



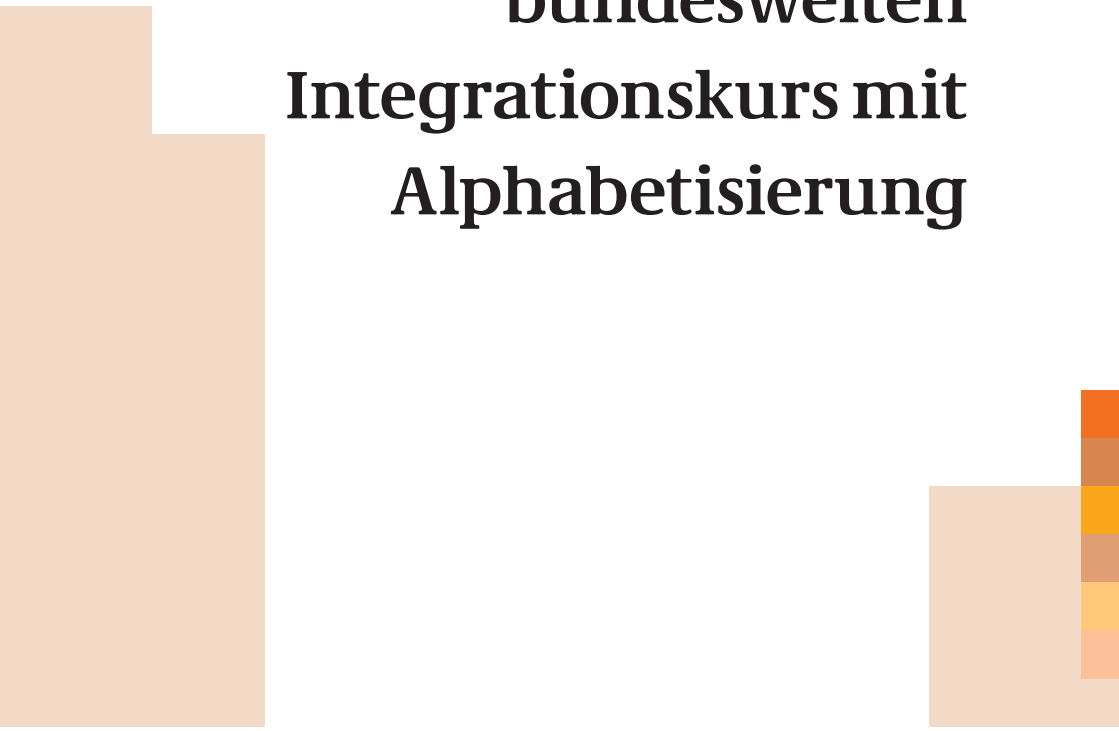
Bundesamt  
für Migration  
und Flüchtlinge

# **Vorläufiges Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs mit Alphabetisierung**

[www.bamf.de](http://www.bamf.de)



**Vorläufiges Konzept  
für einen  
bundesweiten  
Integrationskurs mit  
Alphabetisierung**



# Inhalt

<b>I</b>	<b>Einleitung</b>	<b>8</b>
<b>II</b>	<b>Umfang und Struktur</b>	<b>10</b>
1.	Struktur des Integrationskurses mit Alphabetisierung (Alpha-Kurs)	10
2.	Wechsel zum allgemeinen Integrationskurs mit langsamer Progression	12
2.1.	Teilnehmerzahl im Aufbau-Alpha-Kurs und in Restförderungsmodulen	13
<b>III</b>	<b>Teilnehmer</b>	<b>14</b>
1.	Berechtigung zur Teilnahme	14
2.	Charakterisierung der Teilnehmenden	14
2.1.	Die sprachlichen Kenntnisse	15
2.2.	Die schriftsprachlichen Kenntnisse	15
2.3.	Kompetenzen im Bereich des autonomen Lernens	16
2.4.	Die Lebensumstände	16
2.5.	Die Lernprognose	17
2.6.	Analphabetismus und Zweitschifterwerb	18
3.	Teilnehmerzahl	19

