung zur phonologischen Bewusstheit.

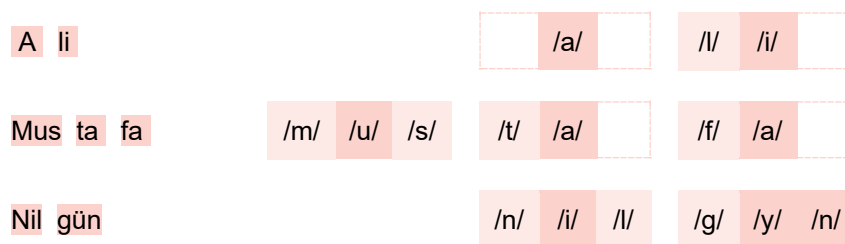


Abbildung 17: Übungsbeispiel zur phonologischen Bewusstheit

- Nicht nur Übungen zur phonologischen Bewusstheit können sich aus den Teilschritten 3-4 ergeben. Zahlreiche Übungen zur Aussprache, Artikulation, Grammatik usw. sind hier mündlich denkbar. Dabei werden Wortschatz und Redemittel zum Teil mehrere Male wiederholt.
6. Durch die vorherigen Schritte sollte es gelungen sein, die Redemittel so oft gehört und gesprochen zu haben, dass sie im Idealfall erinnert werden. Nun sollten diese gelesen und geschrieben werden können. Hierzu bedient sich die Lehrkraft des stellvertretenden Lesens und Schreibens. Zunächst wird stellvertretend an der Tafel geschrieben. Hierfür wird beispielsweise als Visualisierung ein Wortigel verwendet, in dessen Mitte eine Visualisierung für eine Vorstellungssituation zu sehen ist, wie Abbildung 18 veranschaulicht (Von A bis Z, Kursbuch, S. 17):

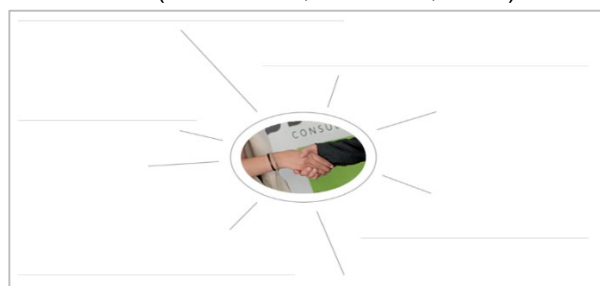


Abbildung 18: Vorbereitende Übung zum Lesen und Schreiben im SEA

Die Teilnehmenden werden abermals zu Dialogen zu Vorstellungssituationen ermuntert und die Lehrkraft schreibt für sie an der Tafel stellvertretend einzelne Wörter wie „Hallo“, „Tschüss“, Vornamen von Teilnehmenden oder Redemittel wie „Guten Tag“, „Mein Name ist...“. Dabei kann sie wieder z. B. Übungen zur phonologischen Bewusstheit unmittelbar anschließen. So kann sie Vornamen an die Tafel schreiben, indem sie zunächst nur den Anfangsbuchstaben verschriftlich und für alle folgenden Laute des Vornamens einen symbolischen Strich zieht (A_____ für Ali, M_____ für Mustafa). Im Anschluss daran kann der vollständige Vorname stellvertretend geschrieben werden.

7. Im Uhrzeigersinn liest die Lehrkraft die Wörter/ Redemittel im Wortigel stellvertretend für die Teilnehmenden vor. Dabei werden punktuell immer wieder Übungen zur Aussprache und zur phonologischen Bewusstheit eingestreut. Anschließend bittet sie einzelne Teilnehmende, Wörter aus dem Wortigel zu lesen. Manche Teilnehmende werden die Wörter mit Leichtigkeit lesen, andere wiederum werden Wörter *erlesen* und einige Teilnehmende werden die Wörter erraten, nachdem sie mehrmals gesehen haben, wo welches Wort „steht“. In jedem Fall werden alle Teilnehmenden unabhängig von ihrer schriftsprachlichen Kompetenz aktiv in den Unterricht einbezogen, wodurch das Gruppengefühl gestärkt wird.
8. In einem weiteren Schritt kann die Lehrkraft die Teilnehmenden noch einmal zu einem Dialog ermuntern. Sie schreibt dann den Dialog an die Tafel und beachtet dabei die Textsorte *Dialog in Lehrwerken*. Das heißt, dass sie z. B.
 - die Namen der im Dialog Beteiligten mitschreibt oder symbolisiert (z. B. Dreieck für Person 1 und Kreis für Person 2)
 - Die verschiedenen Sprechenden farblich unterscheidet (z. B. Rot für Person 1, grün für Person 2).

Im Anschluss daran kann die Lehrkraft wieder stellvertretend lesen oder einzelne Teilnehmende lesen lassen. Aus diesem an der Tafel verschriftlichen Dialog können dann zahlreiche Übungen im *Selber-Lesen* oder *Selber-Schreiben* angeschlossen werden. Hierbei können weitere Unterrichtsmethoden verwendet werden, die im Sinne einer Binnendifferenzierung auf unterschiedlichen Bearbeitungsebenen angesiedelt sein werden.

Der SEA kann wie jede andere Unterrichtsmethode im Sinne einer unterrichtsmethodischen Kompetenz als didaktisches Ziel definiert werden. Siehe zur Entwicklung von Materialien nach dem SEA auch (Von A bis Z, Kursbuch, Plateaulektion 1, S. 48-53).

Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen werden in Tabelle 42 Vorschläge zu didaktischen Zielen gemacht. Diese Vorschläge zu den Kann-Beschreibungen sind nicht abschließend und können ergänzt werden (siehe hierzu Abschnitt 5.2). Weiter ist zu bedenken, dass sich die einzelnen Phasen überschneiden. Eine trennscharfe Unterscheidung der Kompetenzen mit Blick auf die einzelnen Niveaus ist nicht möglich. Die Niveaus enthalten deshalb Vorschläge zu Kompetenzen, die jeweils dort primär vorkommen.

Unterrichtsmethodische Kompetenz als didaktisches Ziel	
Niveau 1	• Kann die verschiedenen Bearbeitungsebenen erkennen, auf denen Unterrichtsmethoden operieren (z.B. Anlautmethode auf der Laut-/Buchstabenebene). • Kann die didaktischen Ziele verschiedener Methoden auf ihre Anwendbarkeit für den eigenen Alltag überprüfen.
Niveau 2	• Kann angeben, nach welcher synthetischen Methode er/sie gern lernt (z. B. im Rahmen eines Wochenplans). • Kann angeben, nach welcher analytischen Methode er/sie gern lernt (z. B. im Rahmen eines Wochenplans).
Niveau 3	• Kann den grundsätzlichen Unterschied zwischen analytischen und synthetischen Unterrichtsmethoden erkennen. • Kann die Bedeutung analytischer Methoden für den Zweitspracherwerb erkennen.
Niveau 4	• Kann mit analytischen und synthetischen Methoden zielführend lernen. • Kann erkennen, mit welcher Unterrichtsmethode eigene anwendungsorientierte Ziele am besten erreicht werden.

Tabelle 42: Kann-Beschreibungen zur unterrichtsmethodischen Kompetenz

Es ist zu berücksichtigen, dass Lernende in der im Kurs zur Verfügung stehenden Zeit die genannten Kompetenzen unterschiedlich weit entwickeln werden. Wie weit diese Kompetenzen bei einzelnen Teilnehmenden bis zum Kursende vorliegen, hängt von zahlreichen Faktoren ab.

6.6 Offene Unterrichtsmethoden in der Alphabetisierung

Zu den Unterrichtsmethoden, die einen festen Platz im Repertoire von Lehrkräften haben sollten, gehören u. a. die so genannten *offenen Unterrichtsmethoden*. Eine mögliche Betrachtung von offenen Unterrichtsmethoden ist, sie primär als Weg zur Förderung von *Lernautonomie* zu verstehen. Soll Lernautonomie gefördert werden, dann müssen Teilnehmende in die Lage versetzt werden, die W-Fragen („Was lerne ich?“, „Wie lerne ich?“, „Wann lerne ich?“ usw.) zu ihrem eigenen Lernprozess zu reflektieren und zu steuern. Dies kann geschehen, wenn das Unterrichtssetting dies zulässt. Genau das können offene Unterrichtsmethoden leisten.

6.6.1 Öffnung des Frontalunterrichts als vorbereitender Schritt

Unterrichtsmethodisch stellt der Frontalunterricht die Ressource dar und sollte deshalb der Ausgangspunkt der Exkurse in die offenen Unterrichtsmethoden sein. Der von der Lehrkraft gesteuerte *Frontalunterricht*, bei welchem vor allem sie selbst (sprachlich) handelt, ist das, was Lehrkräfte in der Regel kennen und was Teilnehmende oft erwarten. Selbst bei Teilnehmenden ohne Schulerfahrung kann diese Erwartungshaltung beobachtet werden: Die Lehrkraft sagt, was zu machen ist und die Teilnehmenden haben dem zu folgen. Weicht die Lehrkraft zu schnell von diesen tradierten Rollen ab, kann dies zu einem ablehnenden Verhalten seitens der Teilnehmenden führen. Frontalunterricht stellt deshalb für alle im Unterricht Beteiligten einen sicheren Hafen der Akzeptanz dar, der deshalb als Ressource von der Lehrkraft anerkannt werden sollte. Die starke Heterogenität in Alphabetisierungskursen macht jedoch die Notwendigkeit binnendifferenzierender und individualisierender Ansätze deutlich, denn gerade in der Alphabetisierungsarbeit mit zugewanderten Menschen stößt der Frontalunterricht schnell an Grenzen. Aus diesem Grund sollten Lehrkräfte ausgehend vom Frontalunterricht und im Sinne einer Förderung von Lernautonomie versuchen, aus dem Handlungszentrum herauszutreten und die Steuerung an die Teilnehmenden zu übergeben. Tabelle 43 veranschaulicht, dass die Faktoren *Zentrierung* und *Steuerung* die Stellschrauben sind, die die Öffnung des Frontalunterrichts ermöglichen und so die Einführung offener Unterrichtsmethoden ebnen.

	von der Lehrkraft gesteuert	von Lernenden gesteuert
Lehrkraft im Zentrum	Frontalunterricht	
Lernende im Zentrum		entdeckendes Lernen; Gruppenpuzzle Projektunterricht; Stationen-/Werkstattunterricht; Unterricht mit Lernplänen; Portfoliounterricht

Tabelle 43: Öffnungswege des Frontalunterrichts

Die erfolgreiche Übergabe von Steuerung und das Zurücktreten aus dem Handlungszentrum („Wer spricht im Unterricht?“, „Wer bewegt sich im Unterricht?“, „Wer steht im Fokus des Unterrichts?“) macht aus dem Frontalunterricht allerdings nicht eine offene Unterrichtsmethode. *Unterrichtsmethoden* unterscheiden sich u. a. hinsichtlich der *Zielsetzung* („Was soll mit der Unterrichtsmethode X erreicht werden?“) und in der *Phasierung* („Welche Phasen zeigen sich in der Unterrichtsmethode X?“). Frontalunterricht hat typischerweise vier Phasen: Darbietung des Themas (z. B. Kontextualisierung), konstruktives Durcharbeiten (z. B. Vermittlung von Wissen), übendes Wiederholen/Festigung (z. B. Übungen in Einzelarbeit) und problemorientierte Anwendung (z. B. Transfer in eine Alltagssituation) (vgl. Wiechmann 2006).

	Zentrierung der Teilnehmenden	Steuerung durch die Teilnehmenden
Darbietung	pantomimische Darstellung von Situationen durch die Teilnehmenden	Einbeziehung von Fotos, Situationen usw., welche die Teilnehmenden vorschlagen
Durcharbeiten	Teilnehmende erklären Regeln	selbstentdeckendes Lernen durch die Teilnehmenden (induktives Vorgehen)
Festigung	(i.d.R. stehen Teilnehmenden hier im Zentrum)	
Transfer	Rollenspiele in Partner- oder Kleingruppen	Festlegung von persönlich relevanten Situationen für Rollenspiele

Tabelle 44: Beispiel für Lernorientierung im Frontalunterricht

6.6.2 Entdeckendes Lernen

Wenn das Durcharbeiten von neuen Inhalten die Vermittlung von Regeln beinhaltet, kann dies in der Phase des Durcharbeitens auf zwei verschiedene Weisen erfolgen: deduktiv und induktiv. Im *deduktiven* Sinne wird die Regel eingeführt und darauf aufbauend werden im nächsten Schritt konkrete Fälle durch Anwendung der Regel produziert. So kann im fortgeschrittenen Unterricht im Rahmen der Morphem-Methode (siehe Abschnitt 6.5.3.1) die Regel formuliert werden „Wörter mit der Endung -ung werden großgeschrieben.“ Darauf aufbauend könnte z. B. die Aufgabe⁵² folgen:

Aufgabe 5	Was ist richtig? Schreiben Sie W oder w.		
	_erbung	Bild zu „Werbung“	_ohnung
			Bild zu „Wohnung“

Abbildung 19: Beispiel für deduktiv ausgerichtete Übung

Im *induktiven* Sinne stehen hingegen zunächst die konkreten Fälle im Blick des Unterrichts, aus denen die Regel gewonnen wird. Dieses Vorgehen wird im entdeckenden Lernen gewählt. Das entdeckende Lernen erfolgt nach der Schrittabfolge *Sammeln-Klassifizieren-Regel finden*. Im Fall der Großschreibung bei Substantiven mit der Endung <ung> könnte dies in der Praxis wie folgt aussehen:

Aufgabe 1	Markieren Sie die Endung der Wörter.				
	Werbung	kommen	laufen	Heizung	heizen
					Quittung
Aufgabe 2	Welche Wörter gehören zusammen? Schreiben Sie die Wörter mit _ung ab.				
	_____ung	_____ung	_____ung		
Aufgabe 3	Markieren Sie den ersten Buchstaben der Wörter in Aufgabe 2.				
Aufgabe 4	Was fällt Ihnen auf? Diskutieren Sie.				

Abbildung 20: Beispiel für induktiv ausgerichtete Übungsabfolge

Das Sammeln von konkreten Beispielen und ihre Klassifizierung ermöglichen somit in vielen Fällen ein selbstentdeckendes Formulieren der Regel, durch welches die Lernenden stärker ins Zentrum des Unterrichts rücken. Auf der Grundlage der (induktiv) selbst entdeckten Regel kann im Anschluss in einer weiteren Übung diese deduktiv angewandt werden (siehe Abbildung 19). Das entdeckende Lernen hat somit eine Phasierung *Sammeln-Klassifizieren-Regel finden und kann um die Phase „Regel anwenden“* erweitert werden.

Es stellt sich noch die Frage, wann und wie im Rahmen des entdeckenden Lernens auch die Steuerung an die Teilnehmenden übergeben werden kann. Dies kann beispielsweise im Rahmen der Förderung von phonologischer Bewusstheit erfolgen, wenn die Teilnehmenden gefragt werden, welche Wörter sie

⁵² Hier ist zu beachten, dass sich Arbeitsanweisungen in Materialien für Alphabetisierung an Lehrkräfte richten, obwohl sie die Teilnehmenden adressieren.

mit der Endung *-ung* kennen. Ihre Vorschläge können dann an der Tafel (stellvertretend) von der Lehrkraft aufgeschrieben werden. Die Aufgabe 1 in Abbildung 20 würde sich dementsprechend auf den Tafelanschrieb beziehen und die darauffolgenden könnten ebenfalls an der Tafel gemeinsam erarbeitet werden. Auf diese und ähnliche Weisen kann im entdeckenden Lernen auch die Steuerung der Lernprozesse an die Teilnehmenden übergeben werden.

6.6.3 Lernpläne (Wochenpläne)

Mit der Festlegung eines *Lernplans* für den gesamten Kurs kann ausgehend vom Frontalunterricht die Arbeit mit Lernplänen eingeführt werden. Hierzu kann beispielsweise an der Wand ein leerer Lernplan mit verschiedenen Möglichkeiten der Festlegung aufgehängt werden. Die Lehrkraft erklärt die W-Wörter, falls diese unbekannt sind und füllt gemeinsam mit den Teilnehmenden den Wochenplan für die kommende Woche aus. Da es nur darum geht, aus dem Frontalunterricht die Arbeitsweise mit einem Wochenplan zu verdeutlichen, sollten hier nur Aufgaben zur Wiederholung gewählt werden, die den Teilnehmenden bekannt sind.

Wann?	Was?	Womit?	Wer?	Wie lange?	Wie war das?
__._.__. 2020	Buchstabenpaare bilden	Buchstabenkarten groß/klein	zwei	10 min.	😊 oder 😞
__._.__. 2020	Silben klatschen	Hörtext	allein	3 min.	😊 oder 😞
__._.__. 2020	Laute in Wörtern hören	Hörtext	allein	3 min.	😊 oder 😞
__._.__. 2020	eigene Adresse abschreiben	Heft, Stift	allein	5 min.	😊 oder 😞
__._.__. 2020	sich vorstellen, sprechen	-	drei	5 min.	😊 oder 😞

Abbildung 21: Beispiel Wochenplan für den gesamten Kurs

Bei einer Kurswoche mit z. B. fünf Unterrichtstagen wird aus dem regulären Frontalunterricht heraus der Wochenplan jeden Tag einmal thematisiert. Die Teilnehmenden legen dann fest, was an diesem Tag im Wochenplan bearbeitet wird. Wird beispielsweise gemeinsam entschieden, dass Silben geklatscht werden sollen, dann spricht die Lehrkraft Wörter aus und klatscht gemeinsam mit den Teilnehmenden die Silben für ca. 3 min. Danach füllt die Lehrkraft die betreffende Zeile aus, das bedeutet, sie trägt das Datum ein und fragt, ob die Aufgabe leicht oder schwer war und kreuzt vor den Augen der Teilnehmenden leicht oder schwer an. Am nächsten Tag wird eine andere Aufgabe des Wochenplans bearbeitet. Nach fünf Tagen ist dann der Wochenplan im Kurs abgearbeitet und die Arbeitsweise mit diesem Instrument ist veranschaulicht worden. Wochenpläne können dann auf individueller Ebene mit den Teilnehmenden vereinbart werden. Abbildung 22 zeigt ein Beispiel für einen Wochenplan in der Alphabetisierung (*Von A bis Z*, Portfolio, S. 37). Abbildung 23 zeigt einen weiteren, stark visualisierten Wochenplan für den Alphabetisierungsunterricht⁵³:

⁵³ Siehe <https://www.uni-muenster.de/Germanistik/alphaportfolio/>.