<b>IV</b>	<b>Ziele und Inhalte</b>	<b>20</b>
1.	Anforderungen an ein integratives Unterrichtsmodell	21
2.	Ziele der Integrationskurse mit Alphabetisierung	22
3.	Inhalte der Integrationskurse mit Alphabetisierung	24
3.1.	Detaillierte Beschreibung der Inhalte in den <i>Basis-Alpha-Kursen</i>	25
3.1.1.	Die Einführung von Buchstaben	26
3.1.2.	Die Einführung von Buchstabengruppen	28
3.1.3.	Häufige Signalgruppen	30
3.1.4.	Die Synthesefähigkeit	30
3.1.5.	Sprachliche Kompetenzen	31
3.1.6.	Allgemeine und kommunikative Kompetenzen	32
3.1.7.	Wahl der Themen	33
3.1.8.	Grammatische Progression	34
3.1.9.	Phonologische Bewusstheit, Sprachbewusstheit u. Aussprache	35
3.1.10.	Orthographische Kompetenz	36
3.1.11.	Lehrwerkswissen	37
3.2.	Detaillierte Beschreibung der Inhalte in den <i>Aufbau-Alpha-Kursen</i>	38
3.2.1.	Lernstrategien und -techniken	39
3.2.2.	Übungstypen	41
3.2.3.	Textsorten	42
3.2.4.	Vertiefung des Lehrwerkswissens	42
3.2.5.	Vorbereitung auf die Arbeit mit Lehrwerken	43
3.2.6.	Sprachliche Kompetenzen	45
3.2.7.	Sicht- und Schreibwortschatz	46
3.2.8.	Produktion von Texten	47
3.3.	Inhalte der <i>Restförderungsmodule</i>	47
4.	Koordinierte Vermittlung sprachlicher und schriftsprachlicher Kompetenzen	48
5.	Der Alpha-Orientierungskurs	49

## **V Rahmenbedingungen 50**

1. Rahmenbedingungen für die Durchführung von Alpha-Kursen 50
1. 1. Zu berücksichtigende soziokulturelle und religiöse Faktoren 50
2. Kursintensität 51
3. Qualifikationsprofil der Lehrkräfte 52

## **VI Methoden 54**

1. Zweitsprache Deutsch als Unterrichtssprache 54
1. 1. Zweisprachige Alphabetisierung 54
1. 2. Kontrastive Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch 55
2. Methoden der Alphabetisierung 56
2. 1. Methoden für den Anfangsunterricht 56
2. 2. Methoden für den fortgeschrittenen Unterricht 58
3. Methoden zur Vermittlung sprachlicher Kompetenzen 58
4. Prinzipien der Alphabetisierungsarbeit 59
5. Individualprogramme 59
6. Medien 59
7. Unterrichtsmaterialien 60

## **VII Einstufung** **62**

- |      |                                        |    |
|------|----------------------------------------|----|
| 1.   | Einstufung und kursintegriertes Testen | 62 |
| 1.1. | Beispiele für die Einstufung           | 62 |

## **Anhang A-H** **64**

- |   |                                                                                        |    |
|---|----------------------------------------------------------------------------------------|----|
| A | Schematische Darstellung der Alpha-Kurse                                               | 64 |
| B | Vorschläge für die Progression von Buchstaben                                          | 65 |
| C | Vorschläge für die Progression von Buchstabengruppen                                   | 65 |
| D | Curriculare Vorschläge zur sprachlichen und schriftsprachlichen Progression            | 66 |
|   | Modul 1                                                                                | 67 |
|   | Modul 2                                                                                | 71 |
|   | Modul 3                                                                                | 74 |
|   | Modul 4                                                                                | 77 |
|   | Modul 5                                                                                | 79 |
|   | Modul 6                                                                                | 81 |
|   | Restförderungsmodul A                                                                  | 83 |
|   | Restförderungsmodul B                                                                  | 85 |
| E | Mögliche Items für die Einstufung von Teilnehmenden                                    | 87 |
| F | Schematische Darstellung der Einstufungen innerhalb des Basis- und Aufbau-Alpha-Kurses | 89 |
| G | Literatur                                                                              | 90 |
| H | Unterrichtsmaterialien                                                                 | 94 |