So lerne ich Mein Name ist _____ Heute ist der _____

Das lerne ich diese Woche! Woche vom _____ bis zum _____

Datum	Was?	Wer noch?	Wie lange?	leicht mittel schwer
_____	_____	☐ allein ☐ zu zweit ☐ in der Gruppe	_____ Minuten	
_____	_____	☐ allein ☐ zu zweit ☐ in der Gruppe	_____ Minuten	
_____	_____	☐ allein ☐ zu zweit ☐ in der Gruppe	_____ Minuten	

37 leicht schwer Unterschrift: _____

Abbildung 22: Beispiel zu einem Wochenplan

Wochenplan für die Woche vom _____ bis zum _____

Vorname: _____

Nachname: _____

alpha werkstatt

Datum	Station	Aufgabenebene	Fertigkeit	Stufe	Aufgabe	Wie lange?	Leicht oder schwer?
202_		A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z				_____ Minuten	😊 ☹️
202_		A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z				_____ Minuten	😊 ☹️
202_		A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z				_____ Minuten	😊 ☹️
202_		A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z				_____ Minuten	😊 ☹️
202_		A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z				_____ Minuten	😊 ☹️

Abbildung 23: Beispiel zu einem visualisierten Wochenplan

Die Wochenplanarbeit lässt sich sehr gut mit dem im Folgenden beschriebenen Stationenunterricht verbinden.

6.6.4 Stationenunterricht

Stationenunterricht wird durch ein Setting mit verschiedenen Schauplätzen charakterisiert, an welchen in (räumlich getrennten) Stationen unterschiedliche Lernangebote gemacht werden. Je nach Vorgehen können die Teilnehmenden selbst entscheiden, wie sie beim Lernen vorgehen wollen. Die Stationenarbeit entzieht der Lehrkraft die Möglichkeit, im Zentrum des Unterrichts zu bleiben, denn das Lernen erfolgt gleichzeitig in den jeweiligen Stationen. Die Lehrkraft hat in diesem Setting die Aufgabe, die Stationenarbeit zu begleiten, liefert selbst jedoch keine Lerninhalte. Ihre Aufgabe ist daher eher die Lernberatung (siehe Abschnitt 6.7.1) als das Unterrichten. Für die Teilnehmenden eröffnet die Stationenarbeit die Möglichkeit, wesentliche Aspekte des eigenen Lernens im Sinne einer Lernautonomie zu bestimmen (siehe Abschnitt 6.8). Bei regelmäßiger und aufeinander aufbauender Stationenarbeit in der Alphabetisierungsarbeit können Teilnehmende etwa wie folgt ihren Lernprozess steuern:

- „Was möchte ich lernen, d. h. welche Station/ welches Angebot möchte ich annehmen?“
- „Wann möchte ich lernen, d. h. welche Station/ welches Angebot möchte ich heute (oder nächste Woche) annehmen?“
- „Wie lange möchte ich in einer Station arbeiten?“
- „Mit wem möchte ich in einer Station zusammenarbeiten?“
- „Mit welchen Materialien möchte ich ein Thema erarbeiten?“

Wie eingangs betont, stellt der Frontalunterricht die unterrichtsmethodische Ressource dar, aus welcher allmählich offene Unterrichtsmethoden eingeführt werden. Wie dies in mehreren aufeinander folgenden Wochen geschehen kann, veranschaulicht Tabelle 45 für Stationen im Alphabetisierungsunterricht.

	Unterrichts- setting	Station	Ziel der Station / Materia- lien	Kommentar
1	Frontalunter- richt zu einem beliebigen Thema; in ei- ner Raumecke wird eine Sta- tion A aufge- baut.	zwei TN in der Station A	Station A: Zuordnungsauf- gabe („Bilden Sie Paare.“); Kärtchen mit Großbuchsta- ben. Kärtchen mit Kleinbuch- staben.	In einer Arbeitsphase des Fron- talunterrichts werden zwei TN aus der Gruppe in die Station A gebeten. Lehrkraft erklärt das Ziel und die Arbeitsweise in der Sta- tion. Nach 10 min. werden zwei neue TN in die Station gebeten. Lehrkraft erklärt wieder Ziel und Arbeitsweise. Dieses Vorgehen wiederholt sich, bis alle

				Teilnehmenden für ca. 10 min in der Station A gearbeitet haben.
2	Frontalunterricht; in einer Raumecke wird die Station A aus der vorherigen Woche aufgebaut. In einer zweiten Ecke wird eine neue Station B aufgebaut.	zwei TN in der Station A zwei TN in Station B	Station A: Siehe Beschreibung oben Station B: Zuordnungsaufgabe („Bilden Sie Paare.“); Kärtchen mit Bildern zum Thema Obst/Gemüse; Kärtchen zu Wörtern Obst/Gemüse.	In einer Arbeitsphase des Frontalunterrichts werden vier TN aus der Gruppe in die Stationen A und B gebeten. Lehrkraft erklärt das Ziel und die Arbeitsweise in der Station B. Nach 10 min. werden zwei neue TN in die Stationen gebeten. Lehrkraft erklärt wieder Ziel und Arbeitsweise in Station B. Dieses Vorgehen wiederholt sich, bis alle Teilnehmenden für ca. 10 min in den Stationen gearbeitet haben.
3	Frontalunterricht; in Raumecken werden die zuvor eingeführten Stationen A und B aufgebaut. Zusätzlich wird eine dritte Station C aufgebaut.	zwei TN in der Station A zwei TN in der Station B zwei TN in Station C	Station A: Siehe Beschreibung oben Station B: Siehe Beschreibung oben Station C: Schreiben/Zuordnen („Legen Sie Wörter zusammen. Bilden Sie Wort-Bild-Paare.“); Kärtchen mit Bildern zu Verben (z. B. trinken, laufen, essen, kochen); Kärtchen zu den Silben in diesen Verben (z. B. trin, ken, lau, fen usw.)	Siehe Vorgehen wie oben beschrieben. Ziel und Arbeitsweise der neuen Station C werden erklärt.
4	Kein Frontalunterricht mehr. Setting besteht nur aus Stationen.	jeweils zwei TN in den Stationen A, B, C; zwei TN in der Station D	Station A, B, C: Siehe Beschreibung oben Station D: Schreiben/Zuordnen („Hören Sie. Legen Sie Sätze.“); Hörtext mit einfachen Sätzen (z. B. „Ich spreche Deutsch“, „Ich komme aus der Türkei.“); Kärtchen mit Wörtern aus den Sätzen.	Siehe Vorgehen wie oben beschrieben. Ziel und Arbeitsweise der neuen Station D werden erklärt.

Tabelle 45: Beispiel für Einführung in die Stationenarbeit aus dem Frontalunterricht heraus

Das in Tabelle 45 beschriebene Vorgehen ermöglicht eine allmähliche Einführung des Stationenunterrichts aus dem Frontalunterricht heraus. Wenn in den Stationen zudem Materialien und Übungen verwendet werden, die zuvor im Frontalunterricht in ähnlicher Form eingeführt und geübt wurden, dient die Stationenarbeit einer Wiederholung und Festigung. Die stufenweise Einführung von einzelnen Stationen ermöglicht es, die Ziele und Arbeitsweise mündlich zu erklären. Alternativ dazu kann hier so vorgegangen werden, dass eine Station nur von einer Person verlassen wird und dort eine neue Person dazu kommt. Das Ziel und die Arbeitsweise zu der Station zu erklären wird dann von der Person übernommen, die geblieben ist.⁵⁴

6.6.5 Gruppenpuzzles (Wirbelgruppen)

Die Arbeit in *Gruppenpuzzles* basiert auf dem Ansatz *Lernen durch Lehren*. Teilnehmende werden zunächst zu Experten eines Themas gemacht und dazu angeleitet zu überlegen, wie sie dieses Thema an andere Teilnehmende vermitteln können. Am einfachsten geschieht dies, wenn Unterrichtsthemen

⁵⁴ Siehe zur Einführung der Stationenarbeit im Frontalunterricht beispielsweise *Von A bis Z*, Kursbuch, S. 100-103.

wiederholt werden. In diesem Fall sind die Wege, wie das betreffende Thema vermittelt werden kann, bereits aus eigener Lernerfahrung bekannt. So kann ein Teilnehmer A Experte für das Thema *Wörter zu Obst/Gemüse* sein, weil er im Unterricht dieses Thema mehrmals mit Hilfe von Zuordnungsaufgaben bearbeitet hat. Die ihm bekannten Materialien und Zuordnungsaufgaben bieten sich deshalb dafür an, dass er das gewählte Thema mit anderen Teilnehmenden aus der Perspektive einer „Lehrkraft“ wiederholt. Beim Gruppenpuzzle wird die Gruppe in Kleingruppen geteilt, wobei darauf geachtet werden muss, dass es in jeder Kleingruppe mindestens genauso viele Teilnehmende sind, wie es Gruppen gibt (Abbildung 24). Bei drei Gruppen müssen demnach mindestens drei Teilnehmende pro Gruppe mitarbeiten.

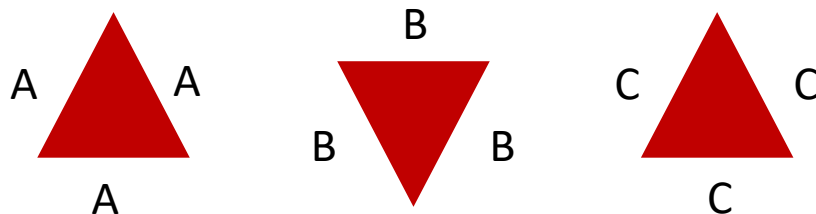


Abbildung 24: Beispiel für Expertengruppen AAA, BBB, CCC

In den Gruppen können beispielsweise Themen des Alphabetisierungsunterrichts wiederholt werden, wie Tabelle 46 veranschaulicht:

Gruppe	Thema	Materialien (3x)	Übung
AAA	Einkaufen	Buchstabenkarten; Anlautbilder zu Obst/Gemüse; Lösungsblatt	TN ordnen Buchstabenkarten Anlautbildern zu
BBB	Einkaufen	Silbenkarten zu den Wörtern (Ba-na-ne; Bir-ne; Ap-fel; Kar-to-fel usw.); Liste mit den Wörtern zum Diktieren/Kontrollieren	TN diktiert Wörter; andere TN legen die Wörter mit Hilfe der Silbenkarten zusammen
CCC	Einkaufen	Wortkarten zu Obst/Gemüse; Anlautbilder zu Obst/Gemüse; Lösungsblatt	TN ordnen Wortkarten zu Anlautbildern

Tabelle 46: Beispiel für Themen in Expertengruppen im Gruppenpuzzle

In den jeweiligen Gruppen werden zunächst die Aufgaben gelöst. Die Kontrolle der Ergebnisse erfolgt innerhalb der Gruppe (ggf. mit Hilfe eines Lösungsblatts). Mindestens eine Person in der Kleingruppe sollte die Aufgabe in der Gruppe erklären (die Erstsprachen können dabei ggf. verwendet werden). Wenn das Ziel der Aufgabe innerhalb der Gruppen, die Verwendung der Materialien und die Kontrollmöglichkeit geübt worden sind, werden neue Gruppen gebildet. Hierbei sitzen Teilnehmende aus jeder Expertengruppe in einer neuen Kleingruppe. Jede Person nimmt die Materialien, mit denen sie zuvor geübt hatte, in die neue Gruppe mit. Abbildung 25 veranschaulicht die neue Zusammensetzung der Gruppen:

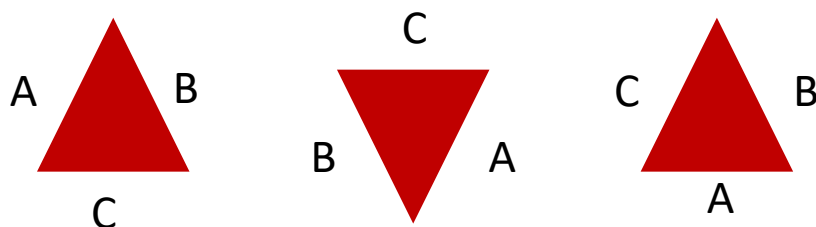


Abbildung 25: Beispiel für gewirbelte Gruppen ABC

In dieser neuen Konstellation können die Expertinnen und Experten zu den Themen A, B, C dann in den neuen Gruppen unterrichten. In jeder Gruppe werden folglich alle drei Themen behandelt. Nacheinander übernehmen die Teilnehmenden in jeder Gruppe die Rolle der Lehrkraft. Genau wie bei den

anderen offenen Unterrichtsmethoden rücken die Teilnehmenden im Rahmen dieser Methode in das Zentrum des Unterrichts (siehe Abschnitt 6.6.1). Bei Teilnehmenden, welche mehrmals mit dieser Methode gearbeitet haben, kann auch die Steuerung dahingehend übergeben werden, als sie selbst bestimmen können, welches Thema mit welchen Materialien und wie mit diesen Materialien in der Expertengruppe wiederholt wird.

6.6.6 Projektunterricht

Mit *Projektunterricht* wird ein arbeitsteiliges Vorgehen möglich, bei dem ein gemeinsames Unterrichtsziel verfolgt wird. Hierbei arbeiten Teilnehmende entsprechend ihrer Interessen und Kompetenzen an unterschiedlichen Teilaspekten eines Projektes. Abschließend werden die Teilergebnisse zu einem Gesamtergebnis zusammengeführt. Wie im Alphabetisierungsunterricht verschiedene Methoden miteinander verbunden werden können, veranschaulicht Tabelle 47. Dort spiegeln sich die verschiedenen Phasen zu einem Projekt wider, bei dem Teilnehmende gemeinsam einen Weg außerhalb des Kursgebäudes schriftsprachlich entdecken (siehe Abschnitt 6.5.3.3) und die dort vorfindlichen Wörter einüben wollen.

Phase	Kommentar
Themenfindung	Lehrkraft nimmt mit einem Handy ein Stück ihres Weges zur Einrichtung auf und dokumentiert filmisch einige Beispiele für Schriftsprache (z. B. Logos, Schilder, Geschäftsnamen, Wandanschriften); LK zeigt Film im Kurs und diskutiert mit den TN über Straßenschriften; TN berichten über eigene Straßenschriften, die sie erinnern können.
Projektskizze	TN besprechen, ob Straßenschriften im Alphabetunterricht behandelt werden können und warum das wichtig sein könnte („Welche Vorteile haben Straßenschriften im Unterricht?“); eine grobe Skizze darüber, wie Straßenschriften in den Unterricht gebracht werden können, wird besprochen; ein „gemeinsamer“ Weg zur oder von der Einrichtung wird festgelegt, z. B. von der Einrichtung zum Bahnhof.
Projektplan	Teilschritte werden festgelegt, z. B. 1) Straßenschriften fotografieren, abschreiben, abmalen; 2) Karten mit Straßenschriften für das Üben im Unterricht erstellen (z. B. für ein Memoryspiel); 3) Hörtexte zu den Straßenschriften aufnehmen; Festlegung darüber, wer bei welchen Teilschritten mitmachen kann.
Durchführung	Über mehrere Tage verteilt werden die Teilschritte 1-3 durchgeführt.
Zusammenführung	Die TN bereiten die selbst erstellten Materialien für den Unterricht vor.
Präsentation	Lehrkraft führt eine Unterrichtseinheit zum Thema Straßenschriften und verwendet dabei die entwickelten Hörtexte und Karten.
Diskussion	Teilnehmende diskutieren über die Möglichkeit, ihren Alltag in den Unterricht einzubringen und die Lehrkraft bei der Entwicklung der dafür notwendigen Materialien zu unterstützen. Ggf. werden durch ein Brainstorming mögliche neue Themen für ein weiteres Projekt diskutiert.

Tabelle 47: Beispiel für Projektunterricht in der Alphabetisierung

Dieses Beispiel veranschaulicht, wie verschiedene Methoden (Projektunterricht, Schrifterfahrungsansatz, Anlautmethode) verknüpft werden können. Die Teilnehmenden erfahren im Projekt, dass sie über viele Ressourcen verfügen (z. B. Straßenschriften) und dass, wenn sie es wollen, diese Ressourcen Eingang in den „normalen“ Unterricht erhalten können. Sie erfahren, dass eine Lehrkraft auf ihre Vorschläge eingehen kann und machen wichtige Erfahrungen zur Lernautonomie („Was lerne ich?“, „Wie lerne ich?“, „Mit wem lerne ich?“ usw.). Für ein weiteres Beispiel, wie Projektunterricht in der Alphabetisierung umgesetzt werden kann, siehe *Von A bis Z*, Kursbuch, S. 70-75.

Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen werden in Tabelle 48 Vorschläge zu didaktischen Zielen gemacht. Diese Vorschläge zu den Kann-Beschreibungen sind nicht abschließend und können ergänzt werden (siehe hierzu Abschnitt 5.2). Weiter ist zu bedenken, dass sich die einzelnen Phasen

überschneiden. Eine trennscharfe Unterscheidung der Kompetenzen mit Blick auf die einzelnen Niveaus ist nicht möglich. Die Niveaus enthalten deshalb Vorschläge zu Kompetenzen, die jeweils dort primär vorkommen.

Unterrichtsmethodische Kompetenz als didaktisches Ziel	
Niveau 1	• Kann die eigene Rolle als Lernende(r) im Unterricht reflektieren (z.B. „Ich muss das machen, was die Lehrkraft sagt“). • Kann die Rolle der Lehrkraft im Unterricht reflektieren (z. B. „Die Lehrkraft bestimmt immer, was gemacht wird.“) • Kann die verschiedenen Phasen des Frontalunterrichts erkennen.
Niveau 2	• Kann Unterschiede (zum Frontalunterricht) hinsichtlich der Phasierung bei offenen Unterrichtsmethoden erkennen. • Kann die eigene Rolle als Lernende(r) im offenen Unterricht reflektieren (z.B. „Ich kann bestimmen, was ich machen möchte.“). • Kann die Rolle der Lehrkraft im offenen Unterricht reflektieren (z. B. „Die Lehrkraft sagt nicht immer, was gemacht wird.“)
Niveau 3	• Kann für einzelne offene Unterrichtsmethoden (phasenweise) Verantwortung für den eigenen Lernprozess übernehmen.
Niveau 4	• Kann nach den im Kurs eingesetzten offenen Unterrichtsmethoden selbstverantwortlich lernen.

Tabelle 48: Kann-Beschreibungen zur unterrichtsmethodischen Kompetenz im offenen Unterricht

Es ist zu berücksichtigen, dass Lernende in der im Kurs zur Verfügung stehenden Zeit die genannten Kompetenzen unterschiedlich weit entwickeln werden. Wie weit diese Kompetenzen bei einzelnen Teilnehmenden bis zum Kursende vorliegen, hängt von zahlreichen Faktoren ab.

6.7 Kursbegleitende Diagnostik

Wie bereits im Abschnitt 4 dargestellt, verfolgen diagnostische Verfahren in der Alphabetisierungsarbeit unterschiedliche Ziele. Die Eingangsdiagnostik, mit dem Ziel einer Einstufung, und die Abschlussdiagnostik, mit dem Ziel z. B. einer Zertifizierung, sind dabei punktuelle Ereignisse, auf welche Lehrkräfte selten Einfluss nehmen können, denn die Einstufungstests und Abschlussprüfungen liegen in der Regel schon vor und müssen lediglich durchgeführt werden. Dies erfolgt zudem oftmals außerhalb der jeweiligen Einrichtungen. Aus diesem Grund ist für Lehrkräfte in der Alphabetisierungsarbeit vor allem die *kursbegleitende Diagnostik* wichtig. Diese wird von allen Lehrkräften regelmäßig durchgeführt. Hierbei kann es sein, dass ein bestimmtes Verhalten nicht als Diagnostik erkannt wird. Letztendlich ist es aber so, dass jede Einschätzung einer teilnehmenden Person im Sinne einer Diagnostik erfolgt und didaktische Schritte nach sich zieht. So werden beispielsweise im Alphabetisierungsunterricht manche Teilnehmende dazu aufgefordert, einzelne Wörter an die Tafel zu schreiben, während andere wiederum nur Wörter vorlesen sollen. Andere Teilnehmende werden lediglich dazu aufgefordert, Wörter zu sprechen oder zu diktieren. Kaum eine Lehrkraft wird z. B. eine primäre Analphabetin ohne jegliche Buchstabenkenntnisse dazu auffordern, an der Tafel ein diktiertes Wort aufzuschreiben. Solche Aufforderungen im Unterricht erfolgen in der Regel mit binnendifferenzierender Absicht und die Voraussetzung dafür ist, dass die Lehrkraft zuvor die mündlichen und schriftlichen Kompetenzen der Teilnehmenden eingeschätzt hat. Diagnostik ist also etwas Allgegenwärtiges im Unterricht. Wichtig ist deshalb, dass einige Aspekte beachtet werden, damit Diagnostik auf eine systematische und bewusste Weise durch Lehrkraft (*Fremddiagnostik*) und Teilnehmende (*Selbstdiagnostik*) durchgeführt wird.

Kursbegleitende Diagnostik in der Alphabetisierungsarbeit verfolgt mehrere Ziele, von denen folgende sehr wichtig sind:

- Makrodidaktische Anpassungen

- Einleitung binnendifferenzierender und individualisierender Maßnahmen
- Sichtbarmachung des Lernprozesses mit dem Ziel der Teilnehmendenmotivierung
- Lernorientierung.

Beurteilungen im Unterricht erfolgen in vielen Fällen über *Vergleiche mit einer Gruppe*. Diese Gruppe kann eine idealisierte Gruppe („Teilnehmende brauchen für das Lernen der Buchstaben ca. x Stunden.“) sein, wenn man beispielsweise – wie in manchen Curricula geschieht – Unterrichtsziele mit zeitlichen Vorgaben verbindet. Der Vergleich kann die Erfahrungen mit der oder den eigenen Kursgruppe(n) einbeziehen („Für das Ziel y benötigen meine Teilnehmende erfahrungsgemäß x UE. Mein TN1 ist deshalb langsam.“). Abbildung 26 veranschaulicht eine idealisierte Verteilung.

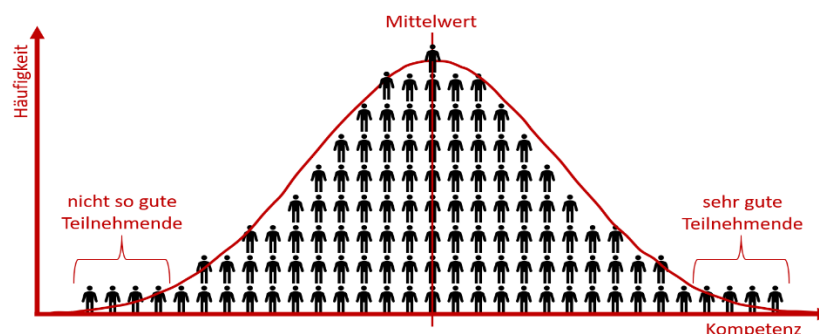


Abbildung 26: Idealisierte Verteilung von Teilnehmenden mit Blick auf eine Kompetenz

Die Einschätzung, dass manche Teilnehmende (sehr) langsam lernen, entsteht durch Vergleiche mit Gruppen. Solche Vergleiche sind in der Arbeit mit Menschen, welche nicht zur Schule gegangen sind, sehr problematisch, denn sie führen oft zu negativen Beurteilungen. Werden primäre Analphabetinnen und Analphabeten mit anderen Teilnehmenden im Alphakurs (oder gar im A1-Deutschkurs) verglichen, so kann das Ergebnis nur lauten, dass sie sehr lange Zeit für das Lernen benötigen. Das führt bei der Lehrkraft in vielen Fällen zu einem negativ gefärbten Blick auf solche Teilnehmenden und ebenso oftmals auch bei den Teilnehmenden selbst, die im Kurs beobachten können, dass sie z. B. immer noch nicht fertig sind, während andere längst die Aufgabe beendet haben. Die Folgen können daher beispielsweise die Festigung eines bereits vorhandenen negativen Selbstbildes oder die Entwicklung eines negativen Selbstbildes und der Verlust von Lernmotivation sein.

Aus diesen Gründen ist insbesondere in der Alphabetisierungsarbeit ein ergänzender Vergleich von *Teilnehmenden mit sich selbst* von besonderer Wichtigkeit. Abbildung 26 zeigt dies am Beispiel einer Teilnehmerin, die im Vergleich zu der Gruppe „schlecht“ abschneidet. Sie wird sich möglicherweise sagen „Ich bin schlechter als die anderen...ich bin immer schlechter als die anderen.“.

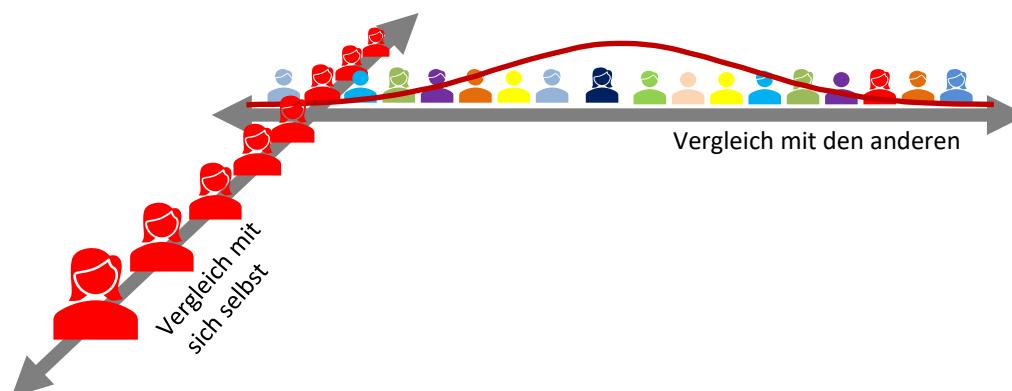


Abbildung 27: Ergänzende Beurteilung durch Vergleiche mit sich selbst

Der Abbildung kann jedoch auch entnommen werden, dass die Teilnehmerin gleichzeitig erfahren kann, dass sie selbst immer besser wird. Die leitende Frage für sie muss deshalb sein: „Kann ich jetzt etwas, was ich vor einem Monat noch nicht konnte?“

Weiterhin ist zu bedenken, dass Vergleiche mit der Gruppe in der Regel mit Blick auf einige wenige festgelegte Kompetenzen erfolgen. Klassischerweise gehören hierzu beispielsweise Grammatik, Wortschatz, Aussprache, Orthografie oder Leseflüssigkeit. Dabei wird sehr oft vergessen, dass sich Teilnehmende nicht nur z. B. in der Geschwindigkeit oder Qualität, mit der sie etwas machen, unterscheiden. Sie unterscheiden sich vor allem auch darin, wie viele Ziele sie gleichzeitig verfolgen müssen. So können Zweitschriftlernende z. B. mit Stiften umgehen, verfügen über Lernstrategien und haben eine gut ausgebildete phonologische Bewusstheit. Sie können sich in der ihnen zur Verfügung stehenden Kurszeit dann auf das Kennenlernen des lateinischen Schriftsystems konzentrieren und werden vielleicht in kurzer Zeit Sätze erlesen und erschreiben können. Im selben Kurs verfügen Teilnehmende ohne Schulerfahrung hingegen über keine Stifterfahrung, kennen kaum Lernstrategien und haben eine sehr niedrige phonologische Bewusstheit. Beide Teilnehmende verteilen die ihnen zur Verfügung stehende Zeit auf unterschiedlich viele Unterrichtsziele. So betrachtet darf es nicht verwundern, dass während Zweitschriftlernende u. U. relativ schnell das lateinische Schriftsystem kennenlernen, primäre Analphabetinnen und Analphabeten in derselben Zeit möglicherweise erst einige Buchstaben sicher beherrschen. Daraus abzuleiten, dass primäre Analphabetinnen und Analphabeten langsam lernen, wäre falsch. In Wirklichkeit könnte es sein, dass sie ihre Lernzeit genauso effektiv verwendet haben wie Zweitschriftlernende, dass die Beurteilungen der Lehrkraft aber zu einem verzerrten Bild ihrer Kompetenzen geführt haben. Dieses Beispiel macht deutlich, dass in der kursbegleitenden Beurteilung von Teilnehmenden nicht nur der Vergleich mit sich selbst ergänzend zum klassischen Vergleich mit einer Gruppe etabliert werden sollte, sondern der Blick auch auf die zu beurteilenden Kompetenzen und Wissensbestände geweitet werden muss. Erst dann ist die kursbegleitende Diagnose fair (Dlaska & Krekeler 2009, S. 33-47). So können die persönlich relevanten Ziele „Ich kann Wörter schreiben, ohne mich zu verkrampfen.“ oder „Ich weiß, dass Leerzeichen zwischen den Wörtern wichtig sind.“ auch in den diagnostischen Blick der Lehrkraft und Teilnehmenden gerückt werden. Dadurch wird sichtbar, welche tatsächlichen Lernprozesse im Unterricht stattfinden und wofür die zur Verfügung stehende Kurszeit verwendet wurde. Im Folgenden werden zwei Ansätze beschrieben, die dazu führen können, dass Lehrkräfte ihren Blick auf das, was beurteilt werden kann, erweitern können, und dabei gleichzeitig den Blick für individuelle Lernprozesse schärfen.

6.7.1 Lernberatung

Beratung ist, wie Diagnostik, eine der im Unterricht regelmäßig beobachtbaren didaktischen Handlungen von Lehrkräften. Oftmals werden Unterrichten und Beraten als sich gegenüberstehende Handlungen betrachtet. Eine derartige Gegenüberstellung ist jedoch nicht nötig, denn sowohl Unterrichten als auch Beraten haben eine Schnittmenge, wenn Lernautonomie (siehe Abschnitt 6.8) darin das verbindende Element wird. Gewiss steht der von der Lehrkraft gesteuerte Frontalunterricht, in der sie selbst die größten Redeanteile hat, im klaren Kontrast zu einer Lernberatung, bei der die beratende Person möglichst viel zuhört. In gewisser Weise sind hier die Faktoren *Zentrierung* und *Steuerung*, wie sie für Unterrichtsmethoden diskutiert wurden (siehe Abschnitt 6.6.1), für die Beratung interessant. In der Beratung wird jedoch nicht von Steuerung gesprochen, sondern von *Direktivität*. Direktiv ist eine Beratung, wenn die beratende Person viel erzählt und lenkt. Minimal direktiv ist eine Beratung, wenn die beratende Person zuhört und die beratungssuchende Person erzählen kann. Um diesen Unterschied in der Direktivität zu verstehen, können folgende Verben betrachtet werden, die das Verhalten der beratenden Personen betreffen und die einander in einer Reihe von *direktiv* zu *minimal direktiv* folgen: erzählen-unterweisen-Ratschläge erteilen-Hilfe anbieten-Feedback geben-Vorschläge machen-Fragen stellen-zusammenfassen-paraphrasieren-reflektieren-zuhören. Werden die ersten Verben dieser Auflistung beachtet, so erinnern sie stark an den Frontalunterricht, bei der eine Lehrkraft sagt und bestimmt, was,

wie, wo usw. gemacht wird. Im offenen Unterricht bleibt der Lehrkraft jedoch nichts anderes übrig, als „zuzuhören“, denn sie weiß nicht, wie die einzelnen Teilnehmenden die W-Fragen zu ihrem eigenen Lernen für sich beantworten werden. Ohne Zweifel unterscheiden sich das Unterrichten und das Beraten zudem darin, dass beim ersten in der Regel eine größere Gruppe zusammen lernt, wohingegen bei der Beratung in der Regel ein Eins-zu-eins-Setting gegeben ist. In einem individuellen Gespräch zwischen Lehrkraft und Teilnehmerin/Teilnehmer (dies ist auch im Rahmen von offenem Unterricht möglich) kann die Lernberatung somit sehr unterschiedlich gestaltet werden.

In der Alphabetisierungsarbeit werden Beratungsansätze seit über 30 Jahren diskutiert (Fuchs-Brüninghoff 2000; Gundermann 2015; Jaehn-Niesert 2012; Klein 2016). Hierbei wird vor allem bei der *Lernberatung* von einem problemlösungsorientierten Ansatz ausgegangen. Das heißt, dass ein Problem im Lesen und Schreiben bzw. im Lesen- und Schreibenlernen der Ausgangspunkt eines „Beratungsersuchs“ ist, der sowohl außerhalb des Unterrichts (und der Unterrichtszeit) oder im Rahmen des Unterrichts erfolgen kann. Das heißt auch, dass die Lösung dieses Problems das Ziel der Beratung ist. So betrachtet bittet z. B. ein Teilnehmer um Beratung, wenn er zu der Lehrkraft sagt: „Können Sie mir helfen? Das verstehe ich nicht.“ Der Teilnehmer erkennt ein Lernproblem („Ich verstehe das nicht“) und beansprucht eine Beratung. Die Lehrkraft kann dann entscheiden, wie sie sich verhält. Sie kann an dieser Stelle unterrichten (im Sinne eines lehrzentrierten und von der Lehrkraft gesteuerten Unterrichts) oder eher minimal-direktiv im Lernen beraten. Wenn sich die Lehrkraft für eine möglichst minimal-direktive Lernberatung entscheidet, ergibt sich in der Praxis oftmals ein Problem. Es besteht darin, dass die Lehrkraft und der beratungssuchende Teilnehmer unterschiedliche Ziele verfolgen. Während der Teilnehmer einen klaren und direkten Lösungsvorschlag zu seinem Problem von der Lehrkraft erwartet, verfolgt die Lehrkraft das Ziel, den Teilnehmer beim Auffinden einer eigenen Lösung zum Problem zu unterstützen. Ein Beispiel verdeutlicht diese Problematik:

Im Unterricht werden 20 Wörter diktiert. Ein Teilnehmer bittet um Korrektur der Wörterliste. Die Lehrkraft streicht aber nicht die Fehler an, sondern gibt dem Teilnehmenden ein Blatt mit den diktierten Wörtern und fordert ihn auf, selbst zu überprüfen, ob er Fehler hat. Von 18 Fehlern findet der Teilnehmer fünf Fehler. Er fragt dann, ob jetzt alles richtig ist und die Lehrkraft fordert ihn wieder auf, mit Hilfe der Kontrollliste zu korrigieren. Der Teilnehmer findet drei weitere Fehler, sagt, dass er keine Fehler mehr findet und bittet noch einmal darum, dass die Lehrkraft überprüft, ob nun alles richtig ist. Die Lehrkraft fragt den Teilnehmer, ob vielleicht sein Tischnachbar helfen könnte, mögliche Fehler zu finden. Diesen Vorschlag nimmt der Teilnehmer an. Gemeinsam finden beide Teilnehmende fünf weitere Fehler. Nun bitten beide die Lehrkraft um eine abschließende Überprüfung/Korrektur. Die Lehrkraft schlägt vor, dass ein anderer Teilnehmer bei der Korrektur hinzugezogen wird...

Das Beispiel macht deutlich, in welchem Spannungsfeld sich Lehrkraft und Teilnehmende befinden, wenn erwartete Verhaltensweisen nicht erfüllt werden. Der oben beschriebene Teilnehmer könnte denken, dass die Lehrkraft schlecht unterrichtet, weil sie sich offenbar weigert, zu korrigieren. Die Lehrkraft verfolgt hingegen das Ziel, dass der Teilnehmer selbstverantwortlich seinen eigenen Lernprozess reflektiert, dass er Ressourcen zur Lösung des Problems erkennt und nutzt (z. B. die Kontrollliste oder andere Teilnehmende im Kurs) und letztlich, dass er auf diese Weise über die Zeit immer weniger Fehler produziert und immer mehr Fehler finden kann. Die Gefahr besteht somit darin, dass die Lehrkraft die Teilnehmenden durch Lernautonomie überfordert. Die Förderung von Lernautonomie (auch bei der Fehlerkorrektur) benötigt also Zeit und muss z. T. kleinschrittig erfolgen (siehe Abschnitt 6.8).