# Einleitung

Im Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs und in der Integrationskursverordnung wird ausdrücklich auf die Schaffung von Rahmenbedingungen hingewiesen, innerhalb derer schriftunkundige Personen das Lesen und Schreiben erlernen können. Mit der Formulierung des **Konzepts für einen bundesweiten Integrationskurs mit Alphabetisierung (Alpha-Kurs)** wird diese Forderung umgesetzt. Für die Integration schriftunkundiger Migrantinnen und Migranten erfüllen die *Integrationskurse mit Alphabetisierung* eine bedeutende Rolle. Erst die Beherrschung der Schriftsprache und das Vorhandensein grundlegender Sprachkenntnisse in Kombination mit elementaren Fertigkeiten der Grundbildung erlauben ein aktives Zusammenleben in der deutschen Gesellschaft und öffnen auf diese Weise die Tür zur Integration. Bei einer teilnehmerorientierten Vermittlung solcher sprachlicher und schriftsprachlicher Kompetenzen sind grundsätzlich auch soziale, sozio-kulturelle, interkulturelle und sozial-psychologische Ziele sowie der Aspekt der Nachhaltigkeit zu berücksichtigen<sup>1</sup>. Bedeutsam ist der Erwerb dieser Schlüsselkompetenzen aber nicht nur für die Teilnehmenden selbst, sondern auch für deren Kinder. Indem die Eltern nämlich Zugang zur (Schrift-) Sprache erhalten, steigern sie erheblich ihre Möglichkeiten, die eigenen Kinder zu fördern.

Aufgabe der *Integrationskurse mit Alphabetisierung* ist, die Teilnehmenden innerhalb von 630 UE dem Ziel der *funktionalen Alphabetisierung*<sup>2</sup> möglichst nah zu bringen und gleichzeitig grundlegende Deutschkenntnisse zu vermitteln. Auf Grund der

- 1 Siehe zu diesem Aspekt Faistauer u. a. (2006), Rahmencurriculum Deutsch als Zweitsprache und Alphabetisierung, Seite 14ff; hierzu und insbesondere zu (im Verlauf dieses Konzepts noch anzusprechenden) Fragen der Methodik siehe auch die sehr aufschlussreichen Internet-Veröffentlichungen unter [www.alfazentrum.at](http://www.alfazentrum.at), Alfa-Zentrum Wien (VHS Ottakring).
- 2 Als funktional alphabetisiert wird ein Mensch bezeichnet, wenn er durch seine Lese- und Schreibkompetenzen die schriftsprachlichen Anforderungen seines (Berufs-)Alltags bewältigen kann. Als funktionale Analphabeten werden hingegen Menschen bezeichnet, die „[...] aufgrund unzureichender Beherrschung der Schriftsprache und/oder aufgrund der Vermeidung schriftsprachlicher Eigenaktivität nicht in der Lage sind, Schriftsprache für sich im Alltag zu nutzen“ Döbert-Nauert (1985, 5). Siehe weiter auch Kapitel III.2.6., Seite 18f.

besonders komplexen Aufgaben des *Integrationskurses mit Alphabetisierung* im schriftsprachlichen Bereich, welche die Teilnehmenden zu bewältigen haben, kann jedoch das Ziel der Sprachvermittlung bis zum Niveau B1, das für die allgemeinen Integrationskurse gilt und welches die Teilnehmenden befähigt, „ohne die Hilfe oder Vermittlung Dritter in allen Angelegenheiten des täglichen Lebens selbstständig handeln zu können“ (§ 43 Abs.2 AufenthG), für die *Integrationskurse mit Alphabetisierung* bei einem Förderumfang von 630 UE nicht realisiert werden.

Als schriftsprachliches Ziel der *Integrationskurse mit Alphabetisierung* gilt daher die **Einleitung der funktionalen Alphabetisierung**. Diese kann je nach vorher vorhandenen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten der einzelnen Teilnehmenden im sprachlichen und schriftsprachlichen Bereich nach Abschluss der Förderungsdauer unterschiedlich vorangeschritten sein. Als sprachliches Ziel wird für einen Teil der Teilnehmenden (langsame Lerner) höchstens das Niveau A1 und für einzelne, schnell lernende Teilnehmende mit sehr günstigen Ausgangsvoraussetzungen das Niveau A2 angestrebt. Um die Möglichkeit eines Weiterlernens nach Ablauf der Förderungsdauer offen zu lassen, wird großes Gewicht auf die Vermittlung und Ausbildung von Kompetenzen gelegt, welche den Weg zum autonomen Lernen ebnet und damit einen Grundbaustein für Nachhaltigkeit in der Alphabetisierungsarbeit legen.

Im vorliegenden Konzept wird an wichtigen Stellen im Text immer wieder auf die **unbedingte Beachtung des Prinzips der Teilnehmerorientierung** verwiesen. Dieses Grundprinzip bedingt eine flexible Herangehensweise, die den Trägern und erfahrenen Lehrkräften die notwendigen Spielräume einräumt, die Alphabetisierungsarbeit in sinnvoller Weise und zugeschnitten auf die regionale bzw. lokale Kurssituation sowie auf die individuellen Teilnehmerbedürfnisse im Kurs umzusetzen. Das Konzept beschreibt die zu berücksichtigenden Teilaspekte und Inhalte zwar recht umfassend, um auch den weniger erfahrenen Lehrkräften eine Orientierungshilfe für die komplexe und schwierige Thematik zu geben. Es ist jedoch nicht die Absicht des Konzepts, die Vielfalt möglicher methodischer Wege einzuschränken oder Entscheidungen bezüglich sinnvoller zeitlicher Abläufe in didaktischer Hinsicht zu beschränken, soweit die gesetzten Gesamtziele im Auge behalten werden. Die im Anhang angefügten curricularen Vorschläge sowie die modularen Zuordnungen von Inhalten verstehen sich insofern als ein Leitfaden für die komplexen Anforderungen in der Alphabetisierungsarbeit. Nichtsdestoweniger liegt es auch weiterhin im Ermessen der Lehrkraft, notwendige Anpassungen an die reale Situation vor Ort vorzunehmen.



# Umfang und Struktur

**Integrationskurse mit Alphabetisierung** haben – ebenso wie die allgemeinen Integrationskurse – einen Umfang von 630 UE. Sie setzen sich aus dem (Schrift-) Sprachkursteil mit 600 UE (300 UE im **Basis-Alpha-Kurs** und 300 UE im **Aufbau-Alpha-Kurs**) und dem sich anschließenden **Alpha-Orientierungskurs** mit 30 UE zusammen. Teilnehmende eines Alpha-Kurses haben somit, wie alle anderen Teilnehmenden von allgemeinen Integrationskursen, das Recht auf eine 630-stündige Förderungsdauer. Für Teilnehmende, die nach anfänglichem Besuch eines Alpha-Kurses einen **Wechsel zum allgemeinen Integrationskurs** vollzogen haben<sup>3</sup>, bedeutet dies, dass ihnen lediglich ein Reststundenvolumen für den Besuch des allgemeinen Integrationskurses zur Verfügung steht. Teilnehmende, die keinen Wechsel zum allgemeinen Integrationskurs vollziehen und welche – aufgrund der Einstufung in höhere Module – nach Abschluss des *Aufbau-Alpha-Kurses* noch über ein Restförderungsvolumen verfügen, besuchen die so genannten **Restförderungs-module**.<sup>4</sup> Die Förderung endet für den einzelnen Teilnehmenden nach Inanspruchnahme von 630 UE.<sup>5</sup>

## 1. Struktur des Integrationskurses mit Alphabetisierung (Alpha-Kurs)

Im vorliegenden Konzept wird aus praktischen Gründen die gemeinsame Alphabetisierung sämtlicher teilnehmenden Gruppen (primärer, funktionaler Analphabeten und Zweitschritterwerbsteilnehmer) favorisiert. Es handelt sich somit um ein Konzept, in welchem alle (in der deutschen Sprache) zu alphabetisierenden Teilgruppen

- 3 Für eine detailliertere Beschreibung der Möglichkeiten eines Wechsels vom Alpha- zum allgemeinen Integrationskurs siehe Kap. II.2., Seite 12f.
- 4 Je nach Einstufung sind dies maximal 2 Restförderungsmodule zu je 100 UE.
- 5 Zur Aufteilung der Alphakurse in Basis- und Aufbau-Alpha-Kurs, Restförderungsmodule und zur Möglichkeit eines Wechsels vom Alpha- zum allgemeinen Integrationskurs siehe das Diagramm Anhang A sowie Kapitel IV.

zusammen lernen und welches die Bereiche DaZ und Alphabetisierung miteinander „verschmilzt“<sup>6</sup>. Ein auf 630 UE begrenztes Gesamtfördervolumen erlaubt für einen großen Teil der Zielgruppe keine Vorgehensweise, bei der dem Regelintegrationskurs eine „rein technische“, überwiegend an der schriftsprachlichen Progression orientierte Alphabetisierungsarbeit vorgeschaltet wird. Lediglich bei der Gruppe der Teilnehmenden, die bereits in einem nicht-lateinischen Schriftsystem alphabetisiert sind und ohne Probleme lesen und schreiben können (*Zweitschritterwerbsteilnehmer*), oder bei der Gruppe der *funktionalen Analphabeten mit einigen Jahren Schulerfahrung* wäre ein mit dem Regelintegrationskurs verzahnter, nicht integrativ ausgerichteter Vorschaltkurs denkbar. Auf Grund ihrer sehr fortgeschrittenen Kenntnisse im schriftsprachlichen Bereich sind diese Teilnehmenden nämlich im Stande, nach einer relativ kurzen Zeitdauer die ihnen noch fehlenden Kenntnisse im lateinischen Schriftsystem zu ergänzen.