Beratungsansätze in der Alphabetisierung von zugewanderten Menschen liegen vor. Diese basieren z. B. auf Lernberatungsansätze im Sprachenlernen (Sprachlernberatung) und auf Beratungsansätze für die Arbeit mit funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten deutscher Erstsprache. Die Phasen, die bei der Lernberatung durchgegangen werden, sind dabei jedoch ähnlich. Tabelle 49 beschreibt die

Phasierung von Lernberatung am Beispiel von zwei verschiedenen Beratungsansätzen: die *Leipziger Lernberatung* (LeLeBe) und die *Alphalernberatung*.⁵⁵

Phase	LeLeBe	Phase	Alphalernberatung
1	Einführung in Lernberatung Lernbiografie	1	Einführung
2	Einschätzung schriftsprachlicher Kompetenzen Einschätzung phonologischer Be- wusstheit	2	Problemanalyse
3	Erhebung von Lernstrategien Lernzielbestimmung und Lernplanent- wicklung	3	Diagnostik und Zielsetzung
4	Ggf. Lernstilermittlung	4	Identifikation von Ressourcen
5	Strategievermittlung und -erprobung	5	Planung von Lösungswegen Umsetzung (ggf. im Alltag)
		6	Feedback
6	Abschlussgespräch/Evaluation	7/8	Evaluation/Abschluss

Tabelle 49: Beispiele für Abläufe in der Lernberatung für zugewanderte Analphabetinnen und Analphabeten

Die erste Phase der Lernberatung besteht in den meisten Ansätzen darin, der beratungssuchenden Person zu erklären, was Lernberatung leistet und was nicht. Der Hintergrund ist das bereits erwähnte Problem unterschiedlicher Zielsetzungen. Die Motivation Beratung in Anspruch zu nehmen, ist ein Lernproblem, für welches die beratungssuchende Person selbst keine Lösung hat. Sie hat zunächst das Ziel, möglichst schnell eine Lösung für ihr Problem zu erhalten. Dabei erwartet sie oftmals einen Unterricht im Einzelsetting (*Tutoring*). Die beratende Person geht davon aus, dass die Lösung des Problems bereits im Kopf der beratungssuchenden Person gegeben ist. Die Aufgabe der beratenden Person ist deshalb, den Teilnehmenden dazu zu verhelfen, ihre Lösungen selbst zu finden. Das eigentliche Ziel der Beratung ist somit eine Hilfe zur Selbsthilfe im Sinne der Förderung von Lernautonomie. Diese unterschiedlichen Zielsetzungen anzusprechen steht in der ersten Phase der Beratung im Mittelpunkt. In einer weiteren Phase kann das Lernproblem genauer beschrieben werden. Dies ist in vielen Fällen notwendig, wenn z. B. fehlende Motivation als Ursache für Lernprobleme vermutet werden kann („Habe ich diese Wörter richtig geschrieben?“ oder „Ich kann zuhause nicht lernen.“). In dieser Phase können die Kompetenzen der beratungssuchenden Person eingeschätzt werden. Die Diagnose kann u. a. Kompetenzen im Lesen und Schreiben, phonologische Bewusstheit oder Lernstrategieverwendung betrachten. Mit Blick auf die Lösung von Problemen gehört auch die Analyse von Ressourcen in den Beratungsprozess („Wo könnte ich diese Übung finden?“, „Wer könnte mir helfen?“). Ausgehend von den Ergebnissen der Ressourcenermittlung können im Anschluss Lösungswege diskutiert werden. Diese werden dann von der beratungssuchenden Person ausprobiert und es kann so dazu kommen, dass das ursprünglich bestehende Lernproblem gelöst wird. Eine abschließende Evaluation der Lösungsvorschläge und des Beratungsprozesses beendet im Idealfall die Lernberatung. In der Praxis ist aber Lernberatung von zahlreichen Anpassungsprozessen charakterisiert, die durch notwendige Rückschritte in eine frühere Beratungsphase sichtbar werden. So kann es sein, dass diskutierte Lösungswege nicht zum erwünschten Ziel führen. In einem solchen Fall kann es nötig sein, die Diagnostik noch einmal detaillierter durchzuführen („Das konnte ich doch nicht.“), Ressourcen noch einmal zu analysieren („Meine Schwester kann doch nicht helfen.“) oder neue Lösungswege festlegen zu müssen. Wie direktiv die beratende Person bei jeder Phase vorgeht, bestimmt insgesamt, wie sehr sich Beratung von Frontalunterricht in Klassenstärke/ Tutoring im Einzelsetting unterscheidet.

Für die Alphabetisierungsarbeit im Unterricht bieten solche Beratungsansätze eine Möglichkeit, das eigene Handeln zu reflektieren. In vielen Unterrichtskontexten ist eine Lernberatung im Einzelsetting

⁵⁵ Siehe Markov u. a. (2015); siehe <https://www.uni-muenster.de/Germanistik/alphalernberatung/>.

nicht möglich. Lehrkräfte sollten jedoch prüfen, inwiefern sie Momente der (minimal-direktiven) Beratung in ihren Unterricht einfließen lassen können.

6.7.2 Portfoliounterricht

Ein (Lehr- und) Lerninstrument, das sich sehr gut für die Festlegung eigener Lernziele und Sichtbarmachung von Lernprozessen eignet, ist das Portfolio. Menschen kennen Portfolios oft aus der Wirtschaft und vermuten eine Bewerbungsmappe mit den besten Arbeiten und Referenzen (ähnlich wie bei einer Künstlermappe, welche die besten Zeichnungen enthält). *Portfolios in Bereich DaZ und Alphabetisierung* gehen jedoch deutlich über diese Funktion hinaus. Sie sollen eigene Ziele dokumentieren sowie Kompetenzen und Wissensbestände sichtbar machen. Mit ihrer Hilfe ist eine langfristige und wiederholte Dokumentation von Lernprozessen möglich, die Lehrkräfte u. a. auch dafür nutzen können, Lernmotivation aufrechtzuerhalten oder individualisierende Maßnahmen zu planen und durchzuführen. Für die Alphabetisierungsarbeit liegen einige Portfolios vor, die sich am *Europäischen Sprachenportfolio* orientieren. Es handelt sich dabei deshalb um stark visualisierte und standardisierte Portfolios, die aus diesem Grund übersetzt werden können und in verschiedenen Teilnehmendenerstsprachen z. T. online kostenfrei zur Verfügung stehen. Portfolios werden nicht wie ein Lehrwerk „durchgearbeitet“: Sie sind als Sammlung von Folien zu verstehen, aus denen individuell mit einzelnen Teilnehmenden eine eigene lernprozessorientierte Portfolioauswahl festgelegt werden kann. Die Struktur von Portfolios, die sich an das Europäische Sprachenportfolio anlehnen, ist meistens ähnlich. Es gibt Folien zur Bearbeitung durch die Teilnehmenden (auf Deutsch und in verschiedenen Übersetzungen)⁵⁶ zu den Bereichen:

- Persönliche Informationen
- Selbstdiagnostik zu Mehrsprachigkeit, schriftsprachliche und mündliche Kompetenzen
- Lernautonomie, Lernstrategien, Kommunikationsstrategien (Kompensationsstrategien)
- Eigene Zielsetzungen im Lernen
- Dossier mit einer repräsentativen Auswahl an Lernergebnissen.

Portfolioarbeit führt dazu, reflexiv den eigenen Lernprozess in den Blick zu nehmen und eigene Ziele zu dokumentieren. Die Arbeit mit Portfolios erfolgt nicht mit dem Ziel, Deutsch als Zweitsprache, Lesen oder Schreiben zu lernen. Es ist keine zusätzlichen Materialien zu einem Lehrwerk. Aus diesem Grund sollte ein Lernportfolio im DaZ- und Alphabetisierungsunterricht vorzugsweise in der eigenen Erstsprache geführt werden, wenn die Übersetzung vorliegt. Die Lehrkraft kann dennoch die Selbsteinschätzungen der Teilnehmenden verstehen, wenn sie selbst die deutsche Version dazu verwendet.

Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen werden in Tabelle 50 Vorschläge zu didaktischen Zielen gemacht. Diese Vorschläge zu den Kann-Beschreibungen sind nicht abschließend und können um weitere Kann-Beschreibungen ergänzt werden (siehe hierzu Abschnitt 5.2). Weiter ist zu bedenken, dass sich die einzelnen Phasen überschneiden. Eine trennscharfe Unterscheidung der Kompetenzen mit Blick auf die einzelnen Niveaus ist nicht möglich. Die Niveaus enthalten deshalb Vorschläge zu Kompetenzen, die jeweils dort primär vorkommen.

Festlegung von eigenen Lernzielen als didaktisches Ziel	
Niveau 1	• Kann eigene Lernprobleme benennen oder beschreiben. • Kann sprachbezogene Probleme des eigenen Alltags angeben.
Niveau 2	• Kann Ressourcen zur Umsetzung eigener Ziele erkennen (z. B. Freunde, die helfen können oder Apps).

⁵⁶ Siehe hierzu <https://www.uni-muenster.de/Germanistik/alphaportfolio/>.

Niveau 3	• Kann mit Unterstützung einen eigenen Lernplan zur Erreichung von Zielen bestimmen.
Niveau 4	• Kann für den eigenen Alltag wichtige funktionale Ziele angeben. • Kann für den eigenen Alltag wichtige funktionale Ziele in Teilziele untergliedern. • Kann einen eigenen Lernplan zur Erreichung von Zielen bestimmen.

Tabelle 50: Kann-Beschreibungen zur Festlegung von Lernzielen

Es ist zu berücksichtigen, dass Lernende in der im Kurs zur Verfügung stehenden Zeit die genannten Kompetenzen unterschiedlich weit entwickeln werden. Wie weit diese Kompetenzen bei einzelnen Teilnehmenden bis zum Kursende vorliegen, hängt von zahlreichen Faktoren ab.

6.8 Lernautonomie

Lernautonomie ist ein Aspekt der Alphabetisierungsarbeit, der zwar oft in Curricula genannt, jedoch selten auf systematische Weise im Unterricht behandelt wird. In der Praxis wird Lernautonomie in vielen Fällen als Mittel zum Zweck betrachtet. Lernautonome Teilnehmende können dann beispielsweise die Lehrkraft entlasten, indem sie eigenständig lernen, so eine weit verbreitete Vorstellung. Auf diese Weise ließen sich „wichtige Ziele“ des Unterrichts durch Binnendifferenzierung und Individualisierung (siehe Abschnitt 6.9) besser erreichen. Allzu oft stößt dieser Ansatz an klare Grenzen, wenn im Unterricht festgestellt wird, dass manche Lernende nicht selbstständig lernen wollen oder können und lieber einen Frontalunterricht wünschen, bei dem die Lehrkraft steuernd im (Handlungs-)Zentrum des Geschehens steht. Binnendifferenzierende und erst recht individualisierende Ansätze gelingen dann nicht gut, denn Teilnehmende können mit Lernautonomie überfordert werden, sollte diese als gegeben vorausgesetzt werden. Vielmehr ist Lernautonomie als didaktisches Ziel des Unterrichts zu betrachten, welches gleichzeitig dazu führt, dass Teilnehmende Verantwortung für den eigenen Lernprozess übernehmen können. Dies geschieht in vielen Fällen im Sinne eines Reißverschlussverfahrens: Nutzbarmachung und Förderung von Lernautonomie erfolgen von der ersten Stunde des Alphabetisierungsunterrichts an kleinschrittig.

Unter *Lernautonomie* wird hier die Fähigkeit verstanden, wichtige Aspekte des eigenen Lernens selbstreflexiv betrachten und steuern zu können (vgl. Bimmel & Rampillon 2000; Ritter 2002). Teilnehmende handeln im Unterricht lernautonom, wenn sie, ausgehend von der Bereitschaft zu lernen, die „W-Fragen“ ihres Lernprozesses reflektieren und steuern, z. B.:

- „Warum möchte ich lernen?“
- „Was möchte ich lernen?“
- „Wie möchte ich lernen (mit welcher Methode)?“
- „Welche Materialien möchte ich verwenden?“
- „Welche Lernstrategien möchte ich verwenden?“
- „Wo möchte ich lernen?“
- „Wann möchte ich lernen?“
- „Mit wem möchte ich lernen?“

Aus Sicht der Lehrkraft kann aus dieser Definition gefolgert werden, dass die Förderung von Lernautonomie darüber funktioniert, Teilnehmende zur Reflexion dieser W-Fragen zu verhelfen und den Unterricht so zu verändern, dass sie nach und nach diese W-Fragen zum eigenen Lernprozess bestimmen können. Für Lehrkräfte bedeutet dies, dass sie Kontrolle abgeben müssen. Sie müssen das Bestimmen der W-Fragen zum Lernen durch die Teilnehmenden zulassen. Beachtet werden sollte an dieser Stelle,

dass die Fähigkeit lernautonom zu lernen nicht gleichzeitig bedeutet, dass Menschen in jeder Lernsituation lernautonom handeln werden.⁵⁷

Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen werden in Tabelle 51 Vorschläge zu didaktischen Zielen gemacht. Diese Vorschläge zu den Kann-Beschreibungen sind nicht abschließend und können um weitere Kann-Beschreibungen ergänzt werden (siehe hierzu Abschnitt 5.2). Weiter ist zu bedenken, dass sich die einzelnen Phasen überschneiden. Eine trennscharfe Unterscheidung der Kompetenzen mit Blick auf die einzelnen Niveaus ist nicht möglich. Die Niveaus enthalten deshalb Vorschläge zu Kompetenzen, die jeweils dort primär vorkommen.

Lernautonomie als didaktisches Ziel	
Niveau 1	• Kann interne Ressourcen (z. B. Mehrsprachigkeit) erkennen (z. B. „Was kann ich gut?“) • Kann das „Warum?“ im eigenen Lernprozess beschreiben (z.B. Wunsch nach Problemlösung, intrinsisches Interesse für einen Lerngegenstand) • Kann die Komplexität einiger selbst formulierter Lernziele erkennen (z.B. „Texte schreiben“) • Kann eigene Teil-Lernziele formulieren oder visuell festhalten (z.B. Signalwörter wie „Mahnung“ erkennen zur Unterscheidung wichtiger von unwichtigen Briefen) erkennen). • Kann das „Was?“ im eigenen Lernprozess reflektieren und bestimmen. • Kann einfache direkte Lernstrategien anwenden (z. B. Abschreiben)
Niveau 2	• Kann externe Ressourcen erkennen (z.B. potenzielle Lernpartnerinnen oder -partner, potenzielle Helferinnen und Helfer). • Kann das „Womit?“ im eigenen Lernprozess reflektieren und bestimmen (z.B. Unterrichtsmaterialien) • Kann das „Mit wem?“ im eigenen Lernprozess reflektieren und bestimmen (z.B. Lernpartnerin oder Lernpartner in einer Partnerarbeit). • Kann das „Wann?“ im eigenen Lernprozess reflektieren und bestimmen (z.B. bei der Wochenplanarbeit). • Kann das „Wo?“ im eigenen Lernprozess reflektieren und bestimmen (z.B. bei Stationenarbeit) • Kann komplexe direkte Lernstrategien anwenden (z. B. Wörter klassifizieren) • Kann indirekte Lernstrategien anwenden (siehe W-Fragen oben).
Niveau 3	• Kann eigene Lernwege (z. B. eine Übungsabfolge) mit Unterstützung bestimmen. • Kann vereinbarte Lernwege (z. B. eine Übungsabfolge) verfolgen und evaluieren.
Niveau 4	• Kann eigene Lernwege (z. B. eine Übungsabfolge) eigenständig bestimmen. • Kann eigene Lernwege (z. B. eine Übungsabfolge) verfolgen und evaluieren. • Kann Kommunikationsstrategien anwenden, um geeigneten Lerninput zu erhalten (z. B. „Können Sie das noch einmal langsam wiederholen?“)

Tabelle 51: Kann-Beschreibungen zur Lernautonomie

Eng im Zusammenhang mit Lernautonomie werden auch Lern- und Kommunikationsstrategien betrachtet (vgl. Ritter 2002). Diese ermöglichen Teilnehmenden, den eigenen Lernprozess zu unterstützen. Genau wie bei technischen Zielen des Unterrichts gilt für Strategien, dass sie ein Instrument zur Umsetzung funktionaler Ziele sind. Gleichzeitig muss bedacht werden, wenn Menschen mit wenig Schulerfahrung u.U. kaum Gelegenheit hatten, Lernstrategien zu entwickeln. Lernstrategien sind deshalb auch ein technisches Ziel der Alphabetisierungsarbeit. Die Schnittmenge zwischen Lernstrategien und

⁵⁷ Lernautonomie ist vor diesem Hintergrund in vielen Fällen *domänenspezifisch*. Die Beschreibung von zu alphabetisierenden Lernenden als „lernungewohnt“ ist insofern unzutreffend, als jeder Mensch zahlreiche alltagsrelevante Fertigkeiten im Sinne der oben definierten Lernautonomie eigenständig lernt, z. B. ein bestimmtes Essen zu kochen. Bei der Vermittlung von Lernautonomie geht es demnach weniger darum, Lernautonomie im Grundsatz zu fördern, sondern vielmehr Lernende anzuleiten, ihre bereits vorhandene Lernautonomie in die Domäne *Unterricht* zu übertragen.

Lernautonomie wird deutlich, wenn betrachtet wird, auf welche Aspekte des Lernprozesses sich einzelne Lernstrategien beziehen. Bimmel & Rampillon (2000) unterscheiden zwischen direkten und indirekten Lernstrategien. Direkte Lernstrategien betreffen unmittelbar den Lerngegenstand und gliedern sich in Gedächtnisstrategien und Verarbeitungsstrategien. Indirekte Lernstrategien betreffen nicht den Lerngegenstand, sondern vielmehr die Rahmenbedingungen des Lernens. Sie gliedern sich in soziale Strategien, affektive Strategien und Regulierung des eigenen Lernens. Tabelle 52 enthält einige Lernstrategien (vgl. Feldmeier 2010: 93) und veranschaulicht die Schnittmenge zu den W-Fragen im Bereich Lernautonomie oder Ansätze wie Lernberatung oder Portfoliunterricht (siehe Abschnitt 6.7).

Lernstrategien		
Direkte Strategien	Gedächtnisstrategien	• Mentale Bezüge herstellen (z. B. Wortgruppen bilden) • Handeln (z. B. Pantomime beim Wortschatzlernen) • Wiederholen (z. B. beim Karteikartensystem) • Bilder und Laute verwenden (z. B. Visualisieren; Merkreime)
	Verarbeitungsstrategien	• Strukturieren (z. B. Markieren, Einkreisen) • Analysieren (z. B. Wörter morphologisch gliedern) • Hilfsmittel verwenden (z. B. online Übersetzung)
Indirekte Strategien	Regulierung des eigenen Lernens	• Sich auf das eigene Lernen konzentrieren (z. B. Störfaktoren erkennen und vermeiden) • Das eigene Lernen vorbereiten (z. B. Ziele definieren) • Das eigene Lernen überwachen • Das eigene Lernen evaluieren
	Affektive Strategien	• Stress wahrnehmen und vermeiden (z. B. Pausen einlegen) • Gefühle registrieren und zum Ausdruck bringen (z. B. mit Hilfe eines Audio-Lerntagebuchs im Handy) • Sich Mut machen (z. B. das Erreichen kleiner Ziele wahrnehmen und sich dafür loben)
	Soziale Strategien	• Mit anderen Menschen zusammenarbeiten (z. B. Lernpartner zum Üben) • Fragen (z. B. um Erklärungen bitten)

Tabelle 52: Klassifikation von Lernstrategien

Die unter sozialen Strategien aufgeführte Strategie des Fragens kann auch im Zusammenhang mit Kommunikationsstrategien betrachtet werden. Kommunikationsstrategien (Kompensationsstrategien) werden im Allgemeinen dafür verwendet, Kommunikationsprobleme zu beheben oder zu vermeiden. Diese ergeben sich insbesondere, wenn Menschen eine Sprache unzureichend beherrschen, wie im Fall von Teilnehmenden in DaZ-Kursen. In diesem Fall können Kommunikationsstrategien auch dafür dienen, einen zweitsprachlichen und schriftsprachlichen Input zu generieren, der verarbeitet werden kann. Hier besteht deshalb eine Schnittmenge zum Lernen und zur Lernsituation, denn durch die Verwendung von Kommunikationsstrategien können Lernende den Input gewissermaßen steuern und so sicherstellen, dass sie mit dem für sie optimalen Input lernen. Hilfreiche Kommunikationsstrategien sind in diesem Zusammenhang solche wie:

- „Das habe ich nicht verstanden.“
- „Können Sie das noch einmal langsam sagen?“
- „Können Sie mir das vorlesen?“
- „Können Sie das für mich aufschreiben?“

Mit Blick auf das Lesen und Schreiben können weitere Strategien betrachtet werden. Bereits im Erwerbsmodell von Frith (siehe Abschnitt 6.3) werden grundlegende Strategien im Lesen und Schreiben beschrieben, die die Wortebene betreffen: logographische, alphabetische und orthografische Strategien. Ein inhaltentnehmendes Lesen auf Wortebene erfolgt dann, wenn durch die Dekodierung Zugang

zum internen Lexikon hergestellt wird. Ab der Satzebene spielen weitere Aspekte eine Rolle: Kontextwissen, kulturelles Wissen, sprachliche Kompetenz.