In Anlehnung an das *Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs* werden in den Alpha-Kursen mehrere aufeinander aufbauende Module mit einem Stundenvolumen von jeweils 100 UE vorgeschlagen. In den ersten beiden Modulen werden den Teilnehmenden grundlegendes Wissen über das lateinische Schriftsystem und Grundkenntnisse der deutschen Sprache vermittelt. Zusammen mit dem darauf folgenden dritten Modul, welches der Sicherung, Automatisierung und Vertiefung der vermittelten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten dient, bilden sie in Anlehnung an den allgemeinen Integrationskurs den „**Basis-Alpha-Kurs**“. Die darauf aufbauenden 3 Module mit jeweils 100 UE werden als „**Aufbau-Alpha-Kurs**“ bezeichnet und dienen der Vermittlung weiterer sprachlicher und schriftsprachlicher Kompetenzen, welche die Teilnehmenden, denen bis Kursende ein Wechsel in den Regelintegrationskurs nicht möglich war, möglichst nah an das Niveau A1 bringen sollen.

Da die Teilnehmenden durch individuelle Einstufung jedem der drei Module des *Basis-Alpha-Kurses* genau zugeordnet werden können, aber nicht bei allen höher eingestuften Teilnehmenden ein Wechsel zum allgemeinen Integrationskurs möglich und sinnvoll erscheint, schließen sich (in Abhängigkeit von zuvor durchgeführten) Alpha-Kursen je nach Bedarf ein bis zwei weitere Module mit jeweils 100 UE, sogenannte „**Restförderungsmodule**“, an. In diesen Modulen werden vorrangig Deutschkenntnisse mit einer sehr flachen Progression im Idealfall bis zum Niveau A1

6 Die Zweitschritterwerbsteilnehmer von der Gruppe der Analphabeten zu trennen und in eigens für sie konzipierte Kurse auf den Besuch eines allgemeinen Integrationskurses vorzubereiten, kann nicht flächendeckend betrieben werden. Insbesondere in strukturschwachen Regionen mit einer geringen Teilnehmerzahl empfiehlt es sich, beide Gruppen zusammen zu unterrichten. Vgl. dazu auch Fußnote 17).

vermittelt, so dass auch diese Teilnehmenden – im Rahmen ihrer noch verbleibenden Restförderdauer – eine möglichst effektive und individuell zugeschnittene Förderung erhalten können. Teilnehmende, die ins 2. Modul des *Basis-Alpha-Kurses* eingestuft wurden, besuchen nach Ende des *Aufbau-Alpha-Kurses* noch ein *Restförderungsmodul* (Modul A); Teilnehmende, die erst zu Beginn des 3. Moduls in den Kurs eingestiegen sind und bis Kursende nicht in einen allgemeinen Integrationskurs wechseln können, besuchen beide *Restförderungsmodule* (Modul A und Modul B).

Für den Fall einer durch das Wechselsystem bedingten möglichen Unterschreitung der Mindestteilnehmerzahl sind für die Bildung dieser *Restförderungsmodule* Absoluten aus verschiedenen Alpha-Kursen zusammenzuführen, wobei verkleinerte Gruppen zulässig sind (Siehe dazu genauer den Punkt 2.1. dieses Kapitels.). Eine detailliertere Beschreibung der Inhalte im *Basis-* und *Aufbau-Alpha-Kurs* und in den *Restförderungsmodulen* sowie der Einstufungen folgt in Kapitel IV und VII.

## 2. Wechsel zum allgemeinen Integrationskurs mit langsamer Progression

Für einen Teil der Teilnehmenden, die auf Grund ihrer fortgeschrittenen (schrift-)sprachlichen Kompetenzen als „Wechselkandidaten“ betrachtet und dementsprechend in Modul 2 oder höher eingestuft werden<sup>7</sup>, ist bei günstiger Konstellation auch ein Wechsel zum allgemeinen Integrationskurs (i.d.R. mit langsamer Progression) in Betracht zu ziehen. Es besteht somit nicht die Notwendigkeit, dass alle (der in Modul 2, 3, 4 oder 5 eingestuften) Teilnehmenden sämtliche folgenden Module des Alpha-Kurses besuchen. Sobald nach fachkundiger Einschätzung der Lehrkräfte die schriftsprachlichen Kompetenzen gegeben sind, um den Anforderungen eines allgemeinen Integrationskurses mit langsamer Progression zu genügen, können die betreffenden Teilnehmenden am Modulende den Wechsel dorthin vollziehen und den allgemeinen Integrationskurs bis zur Ausschöpfung ihres verbliebenen Förderkontingents (= 630 UE minus absolvierte Alpha-Module) durchlaufen.<sup>8</sup> Ob dort bei Einstieg das erste oder zweite Modul des allgemeinen Integrationskurses besucht wird, ist durch eine erneute Einstufung für die allgemeinen Integrationskurse (mittels des Einstufungstests *Deutsch für Zugewanderte*) zu entscheiden.

7 Siehe zu den Einstufungen Kapitel VII.

8 Eine Angabe zur Anzahl der Teilnehmenden, die voraussichtlich vom Alpha- in den allgemeinen Integrationskurs wechseln werden, lässt sich auf Grund fehlender Statistiken und Erfahrungswerte nicht angeben.

## 2. 1. Teilnehmerzahl im Aufbau-Alpha-Kurs und in Restförderungsmodulen

Da der Wechsel von Teilnehmenden vom *Alpha-* zum *allgemeinen Integrationskurs* dazu führen kann, dass die Teilnehmerzahl (siehe hierzu auch Kapitel III, 3. Teilnehmerzahl) unter 8 Personen sinkt, wird zur Sicherung der Fortsetzung begonnener Kurse die notwendige Mindestteilnehmerzahl zu Modulbeginn (bei ansonsten gleich bleibenden Finanzierungsmodalitäten) für das letzte Modul des *Aufbau-Alpha-Kurses* (Modul 6) sowie für die beiden *Restförderungsmodule* (Module A und B) auf 6 Teilnehmer herabgesetzt. Um die Mindestteilnehmerzahl von 6 Teilnehmenden im Einzelfall zu gewährleisten, können die Einrichtungen Teilnehmende aus verschiedenen Alpha-Kursen in entsprechenden Restförderungsmodulen zusammenführen oder die Gruppenstärke durch eine sachgerechte Einstufung neuer sehr fortgeschrittener Teilnehmender<sup>9</sup> erhöhen.

Sollten im Ausnahmefall Restförderungsmodule nicht zustande kommen können, besteht hilfsweise im Einzelfall für besonders langsam lernende Teilnehmer auch die Möglichkeit, einzelne Module des *Basis-* oder *Aufbau-Alpha-Kurses* in nachfolgenden Alpha-Kursen zu wiederholen.

9 In diesem Zusammenhang ist von den Einrichtungen zu prüfen, ob nicht eventuell lernunbewohnte Lerner mit größeren Schwierigkeiten im schriftsprachlichen Bereich aus den Regelintegrationskursen an fortgeschrittenen Alphabetisierungskursen teilnehmen können, in denen vorwiegend Deutschkenntnisse mit einer sehr langsamen Progression vermittelt werden. Darüber hinaus kann in Einrichtungen mit einem großen Teilnehmerzulauf vor Beginn des Alpha-Kurses – sofern dies möglich ist – der Versuch unternommen werden, „Wechselkandidaten“ auf mehrere Kurse zu verteilen.

# III Teilnehmer

## 1. Berechtigung zur Teilnahme

Einen *Integrationskurs mit Alphabetisierung* können diejenigen Migranten und Migrantinnen besuchen, die gemäß §4 Abs.1 IntV teilnahmeberechtigt sind und bei welchen der Besuch eines allgemeinen Integrationskurses auf Grund fehlender oder ungenügend vorhandener Kompetenzen im schriftsprachlichen Bereich als nicht sinnvoll erachtet werden kann. In solchen Fällen ist es notwendig, die sprachlichen und schriftsprachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu ermitteln und unter Berücksichtigung weiterer Daten eine Einstufung vorzunehmen (siehe hierzu Kapitel VII und Anhang E).