Lesestrategien können im Sinne eines technischen Ziels im Unterricht thematisiert und ggf. unterrichtet werden. Sie stehen deshalb im Dienst des sinnentnehmenden Lesens (vgl. Bönnighausen & Winter 2012; Günther u.a. 2013; Ritter 2002). Tabelle 53 enthält einige Kann-Beschreibungen zu Lesestrategien.

Lesestrategien als technisches Ziel	
Niveau 1	• Kann mündlich Brainstormen, um Leseerwartungen zu wecken. • Kann textsortenspezifische visuelle Merkmale berücksichtigen, um Wortschatz zu aktivieren vorzunehmen (z. B. Fotos). • Kann textsortenspezifische visuelle Merkmale berücksichtigen, um eine thematische Eingrenzung vorzunehmen (z. B. Fotos). • Kann Hilfsmittel verwenden (z.B. Phonemschieber), um Silben phonemweise zu erlesen.
Niveau 2	• Kann typographische Visualisierungen verwenden, um selektiv zu lesen (z.B. das Suchen des Wortes „Mahnung“ in der fettgedruckten Betreffzeile eines Briefes). • Kann Hilfsmittel verwenden (z.B. Silbenschieber), um Silben silbenweise zu erlesen. • Kann digitale Hilfsmittel verwenden, um das Lesen zu überprüfen (z. B. Übersetzungsapp mit visueller Erkennung von Wörtern). • Kann auf Silbenebene segmentieren, um Wörter silbenweise zu erlesen. • Kann bei zweisilbigen Wörtern das trochäische Betonungsmuster berücksichtigen, um Wörter zu lesen. • Kann auf Morphemebene segmentieren, um Wörter morphemweise zu erlesen. • Kann Strukturierungsstrategien verwenden (z.B. Unterstreichen), um in einem vorbereitenden Lesen wichtige Informationen hervorzuheben. • Kann auf Wortebene selektiv Lesen, um zuvor gemachte thematische Eingrenzungen (z.B. durch Visualisierungen) zu bestätigen.
Niveau 3	• Kann inhaltliche Zusammenhänge innerhalb von Sätzen herstellen. • Kann Kohäsionsmittel berücksichtigen (z.B. „weil“), um inhaltliche Kohärenz innerhalb von Sätzen herzustellen.
Niveau 4	• Kann in kurzen Texten Visualisierungen in einem vorbereitenden Lesen produzieren, um das Textverstehen zu verbessern (z.B. Wörter innerhalb des Textes miteinander verbinden). • Kann textsortenspezifische Visualisierungen verwenden, um sich innerhalb eines Textes zu orientieren (z.B. Positionierung der Adresszeile bei einem Brief). • Kann Textsortenkenntnisse berücksichtigen, um Leseerwartungen zu wecken (z.B. typische Begrüßungs- und Abschiedsformeln bei Postkarten). • Kann Kohäsionsmittel berücksichtigen (z.B. Personalpronomina), um inhaltliche Kohärenz innerhalb von kurzen Texten herzustellen.

Tabelle 53: Kann-Beschreibungen zu Lesestrategien

Auch für das Schreiben können Strategien im Unterricht thematisiert oder ggf. vermittelt werden. Analog zu den Lesestrategien können auch hier die im Erwerbsmodell beschriebenen Strategien berücksichtigt werden (siehe Abschnitt 6.3). Auch Schreibstrategien können im Unterricht im Sinne eines technischen Ziels vermittelt werden; sie stehen im Dienst des freien Schreibens (vgl. Günther u.a. 2013, Ritter 2002). Tabelle 54 enthält einige Vorschläge zu Schreibstrategien:

Schreibstrategien als technisches Ziel	
Niveau 1	• Kann brainstormen, um Vorwissen zu aktivieren. • Kann Hilfsmittel nutzen (z. B. eine Anlauttabelle), um einzelne Buchstaben abzuschreiben.
Niveau 2	• Kann Wörter schreiben, indem er/sie die darin enthaltenen Silben schreibt.

	• Kann die Morphemstruktur von Wörtern berücksichtigen, um orthografische Muster zu realisieren (z.B. „fahr“+„Rad“ → „Fahrrad“). • Kann das Prinzip der Morphemkonstanz berücksichtigen, um orthografische Muster zu realisieren (z.B. das Wort „Rad“ zu „Räder“ verlängern, um das <d> schreiben zu können). • Kann die trochäische Wortbetonung berücksichtigen, um die Schreibung der Reduktionssilbe zu optimieren (z. B. Verschriftlichung des „e“). • Kann phonemweise Vorlesen, um die Schreibung von Wörtern zu überprüfen. • Kann digitale Hilfsmittel verwenden, um die Schreibung von Wörtern zu überprüfen (z. B. Diktierfunktion im Handy).
Niveau 3	• Kann selbst erstellte Hilfsmittel nutzen (z. B. einen Zettel mit der eigenen Adresse), um in Formulare die eigene Adresse abzuschreiben.
Niveau 4	• Kann typographische Visualisierungen verwenden, um bestimmte Informationen im Text hervorzuheben (z. B. Unterstreichen). • Kann häufig vorkommende Konnektoren verwenden, um auf Satzebene Aussagen zu verbinden (z. B. „und“). • Kann textsortenspezifische Merkmale berücksichtigen, um einen kurzen Text zu schreiben (z. B. dadurch, dass Postkarten eine Begrüßungs- und eine Abschiedsformel haben). • Kann Wortschatz zu einem Thema aktivieren (z. B. durch die Verwendung von Wortigel), um einen kurzen Text zu schreiben. • Kann einen Text durch die Berücksichtigung von W-Fragen planen.

Tabelle 54: Kann-Beschreibungen zu Schreibstrategien

Zu den Lese- und Schreibstrategien sollte auch die Verwendung der Teilnehmendenerstsprache hinzugenommen werden. Die Erstsprache kann auf allen vier Niveaus ein helfendes Instrument in der Hand der Teilnehmenden sein. So kann beispielsweise ein Zweitsprachenlerner die Aussprache eines deutschen Wortes im Schriftsystem der Erstsprache festhalten.

Es ist zu berücksichtigen, dass Lernende in der im Kurs zur Verfügung stehenden Zeit die genannten Kompetenzen unterschiedlich weit entwickeln werden. Wie weit diese Kompetenzen bei einzelnen Teilnehmenden bis zum Kursende vorliegen, hängt von zahlreichen Faktoren ab.

6.9 Binnendifferenzierung und Individualisierung

Binnendifferenzierung und Individualisierung sind didaktische Konzepte, die aus der Auseinandersetzung mit Problemen im lehrendenzentrierten und -gesteuerten Frontalunterricht hervorgehen. Demgegenüber weisen offene Unterrichtsmethoden strukturell binnendifferenzierende und individualisierende Merkmale auf. Zwei Faktoren können herangezogen werden, um Unterrichtsmethoden grob zu klassifizieren: Zentrierung und Steuerung. Mit *Zentrierung* werden hier verschiedene Aspekte des Verhaltens verstanden, z. B. zeitlicher Umfang der Redebeiträge, Bewegungsspielraum, Präsenz. Die dazu gehörigen Fragen wären etwa „Wer spricht im Unterricht?“, „Wer bewegt sich im Klassenraum?“, „Wer handelt?“. Mit *Steuerung* werden die Entscheidungen verstanden, die die W-Fragen im Lernprozess betreffen (siehe hierzu Abschnitt zu Lernautonomie). Die entsprechenden Fragen sind etwa, „Wer bestimmt, was gelernt wird?“, „Wer bestimmt, mit welchen Materialien gelernt wird?“, „Wer bestimmt, wer mit wem lernt?“.

In Anlehnung an Wiechmann (2006) können die folgenden Unterrichtsmethoden auf der Grundlage dieser zwei Merkmale wie folgt grob klassifiziert werden:

	von Lehrkraft gesteuert	von Lernenden gesteuert
Lehrkraft im Zentrum	Frontalunterricht	
Lernende im Zentrum		entdeckendes Lernen Gruppenpuzzle Projektunterricht Stationen-/Werkstattunterricht Unterricht mit Lernplänen Portfoliunterricht

Tabelle 55: Klassifikation Unterrichtsmethoden nach Zentrierung und Steuerung

Tabelle 55 kann entnommen werden, dass der klassische Frontalunterricht dadurch charakterisiert werden kann, dass dieser von der Lehrkraft in allen wesentlichen Aspekten bestimmt und gesteuert wird und dass die Lehrkraft zudem im Zentrum des Geschehens steht. Ein typisches Beispiel ist ein Klassenraum mit Tischen und Stühlen in einer U-Form, die zum Tisch der Lehrkraft und zur Tafel zeigt. Bereits die Organisation des Mobiliars drängt in solchen Fällen die Lehrkraft ins Zentrum des Unterrichts. Wird im Alphabetisierungskurs außerdem strikt nach einem Lehrwerk gearbeitet, so ist in den meisten Fällen die Steuerung durch die Lehrkraft kaum unumgänglich. Bei großer Heterogenität im Kurs sollten binnendifferenzierende und individualisierende Maßnahmen eingeleitet werden. Tabelle 55 gibt hierzu schon erste wichtige Hinweise darüber, wie dies erfolgen kann. Ausgehend von der unterrichtsmethodischen Ressource, das heißt ausgehend vom Frontalunterricht, der sowohl von der Lehrkraft als auch von Teilnehmenden (auch jenen ohne Schulerfahrung) erwartet wird, können die Faktoren *Zentrierung* und *Steuerung* verändert werden. Die Zentrierung und die Steuerung sind daher die Stellschrauben, die Lehrkräfte nutzen können, um den eigenen Unterricht zu öffnen. Im Abschnitt 6.8 zu Lernautonomie wurde ausgeführt, welche Stellschrauben die Lehrkraft hat, um Lernautonomie zu fördern. Diese stehen im Frontalunterricht, der allmählich geöffnet werden soll, zur Verfügung. Es sind die bereits erwähnten W-Fragen:

- Was wird gelernt?
- Wie wird gelernt, d. h. mit welcher Methode?
- Wie wird gelernt, d. h. mit welchen Materialien?
- Wann wird gelernt, d. h. wann innerhalb einer Unterrichtswoche?
- Wo wird gelernt, d. h. innerhalb der Einrichtung, des Klassenraums oder an anderen Orten?
- Mit wem wird gelernt?

Diese Vorüberlegungen zeigen, dass die Öffnung des eigenen Frontalunterrichts Lernautonomie aufseiten der Teilnehmenden voraussetzen. Im Abschnitt 6.8 zu Lernautonomie wurde jedoch hervorgehoben, dass Lernautonomie nicht vorausgesetzt werden darf. Viele Teilnehmende verhalten sich im Unterricht nicht lernaufonom, weshalb Lernautonomie gleichzeitig ein didaktisches Ziel der Alphabetisierungsarbeit ist. Binnendifferenzierende und individualisierende Ansätze im Frontalunterricht können deshalb nur dann gelingen, wenn das didaktische Ziel Lernautonomie dabei systematisch verfolgt wird. So betrachtet gilt, dass Binnendifferenzierung und Individualisierung von allen Beteiligten – Lehrkräften wie Teilnehmenden gleichermaßen – gelernt werden muss. Dies gilt insbesondere für die in Tabelle 55 aufgelisteten offenen Unterrichtsmethoden, die per se binnendifferenzierend und individualisierend sind.

Didaktisches Ziel des Alphabetisierungsunterrichts muss deshalb sein, als Lehrkraft eine professionelle Entwicklung einzuleiten, die zur Öffnung des Unterrichts führt und gleichzeitig die Teilnehmenden dazu zu befähigen, im offenen Unterricht selbstverantwortlich lernen zu können. Ausdrücklich ist kein Ziel des Alphabetisierungsunterrichts, den Frontalunterricht durch offene Unterrichtsmethoden zu ersetzen. Methodenvielfalt ist ein wichtiges Qualitätskriterium eines guten Alphabetisierungsunterrichts (siehe hierzu auch Abschnitte 6.5 und 6.6).

Unter *Binnendifferenzierung* werden alle Maßnahmen verstanden, die innerhalb einer gemeinsam unterrichteten Gruppe vorgenommen werden, um bei einer für alle geltende Zielsetzung Unterschiede hinsichtlich der Kompetenzen (Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissensbestände) zu berücksichtigen (in Anlehnung an Klafki & Stöcker 1991). Im Rahmen des Frontalunterrichts stehen Lehrkräften verschiedene Wege der Binnendifferenzierung und Individualisierung zur Verfügung. Eine mögliche Klassifikation ist die Unterscheidung zwischen (in Anlehnung an Demmig 2003: 35):

- 1) *Niveaudifferenzierung*: im Stoffumfang, im Schwierigkeitsgrad, in der Bearbeitungsgeschwindigkeit
- 2) *Sozialer Differenzierung* (Sozialformen): Einzelarbeit, Partnerarbeit, Kleingruppenarbeit, Plenum
- 3) *Thematischer Differenzierung*: z. B. inhaltlich, unterschiedliche Aufgaben
- 4) *Medialer Differenzierung*: z. B. Lehrkraft als „Medium“, Tafelarbeit, Lehrwerksarbeit, Heft, neue Medien
- 5) *Methodischer Differenzierung* (Methodenvielfalt): Unterrichtsmethoden setzen stets gewisse Kompetenzen bei den Teilnehmenden voraus. Aus diesem Grund wird mit Methodenvielfalt eine größere Palette an Kompetenzen angesprochen und es werden somit auch mehr Teilnehmende erreicht.

Bei binnendifferenzierenden und insbesondere individualisierenden Ansätzen sollte bedacht werden, dass die bestehende Gruppe erhalten werden muss (vgl. Schwerdtfeger 2001: 32-33). Abbildung 30 zeigt eine heterogene Unterrichtssituation, in der drei Teilnehmende mit Materialien z. B. auf Laut- und Buchstabenebene arbeiten, während die restlichen Teilnehmenden mit anderen Materialien z. B. auf Satz- und Textebene arbeiten.



Abbildung 28: Beispiel für heterogene Kurssituation

Hier ist wichtig, dass die Maßnahme, mit unterschiedlichen Materialien arbeiten zu lassen, um beide Teilnehmendengruppen gleichzeitig adressieren zu können, ggf. keine Binnendifferenzierung darstellt. Denn, wie eben erwähnt, werden unter Binnendifferenzierung Maßnahmen innerhalb einer Gruppe verstanden. Es stellt sich deshalb die Frage, wie sichergestellt werden kann, dass trotz binnendifferenzierender und individualisierender Maßnahmen die Gruppe in einem sozialen Sinne erhalten bleibt (ebd.). Gelingt dies nicht, dann zeigt Abbildung 30 eine *Außendifferenzierung* im Raum (Parallelunterricht), da die drei Teilnehmenden mit den restlichen Teilnehmenden nicht sozial interagieren müssen. Die Tatsache, dass Teilnehmende (aus organisatorischen Gründen) zu einem gegebenen Zeitpunkt in einem Raum sitzen, bedeutet nicht, dass es sich dabei um eine Lerngruppe handelt. Zur Gruppe werden sie erst, wenn sie miteinander interagieren und kommunizieren. Da Alphabetisierungskurse stets von großer Heterogenität geprägt sind, muss bei der Binnendifferenzierung und Individualisierung beachtet werden, dass immer ein verbindendes Element zwischen allen Teilnehmenden gegeben sein muss. Dieses verbindende Element ist in der Ressource Mündlichkeit gegeben. *Mündlichkeit* stellt den kleinsten gemeinsamen Nenner dar, der Teilnehmende in der Kommunikation verbindet. Binnendifferenzierung und Individualisierung gelingen deshalb nur dann, wenn Alphabetisierungsunterricht von der Mündlichkeit geplant wird (siehe Abschnitt 6.11). In der Mündlichkeit werden Teilnehmende zu einer Gruppe verbunden und in der Schriftlichkeit am besten binnendifferenziert/individualisiert.

Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen werden in Tabelle 56 Vorschläge zu technischen Zielen gemacht. Diese Vorschläge zu den Kann-Beschreibungen sind nicht abschließend und können um weitere Kann-Beschreibungen ergänzt werden (siehe hierzu Abschnitt 5.2). Weiter ist zu bedenken, dass sich die einzelnen Phasen überschneiden. Eine trennscharfe Unterscheidung der Kompetenzen mit Blick auf die einzelnen Niveaus ist nicht möglich. Die Niveaus enthalten deshalb Vorschläge zu Kompetenzen, die jeweils dort primär vorkommen.

Binnendifferenzierung und Individualisierung als didaktisches Ziel	
Niveau 1	• Kann in der Einzelarbeit die Verantwortung für den eigenen Lernprozess übernehmen. • Kann eigene Lerninteressen angeben. • Kann mit verschiedenen Unterrichtsmaterialien lernen.
Niveau 2	• Kann in Partnerarbeit die Verantwortung für den gemeinsamen Lernprozess übernehmen. • Kann eigene Lernziele festlegen. • Kann mit verschiedenen Unterrichtsmethoden lernen.
Niveau 3	• Kann in der Kleingruppenarbeit die Verantwortung für den gemeinsamen Lernprozess übernehmen. • Kann in einzelnen individualisierenden Lernsettings (z. B. im offenen Unterricht) lernen.
Niveau 4	• Kann im Plenum die Verantwortung für den gemeinsamen Lernprozess übernehmen. • Kann nach den im Kurs eingesetzten offenen Unterrichtsmethoden individualisiert lernen.

Tabelle 56: Kann-Beschreibungen zur Binnendifferenzierung und Individualisierung

Es ist zu berücksichtigen, dass Lernende in der im Kurs zur Verfügung stehenden Zeit die genannten Kompetenzen unterschiedlich weit entwickeln werden. Wie weit diese Kompetenzen bei einzelnen Teilnehmenden bis zum Kursende vorliegen, hängt von zahlreichen Faktoren ab.

6.10 Lehrwerksanalyse und Materialentwicklung

Die starke Heterogenität in Alphabetisierungskursen zwingt Lehrkräfte zu binnendifferenzierenden und individualisierenden Maßnahmen (siehe Abschnitt 6.9). Hierfür sind zahlreiche Unterrichtsmaterialien notwendig. Im Hinblick auf Binnendifferenzierung, Individualisierung und das Prinzip der Methodenvielfalt (hierin vorrangig die Verwendung von offenen Unterrichtsmethoden) lässt sich festhalten, dass der Unterricht mit dem Vorhandensein ausreichender Materialien steht oder fällt. Lehrwerke oder Lehrwerksreihen können jedoch in der Regel nicht ausreichend Materialien zur Verfügung stellen, um etwa individualisierten Unterricht anzubieten. Aus diesem Grund wird in einigen Curricula und Lehrwerken angeregt, dass Teilnehmende auf systematische Weise in die Entwicklung von Materialien einbezogen werden. Das Konzept der *Alpha-Box* (Feldmeier 2004) kann so verstanden werden: Bei diesem geht es darum, dass Teilnehmende im Alphabetisierungskurs bis zum Ende des Kurses eine eigene Sammlung selbst erstellter Unterrichtsmaterialien besitzen sollten. Die *Materialentwicklung* wird somit zu einem didaktischen Ziel des Unterrichts. Dabei geht es nicht primär darum, der Lehrkraft Arbeit abzunehmen. Vielmehr eröffnet die Materialentwicklung Teilnehmenden die Möglichkeit, lernautonom u. a. das „Wie? (mit welchen Materialien)“ des eigenen Lernprozesses zu bestimmen (siehe Abschnitt 6.8 zu Lernautonomie). Weitere Möglichkeiten der Materialentwicklung (z. B. ad hoc an der Tafel) stehen etwa durch die Anwendung des Spracherfahrungsansatzes (siehe hierzu Abschnitt 6.5.4.2) zur Verfügung.

In jedem Fall ist es wichtig, dass die Materialentwicklung von der ersten Stunde an im Alphabetisierungsunterricht als umzusetzendes didaktisches Ziel verstanden wird. Individualisierende und individualisierte Materialien zu entwickeln beinhaltet somit einen Lernprozess, der Zeit und Geduld in Anspruch nimmt, sowohl bei Lehrkräften als auch bei Teilnehmenden. Der Materialentwicklung geht stets eine *makro-* und vor allem *mikrodidaktische Planung* voraus: Zunächst muss festgelegt werden, welche Ziele

im Unterricht (z. B. in der kommenden Woche) im Unterricht erreicht werden sollen, um beurteilen zu können, ob, welche und in welchem Umfang Materialien entwickelt oder ergänzt werden sollen. Denn unter der Annahme, dass Lehrkräfte auch im Alphabetisierungsunterricht auf der Grundlage vorhandener Lehrwerke (und sonstiger Materialien) unterrichten, bedeutet dies, dass die *Materialentwicklung* und die *Materialanalyse* (vorrangig Lehrwerksanalyse) Hand in Hand gehen.

Ein möglicher Schrittablauf könnte daher wie folgt beschrieben werden:

1. *Festlegung makrodidaktischer Ziele („Welche Ziele sollen am Ende des Kurses erreicht werden?“)*
Wie im Abschnitt 6.11 dargelegt, werden makrodidaktische Ziele des Unterrichts oft durch curriculare Vorgaben festgelegt. Die Festlegung von Kurszielen kann daher ein Schritt sein, der u. U. in der Praxis weniger Relevanz hat. Die Ziele *funktionale Alphabetisierung*, *Alpha-Niveau 4* oder *A1-Niveau*, so wie sie in Curricula/ Konzepten zu finden sind, stellen jedoch das Endergebnis dar und beschreiben nicht, wie der Weg dorthin zu verlaufen hat. Zur Festlegung makrodidaktischer Ziele gehören z. B. die Entscheidungen darüber, ob im Kurs primär *funktionale* (anwendungsorientierte) Ziele oder *technische Ziele* verfolgt werden oder welche Fertigkeiten im Fokus des Unterrichts stehen (Mündlichkeit und Schriftlichkeit oder vorwiegend Schriftlichkeit).
2. *Sichtung und vorläufige Analyse von Materialien/ Lehrwerken, um eine zu den Makrozielen passende Materialauswahl zu begründen („Mit welchem Lehrwerk werden meine Kursziele am besten verfolgt?“, „Passen verschiedene Materialien konzeptuell zueinander?“, „Welche Kursziele werden ggf. unzureichend von den Materialien unterstützt?“, „Wie kann das Lehrwerk/ Wie können die Materialien ergänzt werden?“)*

Eine vorläufige Analyse von Lehrwerken kann u. U. im Hinblick auf Ausrichtung *funktional* oder *technisch* des Lehrwerks schnell erfolgen. Denn schriftsprachlich im Alltag zu handeln (=“funktional“/“anwendungsorientiert“) erfordert in den meisten Fällen die Satz- und Textebene.⁵⁸ Materialien, die beispielsweise nur die Buchstaben- oder die Wortebene einbeziehen, werden vermutlich eher technisch ausgerichtet sein. Auch die Materialien die in der anfänglichen Phase vorwiegend technische Ziele verfolgen (z. B. Buchstaben abschreiben, Silben lesen) sind zunächst technisch ausgerichtet. Ein Merkmal für anwendungsorientierte Materialien sind hingegen bei solchen Lehrwerken oder Materialien gegeben, die auch im Anfangsunterricht möglichst authentische Texte einbeziehen.⁵⁹ Die Erkennung der Schwerpunktsetzung eines Lehrwerkes hinsichtlich der behandelten Fertigkeiten (Sehverstehen, Hörverstehen, Sprechen, Lesen, Schreiben) ist z. B. schwieriger. Hierfür empfiehlt es sich, beispielsweise drei Lektionen eines Lehrwerks (im ersten, mittleren und letzten Drittel des Lehrwerks) systematisch zu analysieren. Von besonderem Interesse sind hier die Arbeitsanweisungen der einzelnen Aufgaben⁶⁰ einer Lektion. Alle Aufgaben einer Lektion werden den Fertigkeiten zugeordnet:

⁵⁸ Ein schriftsprachliches Handeln auf Buchstabenebene könnte in Situationen vorkommen, in der eine Person etwa an einen Bahnhof entscheiden muss, ob sie an der (Halte)Stelle A, B oder C warten muss. Solche Situationen kommen im Alltag jedoch selten vor. Ein schriftsprachliches Handeln auf Wortebene z. B. die Entscheidung darüber, ob ich an der Zapfsäule den Hahn zu Diesel oder Benzin in die Hand nehme, kommt zwar öfter im Alltag vor, ist jedoch im Vergleich zu der Satz- und Textebene ebenfalls selten.

⁵⁹ So kann beispielsweise im Anfangsunterricht das Alltagsproblem *Umgang mit Briefen/Schreiben* dadurch behandelt werden, dass Beispiele für Schreiben (z. B. Amtsschreiben) thematisiert werden. Das Ziel des anfänglichen Unterrichts im Umgang mit solchen authentischen Materialien ist nicht, dass die Lese- und Schreibanfänger Amtsdeutsch lesend verstehen. Vielmehr wird es z. B. darum gehen, dass sie die Betreffzeile erkennen (oft Fettdruck) und darin wichtige Signalwörter wie „Mahnung“, „2. Mahnung“ oder „Wichtig“ erlesen oder zumindest als Ganzes erkennen können, um dann entscheiden zu können, ob sie den Brief liegen lassen oder doch lieber Hilfe von Dritten suchen.

⁶⁰ In der Fachliteratur wird oftmals zwischen *Aufgaben* und *Übungen* unterschieden. Im Folgenden werden diese jedoch synonym verwendet.

	Anzahl von Aufgaben	Benötigte Zeit zur Lösung
Sehverstehen		
Hörverstehen		
Sprechen		
Lesen		
Schreiben		

Tabelle 57: Analyseraster zu Fertigkeiten in Lehrwerken

Am Ende der Lektionsanalyse kann aus der Aufgabenverteilung ersehen werden, ob das Lehrwerk alle Fertigkeiten gleichbedeutend behandelt oder ob beispielsweise eine Orientierung zur den schriftsprachlichen Fertigkeiten Lesen und Schreiben gegeben ist.⁶¹ Ergänzend dazu können erfahrene Lehrkräfte überlegen, wie lange in etwa die Lösung der Aufgaben in Anspruch nehmen kann. Dies ist wichtig, weil Aufgaben zum Hörverstehen und Sprechen oft schnell durchgeführt werden können; bei einer scheinbar gleichmäßigen Verteilung von Aufgaben über alle Fertigkeiten kann die Berücksichtigung der vermuteten Bearbeitungszeit differenzierter zeigen, dass dennoch eine schriftsprachliche Orientierung gegeben ist. Bei der Zuordnung von Arbeitsanweisungen zu den Fertigkeiten ist zu beachten, dass Aufgaben selten „fertigkeitenrein“ sind. In vielen Fällen erfordert das Lösen einer Aufgabe verschiedene Fertigkeiten. Es geht bei der Analyse somit um die primäre Zielsetzung einer Aufgabe. So knüpft die Aufgabe „Was sehen Sie im Bild?“ primär am Sehverstehen an, erfordert jedoch zur Kontrolle des Sehverstehens das anschließende Lesen und Ankreuzen.

Im selben Verfahren können Lektionen mit Blick auf die Bearbeitungsebenen Buchstaben/Laut, Silben, Wort, Satz/Text analysiert werden.

Bearbeitungs- ebene	Anzahl von Aufgaben	Benötigte Zeit zur Lösung
Buchstabe/Laut		
Silbe		
Wort		
Satz/Text		

Tabelle 58: Analyseraster zu Bearbeitungsebenen in Alphabetisierungslehrwerken

Mit Hilfe solcher vereinfachter Verfahren können Lehrkräfte sich einen schnellen Überblick darüber verschaffen, auf welchem Gesamtkonzept ein Lehrwerk fußt. So kann gesagt werden, dass ein Lehrwerk, das über drei (über das gesamte Lehrwerk gleichmäßig verteilte) Lektionen einen Schwerpunkt in den Fertigkeiten Lesen und Schreiben und den Bearbeitungsebenen *Buchstaben/Laut*, *Silbe* und *Wort* aufweist (dies sowohl in der Anzahl an Aufgaben als auch in der dafür benötigten Zeit) tendenziell technisch ausgerichtet ist. Solche Analysen können also letztendlich dabei behilflich sein, eine begründete Entscheidung fällen zu können, welches Lehrwerk zu den makrodidaktischen Zielen des eigenen Unterrichts passt.

3. Entwicklung (zusätzlicher) Materialien zu mikrodidaktischen Zielen

Die Analyse von Lehrwerken hilft nicht nur dabei, das für den eigenen Kurs geeignetste zu wählen, sondern gleichzeitig auch dabei, zu erkennen, an welchen Stellen das Lehrwerk u. U. ergänzt werden

⁶¹ Hier sollte unbedingt beachtet werden, dass die Analyse von Lektionen stets die Kurs- und Übungsbücher (oder Übungsteile bei Lehrwerken, die Kurs- und Übungsbuch in einem Band vereinen) berücksichtigen muss.

muss. Dies zieht eine Entwicklung von Unterrichtsmaterialien im Sinne einer mikrodidaktischen Planung nach sich, beispielsweise wenn vorhandene Materialien um binnendifferenzierende oder individualisierende Komponenten ergänzt werden sollen. Denkbar ist auch, Materialien, die vorwiegend Schriftlichkeit (siehe Tabelle 57) thematisieren, um Aufgaben zur Fertigkeit Hörverstehen und Sprechen zu ergänzen oder Materialien zu fehlenden Bearbeitungsebenen (siehe Tabelle 58) zu entwickeln. Tabelle 59 enthält eine Auswahl an Übungstypen, die nicht nur die Fertigkeiten einbezieht, welche auf ein Herstellen oder Produzieren von Bedeutung ausgerichtet sind (Sehverstehen, Hörverstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben), sondern auch auf die z. T. dafür notwendigen technischen Aspekte (visuelle Differenzierung, Hören/phonologische Bewusstheit, Aussprechen/Artikulieren, Vorlesen und Nachzeichnen/Ab-schreiben/Enkodieren).

	Laut/Buchstaben	Silben	Wörter	Sätze/Texte
visuelle Differenzierung	„Markieren Sie D d.“ ((Zeile mit bisherigen Buchstaben, unbekannten Buchstaben und Zielbuchstaben D d))	„Kreisen Sie Silben mit ‚en‘ ein“ ((vier Verben mit Trochäusbetonung und Reduktions-silbe, z. B. es-sen, laufen))	„Suchen Sie das Wort ‚Euro‘ im Bild. Markieren Sie.“ ((Foto Werbeprospekt Supermarkt))	„Suchen Sie ‚Auf Wiedersehen‘ Markieren Sie.“ ((Text mit mehreren Sprechern, die sich verabschieden))
Sehverstehen	„Was sehen Sie?“ ((Bilder mit Logos/Straßenschriften auf Buchstabenebene, z. B. Logo „i“ für „Information“))	kein Beispiel	„Was sehen Sie auf dem Foto. Sprechen Sie.“ ((Hörtext zu einer Situation. Bilder mit Ankreuzmöglichkeit zu den Situationen, z. B. Bild Banane, Apfel, Birne))	„Was sehen Sie? Sprechen Sie.“ ((TN brainstormen zu dem Bild.))
Hören, phonologische Bewusstheit	„Welche Wörter beginnen mit dem M-Laut? Klatschen Sie.“ ((Hörtext mit 10 Wörtern. 5 Wörter beginnen mit dem M-Laut. TN klatschen, wenn Sie diese Wörter erkennen.))	„Hören Sie. Wie viele Silben haben die Wörter?“ ((Hörtext mit 5 Wörtern. Wörter werden zunächst auf Silbenebene gemurmelt und danach gesprochen. 4 Sek. Pause. TN zeigen die Anzahl von Silben mit Fingern))	„Wie viele Wörter hören Sie? Legen Sie Kärtchen für jedes Wort.“ ((Hörtext mit Sätzen unterschiedlicher Länge. TN legen Kärtchen für jedes Wort))	„Ist es eine Frage? Hören Sie und kreuzen Sie an.“ ((Hörtext mit gemurmelten Aussage- und Fragesätzen. TN kreuzen bei Frageintonationen an))
Hörverstehen	„Hören Sie. Kreuzen Sie an.“ ((Hörtext Bahnhofdurchsage zu Bahnsteigabschnitten A, B, C. Fotos zu den Tafeln mit A, B, C zum Ankreuzen))	„Was hören Sie. Kreuzen Sie an.“ ((Hörtext auf Wortebene mit Bildern zum Ankreuzen und einem Distraktor))	„Hören Sie. Ordnen Sie zu.“ ((Hörtext mit 5 Wörtern. 6 Bilder, 5 Bilder zu den Wörtern plus ein Distraktor))	„Wer spricht? Hören Sie und kreuzen Sie an.“ ((Bild mit einer Einkaufssituation. Einzelne Personen können angekreuzt werden.))
Aussprechen Artikulieren	„Hören Sie. Sprechen Sie nach.“ ((Hörtext. 10 Zweisilbige Wörter mit offenen Silben werden zunächst lautiert und dann gesprochen, z. B. m-a-m-a → mama))	„Hören Sie. Sprechen Sie nach.“ ((Hörtext. Wörter werden in Silben gesprochen. 5 Sek. Zeit zum Nachsprechen nach jedem Wort))	„Hören Sie die Wörter. Sprechen Sie nach.“ ((Hörtext mit Wörtern))	„Hören Sie und Sprechen Sie nach.“ ((Hörtext und Satz mit visualisierter Intonationskurve))
Sprachmittlung / Sprechen	„Sagen Sie es kurz! Ordnen Sie zu und sprechen Sie.“ ((Zuordnungsaufgabe mit Sinnbildern.	„Antworten Sie mit ja, nein oder nein.“ ((TN fragen sich	kein Beispiel	„Schauen Sie die Bilder an. Erzählen Sie die Geschichte.“

	Interjektionen zu Gefühlen, z. B. „iiii“, „mmm“))	gegenseitig „Magst du Äpfel? Birnen? usw.)		((Bildergeschichte zum Erzählen))
Dekodieren Vorlesen	„Welche Buchstaben kennen Sie? Lesen Sie laut vor.“	keine Aufgabe möglich	„Lesen Sie die Wörter vor.“ ((Liste mit Wörtern zum Vorlesen))	„Lesen Sie den Text.“ ((Text zum Vorlesen))
Sprachmittlung / stellvertretendes Lesen	kein Beispiel	kein Beispiel	„Wie heißt das in anderen Sprachen? Fragen Sie. Schreiben Sie.“ ((Liste mit Wörtern, die in andere Sprachen übersetzt werden sollen.))	„Hören Sie. Worum geht es? Sprechen Sie.“ ((TN liest einen kurzen Text in der eigenen Erstsprache. Andere TN derselben Erstsprache diskutieren den Inhalt und fassen den Text auf Deutsch zusammen.))
Lesen	„Buchstabieren Sie die Vornamen.“ ((fünf schwierige Vornamen zum Buchstabieren)) Anlautbilder zum Verbinden))	kein Beispiel	„Lesen Sie. Ordnen Sie zu.“ ((Bilder mit Logos, z. B. Coca-Cola. Darunter die Produktbezeichnungen in Druckschrift.))	„Lesen Sie. Was denken Sie über die Geschichte?“ ((kurze autobiografische Geschichte einer Analphabetin / eines Analphabeten, TN diskutieren über den Text.))
Nachzeichnen, Abschreiben	„Schreiben Sie mit dem Finger. Malen Sie aus.“ ((großer Buchstabe, um mit Finger nachzuzeichnen oder mit Stift auszumalen.))	„Schreiben Sie Silben.“ ((Konsonant-Vokal-Matrix))	„Schreiben Sie die Wörter.“ ((gepunktete Wörter zum Nachzeichnen))	„Schreiben Sie die Sätze.“ ((Schüttelkasten mit den Wörtern eines Satzes.))
stellvertretendes Schreiben	„Fragen Sie nach dem Namen. Schreiben Sie auf.“ ((TN fragen sich gegenseitig. TN1 buchstabiert den Namen. TN2 schreibt auf.))	kein Beispiel	„Was brauchen Sie? Diktieren Sie eine Einkaufsliste.“ ((10 Bilder mit Supermarktartikeln. Bild Einkaufsliste. Oben steht mit Handschrift „Brot“ darunter noch vier Linien. TN1 diktiert vier weitere Wörter. TN2 schreibt die Wörter auf.))	„Hören Sie. Was sagt Ali?“ ((Hörtext mit einem Satz von Ali. → Diktat))
(freies) Schreiben	„Schreiben Sie den ersten Buchstaben im Wort.“ ((Anlautbild zu einem Wort))	„Wann ist der Termin. Schreiben Sie den Tag auf.“ ((Foto Kalender mit den Abkürzungen Mo, Di, Mi, Do, Fr.))	„Schreiben Sie ein Elfchen, Gedicht.“ ((Lücken für Elfchengedicht))	„Schreiben Sie einen Dialog.“ ((Zeichnung zwei Personen, die sich begrüßen. Von jeder Person gehen zwei leere Sprechblasen aus. TN schreibt in die Sprechblasen.))

Tabelle 59: Beispiele für Übungen zu verschiedenen Bearbeitungsebenen, zu technischen und funktionalen Zielen

Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen werden in Tabelle 60 Vorschläge zu didaktischen Zielen gemacht. Diese Vorschläge zu den Kann-Beschreibungen sind nicht abschließend und können um weitere Kann-Beschreibungen ergänzt werden (siehe hierzu Abschnitt 5.2). Weiter ist zu bedenken, dass sich die einzelnen Phasen überschneiden. Eine trennscharfe Unterscheidung der Kompetenzen mit Blick auf die einzelnen Niveaus ist nicht möglich. Die Niveaus enthalten deshalb Vorschläge zu Kompetenzen, die jeweils dort primär vorkommen.

Materialanalyse und -entwicklung als didaktisches Ziel	
Niveau 1	• Kann angeben, mit welchen Materialien er/sie am liebsten lernt. • Kann vorhandene Materialien für den eigenen Lernprozess auswählen. • Kann die technische oder funktionale Zielausrichtung von Materialien erkennen. • Kann die Bedeutung von Materialentwicklung für den eigenen Lernprozess erkennen. • Kann bei der Entwicklung einfacher kursbegleitender Unterrichtsmaterialien (z.B. Wortkarten) mitwirken.
Niveau 2	• Kann kursbegleitende Unterrichtsmaterialien (z.B. Buchstabenkarten) für den unmittelbaren eigenen Einsatz im Unterricht nach Vorlage erstellen.
Niveau 3	• Kann bei der Entwicklung kurstragender Materialien (z. B. eine Kurslektion im Rahmen des Spracherfahrungsansatzes) mitwirken. • Kann kursbegleitende Unterrichtsmaterialien (z. B. Anlautbilder) für den unmittelbaren eigenen Einsatz im Unterricht konzipieren (z. B. eigene Bilder/Wörter suchen) und erstellen.
Niveau 4	• Kann einzelne Übungstypen an der Tafel entwickeln (z.B. Wortsalate, Lückentexte). • Kann einzelne Übungstypen im Heft z.B. für den Einsatz im Gruppenpuzzle entwickeln (z. B. Memoryspiel)

Tabelle 60: Kann-Beschreibung zur Materialanalyse und -entwicklung

Es ist zu berücksichtigen, dass Lernende in der im Kurs zur Verfügung stehenden Zeit die genannten Kompetenzen unterschiedlich weit entwickeln werden. Wie weit diese Kompetenzen bei einzelnen Teilnehmenden bis zum Kursende vorliegen, hängt von zahlreichen Faktoren ab.

6.11 Unterrichtsplanung

Die Unterrichtsplanung wird im *makrodidaktischen* Sinne (z. B. „Welche Ziele möchte ich bis zum Ende des Kurses umsetzen?“) stark durch curriculare Vorgaben bestimmt, etwa das Erreichen des A1-Niveaus nach dem GER. Deutlich mehr Spielraum bietet sich Lehrkräften mit Blick auf *mikrodidaktische* Entscheidungen (z. B. „Welche Ziele möchte ich diese Woche im Kurs umsetzen?“, „Welche Ziele möchte ich morgen im Kurs umsetzen?“), wenn zunächst der Unterricht losgelöst von Lehrwerken geplant wird.⁶² Bei der mikrodidaktischen Planung von Alphabetisierungsunterricht sollten wichtige Prinzipien wie das der Ressourcen- oder der Lernorientierung, wie bereits dargelegt, stets beachtet werden. Weiter ist es empfehlenswert, die Ausführungen in den Abschnitten 5.2 zu *funktionalen Curricula* zu berücksichtigen. Folglich ist im Alphabetisierungsunterricht stets die Alltagsrelevanz der Lerngegenstände im Blick zu behalten, um sicher zu stellen, dass der Alphabetisierungsunterricht einen Beitrag zur Teilhabe am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben in Österreich leistet. Kompetenzen zu erwerben, die ausschließlich im Unterricht Verwendung finden, („Pseudoalphabetisierung“) sind vor diesem Hintergrund deshalb nicht zielführend. Es ist daher empfehlenswert, im Unterricht funktionale

⁶² Es sei an dieser Stelle hervorgehoben, dass ein Unterricht, der sich ausschließlich entlang eines Lehrwerkes entfaltet, nur in seltenen Fällen einer komplexen Unterrichtsplanung bedarf. Hier sollte jedoch beachtet werden, dass Lehrwerke in der Regel unter Annahme idealisierter Gruppen und mit Blick auf Mittelwerte entwickelt werden. Die Entscheidung, welche Lehrwerke deshalb für die komplexe reale Unterrichtssituation geeignet sind, wie und um welche Aspekte Lehrwerke zu ergänzen sind, um angepeilte Ziele zu erreichen, gehört zu einer der wichtigen Kompetenzen von Lehrkräften im Alphabetisierungsunterricht.

Ziele⁶³ zu verfolgen, so wie sie in internationalen Curricula (siehe hierzu LASLLIAM 2020, S. 151-162) beschrieben werden. Eine mögliche Ausgangsfrage bei der Planung des Unterrichts ist demnach „Welche kommunikative Situation sollen meine Teilnehmenden am Ende der Woche (schriftsprachlich) bewältigen können?“. Ist ein entsprechendes funktionales Ziel definiert (z. B. „Die Teilnehmenden können wichtige Informationen zur eigenen Person geben.“), so kann im darauffolgenden Schritt bestimmt werden, welche technischen Ziele in Abhängigkeit von den (vorhandenen) schriftsprachlichen Kompetenzen dafür umgesetzt werden sollen (z. B. im anfänglichen Schreib-Lese-Lernprozess „Die Teilnehmenden können die eigene Adresse abschreiben“). Vielmehr ergänzen technische Ziele die funktionalen Ziele, während funktionale Ziele ohne die Beherrschung technischer Kompetenzen nicht erreichbar sind. Tabelle 61 enthält einige Beispiele für technische und funktionale Ziele in der Alphabetisierung. Die Tabelle ist jedoch nicht so zu verstehen, dass technische und funktionale Ziele eine Entsprechung zueinander haben, etwa weil sie auf derselben Zeilenhöhe angeordnet sind.

Technisches Ziel	Funktionales Ziel
Kann einen Stift mit dem Dreifingergriff führen.	Kann seinen vollständigen Namen aus dem Gedächtnis in ein Formular eintragen.
Kann auf Graphemebene häufig vorkommende Wörter erlesen (synthetisieren).	Kann Produktbezeichnungen lesen (z. B. Markennamen).
Kann persönlich relevante Signalwörter als Ganzes erkennen (logographische Strategie), z. B. „Mahnung“.	Kann wichtige von unwichtigen Schreiben unterscheiden (z. B. „2. Mahnung“ vs. „Werbung“).

Tabelle 61: Beispiele für Kann-Beschreibungen zu technischen und funktionalen Zielen

Tabelle 61 macht die Unterschiede zwischen technischen und funktionalen Zielen sowie ihr Verhältnis zueinander beispielhaft deutlich. Während durch die Beherrschung der Kompetenzen zu technischen Zielen und ihre bloße Ausführung Menschen im Alltag keine relevanten kommunikativen Handlungen vollführen können, sind die Kompetenzen zu den funktionalen Zielen alltagsrelevant. Um diese jedoch umzusetzen, benötigen Menschen u. a. technische Kompetenzen.

Mit Blick auf die mitgebrachten und im Kurs erworbenen Ressourcen ist vorrangig die Mündlichkeit der Teilnehmenden zu betonen, welche auch die Erstsprachen beinhaltet. Bei zugewanderten Menschen, die sich schon länger in Österreich aufhalten, kann oft festgestellt werden, dass sie bereits zu Beginn eines Alphabetisierungskurses z. T. über mündliche Kompetenzen im Deutschen verfügen, die das Niveau A1 erreichen können. Sie können beispielsweise grundlegende Informationen zur eigenen Person hörverstehen und mündlich geben (sprechen). Dies stellt zweifelsohne eine wertvolle Ressource dar, die nutzbar gemacht und gewürdigt werden sollte. Die Mündlichkeit im Alphabetisierungsunterricht lässt sich zudem – im Vergleich zur Schriftlichkeit – schneller entwickeln. In diesem Sinne ist eine Ressource auch das, was an mündlicher Kompetenz im Laufe des Alphabetisierungskurses erworben und gelernt wird, etwa Redemittel zur Vorstellung der eigenen Person (z. B. „Mein Name ist...“), die eine Woche zuvor gelernt wurden. Solche Redemittel können in der Regel mündlich viel schneller als im Schriftlichen beherrscht werden. Wie bereits angemerkt, gehört zur mündlichen Ressource der Teilnehmenden die mündliche Kompetenz in ihrer Erstsprache. Diese sollte deshalb im Alphabetisierungsunterricht (siehe z. B. den Abschnitt 6.4 zur phonologischen Bewusstheit) einbezogen werden. In Anlehnung an wichtige Curricula für den DaZ- und Alphabetisierungsbereich (siehe Abschnitt 5.2 zu wichtigen Curricula/Konzepten) und unter Annahme eines vor Kursbeginn gegebenen Aufenthalts im deutschsprachigen Zielsprachenland, kann folgendes Kompetenzprofil (Fertigkeiten) für die Planung von Alphabetisierungsunterricht angesetzt werden:

⁶³ Diese können auch als *anwendungsorientierte* oder *handlungsorientierte* Ziele bezeichnet werden.

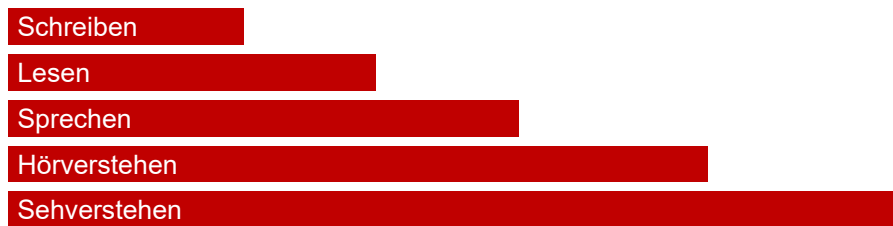


Abbildung 29: Idealisiertes Kompetenzprofil für Deutsch als Zweitsprache

Abbildung 31 veranschaulicht auf eine idealisierte Weise, dass bei Teilnehmenden in Alphabetisierungskursen in vielen Fällen die Mündlichkeit gegenüber der Schriftlichkeit besser ausgebildet ist. Des Weiteren kann davon ausgegangen werden, dass die rezeptiven Fertigkeiten besser als die produktiven Fertigkeiten beherrscht werden. Zu diesen Vorüberlegungen kann außerdem die Fähigkeit hinzugenommen werden, eine kommunikative Situation sehend (unter Berücksichtigung des Kontextwissen und unter Nutzung interkultureller Kompetenz) beurteilen zu können. So betrachtet lässt sich sagen, dass Teilnehmende in der Regel sehr gut sehverstehen, besser hörverstehen als sprechen, besser sprechen als lesen und besser lesen als schreiben. Diese idealisierte Betrachtung erlaubt nun bei der Unterrichtsplanung ein wichtiges Prinzip: Im Alphabetisierungsunterricht sollte stets von den Ressourcen, das bedeutet von der Mündlichkeit, ausgegangen werden. Alles, was Teilnehmende im Kurs lesen oder schreiben sollen, muss zuvor etliche Male gesehen, gehört und gesprochen worden sein. Im Sinne einer zyklischen Progression stellen das Sehverstehen und die Mündlichkeit den Ausgangspunkt des Unterrichts dar und führen über wiederholte Rückschleifen langsam zu den weniger beherrschten Fertigkeiten Lesen und im letzten Schritt Schreiben. Die hauptsächliche Fokussierung der Fertigkeiten Lesen und Schreiben stellt hingegen insbesondere im Alphabetisierungsunterricht eine Defizitorientierung dar, die es zu vermeiden gilt. Vor diesem Hintergrund kann zusammengefasst werden, dass es besser ist, den Unterricht mit schriftunkundigen Erwachsenen nicht deutscher Erstsprache als „Deutsch als Zweitsprache mit Alphabetisierung“ zu verstehen, statt als „Alphabetisierung in Deutsch als Zweitsprache“.

7 Literatur

Albers, Hans-Georg & Bolton, Sibylle (1995). Testen und Prüfen in der Grundstufe. Einstufungstests und Sprachstandsprüfungen. Berlin [u. a.]: Langenscheidt.

Albert, Ruth; Heyn, Anne; Rokitzki, Christiane & Teepker, Frauke (2015). Alphabetisierung in der Fremdsprache Deutsch: Lehrmethoden auf dem Prüfstand. Baden-Baden: Tectum.

Baymak-Schuldt, Mediha (1985). Mit offenen Augen Lesen lernen. Türkische Alphabetisierung nach der Methode von Paulo Freire. Reihe Unterrichtsmaterialien für die Praxis. Berlin: EXpress Edition.

Bertschinger, Bettina (1997). Vermeidungsverhalten bei AnalphabetInnen. In: ALFA-Forum, 34. Münster: Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e. V., S. 14-17.

Bimmel, Peter & Rampillon, Ute (2000). Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit 23. Berlin [u. a.]: Langenscheidt.

Bönnighausen, Marion & Winter, Katja (2012). Lesend lernen. Texte besser verstehen. Ein Trainingsprogramm. Bottrop: Verlag Henselowsky Boschmann.

Boulanger, Daniela (2001). Alphabetisierung als notwendiger Bestandteil der Integration ausländischer Frauen – Die Methode nach Paulo Freire. In: *Interkulturell*, 3/4, S. 211-250.

Boulanger, Daniela (2005). Bildungsbiographien von Analphabetinnen fremdkultureller Herkunft und deren Erwartungen und Wünsche an eine Grundbildung. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Pädagogische Hochschule Freiburg.

DeCapua, Andrea & Marshall, Helaine W. (2011). Breaking New Ground. Teaching Students with Limited or Interrupted Formal Education in U.S. Secondary Schools. Michigan: Michigan Press.

Demmig, Silvia (2003). Das professionelle Handlungswissen von DaZ-Lehrenden in der Erwachsenenbildung am Beispiel Binnendifferenzierung. Dissertation an der Universität Kassel. Online unter: https://kobra.uni-kassel.de/bitstream/handle/123456789/1529/diss2386_09.pdf;sequence=1 (letzter Aufruf: 24.11.2020)

Dieling, Helga & Hirschfeld, Ursula (2000). Phonetik lehren und lernen. Fernstudieneinheit 21. Berlin [u. a.]: Langenscheidt.

Dieling, Helga (2003). Deutsch. In: Hirschfeld, U.; Kelz, H. P. & Müller, U., Phonetik international. Grundwissen von Albanisch bis Zulu. Grimma: Poop, S. 1-21.

Glaska, Andrea & Krekeler, Christina (2009). Sprachtests: Leistungsbeurteilungen im Fremdsprachenunterricht evaluieren und verbessern. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Döbert-Nauert, Marion (1985). Verursachungsfaktoren des Analphabetismus. Auswertung von Interviews mit Teilnehmern an der Volkshochschule Bielefeld. Bonn [u. a.]: DVV/PAS.

Freire, Paulo (1970). Pedagogy of the Oppressed. New York [u.a.]: Continuum. Online: <https://envs.ucsc.edu/internships/internship-readings/freire-pedagogy-of-the-oppressed.pdf> (letzter Aufruf: 24.11.2020).

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

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

Feldmeier, A. (2012); Cito-Portfolio (2008). Alphaportfolio. Online: <https://www.uni-muenster.de/Germanistik/alphaportfolio/>

Fuchs-Brünnhoff, Elisabeth (2000). Lernberatung – die Geschichte eines Konzepts zwischen Stigma und Erfolg. In: Nuissl, E.; Schiersmann, Ch. & Siebert, H. (Hrsg.), Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Nr. 6, Dez. 2000. Ort: Verlag.

Grotluschen, Anke & Riekman, Wibke (2011): leo. - Level-One Studie. Presseheft. Hamburg: Universität Hamburg. Online: https://leo.blogs.uni-hamburg.de/wp-content/uploads/2011/12/leo-Presseheft_15_12_2011.pdf. (letzter Aufruf: 21.11.2020). (letzter Aufruf: 21.11.2020)

Grotluschen, Anke; Buddeberg, Klaus; Dutz, Gregor; Heilmann, Lisanne & Stammer, Christopher (2019): LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität. Pressebroschüre. Hamburg: Universität Hamburg. Online: <https://leo.blogs.uni-hamburg.de/wp-content/uploads/2019/05/LEO2018-Presseheft.pdf> (letzter Aufruf: 21.11.2020)

Guerrero Calle, Santi (2020). Zweitschriftlernende in der deutschsprachigen Schweiz. In 300 Kurslektionen Alpha und A1?. Dissertationsschrift an der Universität Freiburg (Schweiz).

Gundermann, Angelika (2015). Lernberatung. Der DIE-Wissensbaustein für die Praxis. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Online: <https://www.die-bonn.de/wb/2015-lernberatung-01.pdf>. (letzter Aufruf: 21.11.2020)

Günther, Katrin; Laxczkowiak, Jana; Niederhaus, Constanze & Wittwer, Franziska (2013). Sprachförderung im Fachunterricht an beruflichen Schulen. Berlin: Cornelsen.

Günther, Klaus B. (1985). Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibleistungen. In: Balhorn, H., Brügelmann, H. (Hrsg.), Rätsel des Schriftspracherwerbs. Neue Sichtweisen aus der Forschung. Langwil am Bodensee: Libelle, S. 98-121.

Jaehn-Niesert, Ute (2012). Systemische Beratung von Lernenden. In: Ludwig, J. (Hrsg.), Lernberatung und Diagnostik. Modelle und Handlungsempfehlungen für Grundbildung und Alphabetisierung. Bielefeld/Bonn: wbv/Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, S. 105-128.

Klafki, Wolfgang & Stöcker, Hermann (1991). Innere Differenzierung des Unterrichts. In: Klafki, W., Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 2. Aufl. Weinheim [u. a.]: Beltz, S. 173-208.

Klein, Rosemarie (2016). Lernberatung in der Grundbildung Erwachsener. In: Löffler, C. & Korfkamp, J. (Hrsg.), Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Stuttgart: utb, S. 277-294.

Kurvers, Jeanne (2007). Development of word recognition skills of adult L3 beginning readers. In: Faux, N. (Ed.), Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition. Research, Policy, and Practice. Proceedings of the Second Annual Forum. Richmond: The Literacy Institut, S. 23-43.

Magin, Ulrike (1991). Methodische Ansätze der Alphabetisierung in der Muttersprache Deutsch. In: Deutsch Lernen, 1991, Heft 1-2. Mainz: Sprachverband DfaA, S. 62-116.

Markov, Stefan; Scheithauer, Christiane & Schramm, Karen (2015). Lernberatung für Teilnehmende in DaZ-Alphabetisierungskursen. Münster [u. a.]: Waxmann.

Muckenhuber, Sonja (2007): Mehr als Lesen und Schreiben - Alphabetisierung und Basisbildung an der

Volkshochschule Linz - In: Magazin erwachsenenbildung.at (2007) 1, 8 S. Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7564/pdf/Erwachsenenbildung_1_2007_Muckenhuber_Mehr_als_Lesen.pdf (letzter Aufruf: 24.11.2020)

Neuner, Gerhard; Hunfeld, Hans (1993). Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. Fernstudieneinheit 4. Berlin [u. a.]: Langenscheidt.

Newby, David; Allan, Rebecca; Fenner, Anne-B.; Jones, Barry; Komorowska, Hanna & Soghikyan, Kristine (2004-2007). Europäisches Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung. Ein Instrument zur Reflexion. Straßburg: Europarat. Online: http://archive.ecml.at/mtp2/publications/c3_epostl_d_internet.pdf. (letzter Abruf: 21.11.2020)

Nickel, Sven (2005). Literacy beginnt in der Familie. Family Literacy: eine Aufgabe für die Schule? In: Hofmann, B. & Sasse, A. (Hrsg.), *Übergänge: Kinder und Schrift zwischen Kindergarten und Schule*. Frankfurt a. M.: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, S. 179-188.

Nickel, Sven (2006). Beobachtung kindlicher Literacy-Erfahrungen im Übergang von Kindergarten und Schule. In: Graf, U. & Moser-Opiz, E. (Hrsg.), *Diagnose und Förderung am Schulanfang*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 87-104. Online: https://www.uni-bremen.de/fileadmin/user_upload/fachbereiche/fb12/fb12/pdf/D-Dd/nickel_beobachtung_literacy.pdf (letzter Aufruf: 24.11.2020)

Nickel, Sven (2011): Familie und Illiteralität. Über die Transmission von schriftkultureller Praxis im familiären Alltag. In: Bothe, Joachim (Hrsg.): *Funktionaler Analphabetismus im Kontext von Familie und Partnerschaft*. Münster: Waxmann, 16-30.

Oertner, Brigitte (1998). *Alternative Methoden im Fremdsprachenunterricht. Lehrtheoretischer Hintergrund und praktische Umsetzung*. Ismaning: Max Hueber.

Pape, Natalie (2018). Literalität als milieuspezifische Praxis. Eine qualitative Untersuchung aus einer Habitus- und Milieuperspektive zu Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen. Münster [u.a.]: Waxmann.

Pracht, Henrike (2012). *Schemabasierte Basisalphabetisierung im Deutschen: Ein Praxisbuch für Lehrkräfte*. Münster: Waxmann.

Reichen, Jürgen (1988a): *Lesen durch Schreiben. Heft 1: Wie Kinder selbstgesteuert lesen lernen*. 3. Aufl. Zürich: Sabe.

Reichen, Jürgen (1988b): *Lesen durch Schreiben. Heft 2: Wie Kinder selbstgesteuert lesen lernen*. 3. Aufl. Zürich: Sabe.

Ritter, Monika (2002). Autonome Zugänge zur Textkompetenz in der Alphabetisierung mit MigrantInnen. Online unter: <https://docplayer.org/11210578-Autonome-zugaenge-zur-textkompetenz-in-der-alphabetisierung-mit-migrantinnen.html> (letzter Aufruf: 24.11.2020)

Röber, Christa (2009): *Die Leistungen der Kinder beim Lesen- und Schreibenlernen: Grundlagen der Silbenanalytischen Methode. Ein Arbeitsbuch mit Übungsaufgaben*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Schnitzler, Carola D. (2008). *Phonologische Bewusstheit und Schriftspracherwerb*. Stuttgart [u. a.]: Georg Thieme.

Schreiner, Peter; Mette, Norbert; Oesselmann, Dirk & Kinkelbur, Dieter (2007) (Hrsg.). *Paulo Freire. Unterdrückung und Befreiung. Band 1*. Münster [u.a.]: Waxmann.

Schubenz, Siegfried (1979). Eine Morphem-Analyse der deutschen Sprache und ihre lernpsychologische Bedeutung für die Vermittlung von Schriftsprachenkompetenz. In: Pilz, D.; Schubenz, S. (Hrsg.), *Schulversagen und Kindertherapie. Die Überwindung von sozialer Ausgrenzung*. Köln: Pahl-Rugenstein, S. 239-255 und S. 271-300.

Schwerdtfeger, Inge C. (2001). *Gruppenarbeit und innere Differenzierung. Fernstudieneinheit 29*. Berlin [u. a.]: Langenscheidt.

Thomé, Günther (2019). *Deutsche Orthographie. Historisch–Systematisch–Didaktisch*. Oldenburg: isb-Fachverlag.

Wagener, Monika & Drecoll, Frank (1985). *Der Spracherfahrungsansatz*. In: Kreft, W. (Hrsg.), *Methodische Ansätze zur Schriftsprachvermittlung*. Bonn/Frankfurt a. M.: Pädagogische Arbeitsstelle/Deutscher Volkshochschul-Verband, S. 34–53.

Waldmann, Doris (1985). *Der sprachsystematische Ansatz*. In: Kreft, W. (Hrsg.), *Methodische Ansätze zur Schriftsprachvermittlung*. Bonn/Frankfurt a. M.: Pädag. Arbeitsstelle/Deutscher Volkshochschul-Verband, S. 17–34.

Wiechmann, Jürgen (2006) (Hrsg.). *12 Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis*. Weinheim [u. a.]: Beltz.

7.1 Materialien für Lehrkräfte: Referenzrahmen, Rahmencurricula, Konzepte

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2015). Bundesweites Konzept für Integrationskurse mit Alphabetisierung. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Online: http://www.integration-in-deutschland.de/cdn_101/nn_287158/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Downloads/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konzept-fuer-einen-bundesweiten-integrationskurs-mit-alphabetisierung_IP.templateId=raw.property=publicationFile.pdf/konzept-fuer-einen-bundesweiten-integrationskurs-mit-alphabetisierung_IP.pdf.

Cito (2008). Raamwerk Alfabetisering NT2. Online: https://www.cito.nl/-/media/files/nt2/cito_ve_raamwerk_alfabetisering.pdf?la=nl-NL. (letzter Aufruf: 21.11.2010)

Council of Europe (2022). Literacy And Second Language Learning for the Linguistic Integration of Adult Migrants (LASLLIAM) – reference guide. Online: https://www.researchgate.net/profile/Lorenzo-Rocca/publication/361720525_LASLLIAM/links/62c14dfec0556f0d6318abd5/LASLLIAM.pdf?tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmtpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmtpY2F0aW9uIn19.

Deutscher Volkshochschul-Verband (2015). Rahmencurriculum Lesen. Online: https://www.grundbildung.de/medien/downloads/unterrichten/4613/RC_Lesen_ohne_Praxismaterial.pdf. (letzter Aufruf: 21.11.2010)

Deutscher Volkshochschul-Verband (2015). Rahmencurriculum Schreiben. Online: <https://www.grundbildung.de/medien/downloads/unterrichten/RC-Schreiben-ohne-Praxismaterial.pdf>. (letzter Aufruf: 21.11.2020)

Deutscher Volkshochschul-Verband (2017). Rahmencurriculum Rechnen. Online: file:///C:/Users/wuest/App-Data/Local/Temp/RC_Rechnen_ohne_Praxismaterial.pdf. (letzter Aufruf: 21.11.2020)

Europarat (2001). Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Berlin [u. a.]: Langenscheidt.

Europarat (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume. Straßburg: Europarat. Online: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>. (letzter Abruf: 21.11.2020)

Europarat (2020b). Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband, Stuttgart: Ernst Klett Sprachen

Fritz, Thomas; Faistauer, Renate; Ritter, Monika & Hrubesch, Angelika (2006). Rahmencurriculum Deutsch als Zweitsprache & Alphabetisierung. Online unter: www.wien.gv.at/integration/pdf/ma17_rahmencurriculum.pdf.

Glaboniat, Manuela; Müller, Martin; Rusch, Paul; Schmitz, Helen & Wertenschlag, Lukas (2003). Profile deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, Kommunikative Mittel. Niveau A1, A2, B1, B2. Berlin [u. a.]: Langenscheidt.

Goethe-Institut e. V. im Auftrag des Bundesamt für Migration und Flüchtlinge sowie des Ministerium des Inneren der Bundesrepublik Deutschland (2016). Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache. München: Goethe-Institut e. V... Online: <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/rahmencurriculum-integrationskurs.pdf;jsessionid=EC556D8435A8C4F6233870EB5AA7B85E.internet281?blob=publicationFile&v=8>. (letzter Abruf: 21.11.2020)

Grotluschen, Anke (2010) (Hrsg.). Lea.-Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften. Diagnose. Münster: Waxmann.

Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache (BAMF): <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/rahmencurriculum-integrationskurs.pdf;jsessionid=EC556D8435A8C4F6233870EB5AA7B85E.internet281?blob=publicationFile&v=8>

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Schriftsprachliches Mindestmaß in einer Gesellschaft	5
Abbildung 2: Individuelle Kompetenzen einer funktional alphabetisierten Person.....	6
Abbildung 3: Funktionaler Analphabetismus	6
Abbildung 4: Sekundärer Analphabetismus	7
Abbildung 5 Beispiele für Anlautbilder.....	51
Abbildung 6: Beispiele für Lautbilder	52
Abbildung 7: Beispiel für artikulatorisch begründete Gegenüberstellung von Lauten in einer Lauttabelle	52
Abbildung 8: Beispiele für Geräuschlaut, Naturlaut und Interjektion.....	53
Abbildung 9: Artikulationsbilder zu dem m-Laut, f-Laut und l-Laut.....	53
Abbildung 10: Artikulationsdiktat bei W-Fragen	54
Abbildung 11: Häusermodell im silbenanalytischen Ansatz nach Röber (2009).....	56
Abbildung 12: Visualisierung der betonten Silbe und der Reduktionssilbe im silbenanalytischen Ansatz	57
Abbildung 13: Beispiel für Morphem-Methode an der Tafel.....	58
Abbildung 14: Beispiel für Straßenschriften	59
Abbildung 15: Lehrwerksbeispiel für das Memorisieren ganzer Wörter.....	62
Abbildung 16: Beispiel für das Einüben von Redemitteln im Sinne der Ganz-Satz-Methode.....	63
Abbildung 17: Übungsbeispiel zur phonologischen Bewusstheit.....	65
Abbildung 18: Vorbereitende Übung zum Lesen und Schreiben im SEA	65
Abbildung 19: Beispiel für deduktiv ausgerichtete Übung.....	68
Abbildung 20: Beispiel für induktiv ausgerichtete Übungsabfolge	68
Abbildung 21: Beispiel Wochenplan für den gesamten Kurs	69
Abbildung 22: Beispiel zu einem Wochenplan	70
Abbildung 23: Beispiel zu einem visualisierten Wochenplan	70
Abbildung 24: Beispiel für Expertengruppen AAA, BBB, CCC.....	72
Abbildung 25: Beispiel für gewirbelte Gruppen ABC.....	72
Abbildung 26: Idealisierte Verteilung von Teilnehmenden mit Blick auf eine Kompetenz	75
Abbildung 27: Ergänzende Beurteilung durch Vergleiche mit sich selbst.....	75
Abbildung 28: Beispiel für heterogene Kurssituation	86
Abbildung 29: Idealisiertes Kompetenzprofil für Deutsch als Zweitsprache	95

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Alpha-Levels 1-6.....	4
Tabelle 2: Kompetenzen von Menschen in Alphabetisierungskursen	11
Tabelle 3: Globale Kann-Beschreibungen zu Lesen und Schreiben auf A1-Niveau im GER.....	17
Tabelle 4: Kann-Beschreibungen zu Lesen auf A1-Niveau im GER.....	17
Tabelle 5: Kann-Beschreibungen zu Schreiben auf A1-Niveau im GER	18
Tabelle 6: Globale Kann-Beschreibungen auf A1-Niveau in Profile Deutsch	19
Tabelle 7: Lernziele zu übergreifender Kommunikation auf A1-Niveau im Rahmencurriculum für Integrationskurse DaZ	20
Tabelle 8: Lernziele zu Handlungsfeldern auf A1-Niveau im Rahmencurriculum für Integrationskurse DaZ	22
Tabelle 9: Kann-Beschreibungen auf Pre-A1-Niveau im CEFR Companion Volume	23
Tabelle 10: Kann-Beschreibungen zu Sprachbewusstheit/Phonologischer Bewusstheit im LASLLIAM-Referenzrahmen.....	24
Tabelle 11: Kann-Beschreibungen zu Lesen im LASLLIAM-Referenzrahmen	24
Tabelle 12: Kann-Beschreibungen zu Schreiben im LASLLIAM-Referenzrahmen.....	24
Tabelle 13: Kann-Beschreibungen zu Korrespondenz lesen im LASLLIAM-Referenzrahmen.....	25
Tabelle 14: Kompetenzniveaus für Alphabetisierungskurse	28
Tabelle 15: Funktionale Ziele "Interaktion" zum privaten Leben	29
Tabelle 16: Funktionale Ziele "Rezeption" zum privaten Leben.....	30
Tabelle 17: Funktionale Ziele "Produktion" zum privaten Leben.....	30
Tabelle 18: Funktionale Ziele "Interaktion" zum öffentlichen Leben	31
Tabelle 19: Funktionale Ziele "Rezeption" zum öffentlichen Leben	32
Tabelle 20: Funktionale Ziele "Produktion" zum öffentlichen Leben	32
Tabelle 21: Funktionale Ziele "Interaktion" zum arbeitsbezogenen Leben	33
Tabelle 22: Funktionale Ziele "Rezeption" zum arbeitsplatzbezogenen Leben.....	33
Tabelle 23: Funktionale Ziele "Produktion" zum arbeitsplatzbezogenen Leben	34
Tabelle 24: Funktionale Ziele "Interaktion" zum bildungsbezogenen Leben	35
Tabelle 25: Funktionale Ziele "Rezeption" zum bildungsbezogenen Leben	35
Tabelle 26: Funktionale Ziele "Produktion" zum bildungsbezogenen Leben	36
Tabelle 27: Basis- und Orthographeme für verschiedene "e"-Laute.....	38
Tabelle 28: Vokalische Laute und dazu gehörige Basis- und Orthographeme.....	38
Tabelle 29: Diphthong-Laute und dazu gehörige Basis- und Orthographeme.....	39
Tabelle 30: Konsonantische Laute und dazu gehörige Basis- und Orthographeme.....	39
Tabelle 31: Stufenmodell zu Strategien im Lese- und Schreiblernprozess	44
Tabelle 32: Kann-Beschreibungen zum Lesen/Dekodieren als technisches Ziel	45
Tabelle 33: Kann-Beschreibungen zur Orthografie im freien Schreiben.....	46
Tabelle 34: Operationen und Operationsebenen in der phonologischen Bewusstheit	47
Tabelle 35: Kann-Beschreibungen zum Hören und zur phonologischen Bewusstheit	49
Tabelle 36: Gespannte, ungespannte und reduzierte Vokale im Deutschen.....	51
Tabelle 37: Mögliche Fehler bei der Lautierung von Buchstaben	51
Tabelle 38: Sprachliche Erklärungen im Sinne der Artikulationsmethode	54
Tabelle 39: Beispiel für Vorgehen im Umgang mit Skelettschreibungen	55
Tabelle 40: Notwendige Teilschritte in "Lesen durch Schreiben".....	60
Tabelle 41: Idealtypische Verschriftlichung von Wörtern mit Hilfe einer Anlauttabelle	61
Tabelle 42: Kann-Beschreibungen zur unterrichtsmethodischen Kompetenz	66
Tabelle 43: Öffnungswege des Frontalunterrichts	67
Tabelle 44: Beispiel für Lernorientierung im Frontalunterricht	68
Tabelle 45: Beispiel für Einführung in die Stationenarbeit aus dem Frontalunterricht heraus	71
Tabelle 46: Beispiel für Themen in Expertengruppen im Gruppenpuzzle.....	72

Tabelle 47: Beispiel für Projektunterricht in der Alphabetisierung.....	73
Tabelle 48: Kann-Beschreibungen zur unterrichtsmethodischen Kompetenz im offenen Unterricht.....	74
Tabelle 49: Beispiele für Abläufe in der Lernberatung für zugewanderte Analphabetinnen und Analphabeten	78
Tabelle 50: Kann-Beschreibungen zur Festlegung von Lernzielen	80
Tabelle 51: Kann-Beschreibungen zur Lernautonomie	81
Tabelle 52: Klassifikation von Lernstrategien.....	82
Tabelle 53: Kann-Beschreibungen zu Lesestrategien	83
Tabelle 54: Kann-Beschreibungen zu Schreibstrategien	84
Tabelle 55: Klassifikation Unterrichtsmethoden nach Zentrierung und Steuerung	85
Tabelle 56: Kann-Beschreibungen zur Binnendifferenzierung und Individualisierung.....	87
Tabelle 57: Analyseraster zu Fertigkeiten in Lehrwerken	89
Tabelle 58: Analyseraster zu Bearbeitungsebenen in Alphabetisierungslehrwerken	89
Tabelle 59: Beispiele für Übungen zu verschiedenen Bearbeitungsebenen, zu technischen und funktionalen Zielen	92
Tabelle 60: Kann-Beschreibung zur Materialanalyse und -entwicklung	93
Tabelle 61: Beispiele für Kann-Beschreibungen zu technischen und funktionalen Zielen	94

Informationen zum Verfasser

Dr. Alexis Feldmeier García (Málaga/Spanien) studierte und promovierte an der Universität Bielefeld im Lehr-, Lern- und Forschungsgebiet Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Weiter studierte er an der Universität Münster Erziehungswissenschaften im Studienfach „Beratung in Weiterbildung, Bildung und Beruf“. Seine Interessen lagen dabei sehr früh im Bereich Schriftspracherwerb- und Schriftsprachdidaktik. Parallel zu seiner universitären Ausbildung leitete er zahlreiche Deutsch- und Alphabetisierungskurse für verschiedene Zielgruppen. Zusätzlich ist er in der beruflichen Weiterbildung u. a. für die Bereiche Deutsch als Zweitsprache, Deutsch als Zweitsprache im Beruf und Alphabetisierung tätig. Zurzeit arbeitet er an der Universität in Münster als wissenschaftlicher Mitarbeiter und leitet dort verschiedene Projekte, die sich u. a. den Themen Alphabetisierung, Lernautonomie, Lernberatung, Portfoliunterricht und Inklusion widmen.