## 2. Charakterisierung der Teilnehmenden

Über die Teilnehmenden in bereits durchgeführten Alphabetisierungskursen sind bisher kaum gesicherte Daten vorhanden. Aus diesem Grund beziehen sich die folgenden Beschreibungen auf allgemeine Erfahrungswerte, die zum Teil in Erfahrungsberichten über die Alphabetisierungsarbeit wiedergegeben werden. Die Charakterisierung der Teilnehmenden an Alpha-Kursen geschieht einerseits durch die Beschreibung von sprachlichen und schriftsprachlichen Kenntnissen und andererseits durch die Beschreibung der Lebenssituation, in der sich viele Teilnehmende befinden und aus welcher sich eine Reihe von Problemen in der Alphabetisierungsarbeit erklären lassen. Beide Beschreibungsbereiche dienen lediglich der Orientierung: Sie vermögen nur einen knappen Überblick über ihre Fähigkeiten, ihren Kenntnisstand und ihre Lebenssituation zu geben.

In der Regel kann festgestellt werden, dass Teilnehmende an Alphabetisierungskursen bezüglich ihrer jeweiligen (schrift-)sprachlichen Kompetenzen stark voneinander abweichen. Diese Abweichungen fallen deutlich stärker aus als in herkömmlichen Deutschkursen; die Teilnehmergruppen im Alphabetisierungsbereich sind folgerichtig heterogener als im DaZ-Bereich. Diese Tatsache erklärt einen großen Teil der bis dato vorkommenden Probleme in der Migrantenalphe-

tisierung und muss in den Alpha-Kursen in die Unterrichtsvorbereitung einbezogen werden.

## 2. 1. Die sprachlichen Kenntnisse

Die **sprachlichen Kenntnisse** variieren zwischen den Kenntnissen so genannter „absoluter Nullanfänger“, die z. B. ihren Namen nicht angeben können, bis zu den Kenntnissen von Teilnehmenden, die sich im so genannten „Gastarbeiter-Deutsch“ fließend mitteilen können. Kenntnisse über Grammatik liegen in der Regel nicht vor; lediglich bei Teilnehmenden, die zunächst einen Deutschkurs besucht haben und erst nach Feststellung ihrer schriftsprachlichen Defizite eine Empfehlung für den Besuch eines Alphabetisierungskurses erhalten haben, sind Grundkenntnisse in der Grammatik zu beobachten. Nicht in jedem Fall kann davon ausgegangen werden, dass mit zunehmender Länge des Aufenthaltes in Deutschland ein höherer Grad an sprachlichen Kenntnissen zu erwarten ist. Unter anderem der Grad der Integration, insbesondere der Grad an Kontakten mit der deutschen Sprache, die Motivation, diese zu erlernen, oder die Länge einer beruflichen Beschäftigung sind weitere Faktoren, die den Umfang der sprachlichen Kenntnisse mitbestimmen. So lässt sich feststellen, dass es Teilnehmende gibt, die, obwohl sie erst seit wenigen Monaten in Deutschland sind, über gute Deutschkenntnisse verfügen und dass es ebenso gut Teilnehmende gibt, die seit über 20 Jahren in Deutschland leben und kaum ein Wort Deutsch verstehen.

## 2. 2. Die schriftsprachlichen Kenntnisse

Die **schriftsprachlichen Kenntnisse** sind ebenso weit gefächert wie die zuvor beschriebenen sprachlichen Kenntnisse. Hierbei gibt es in der Regel einen deutlichen Zusammenhang zwischen der Lernbiographie und dem Ausbildungsgrad vorhandener Kompetenzen im schriftsprachlichen Bereich. Je länger Teilnehmende eine Schule besucht haben, desto besser sind ihre schriftsprachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Dieser Zusammenhang ist offensichtlich und kann insbesondere bei der Einstufung ausschlaggebend sein. Ergänzend können bei der Einstufung außerdem die persönlichen Anstrengungen Berücksichtigung finden, die Teilnehmende zum Schriftspracherwerb unternehmen; hierzu gehören neben autodidaktischem Lernen das durch Familienangehörige angeleitete Lernen und das gesteuerte Lernen in Alphabetisierungskursen.

Die gerade beschriebene (schrift-)sprachliche Heterogenität kann durch die Beschreibung von zwei extremen, *idealisierten Teilnehmertypen* verdeutlicht werden. Auf der einen Seite stehen Teilnehmende, die keine Schule besucht haben und in ihrem Leben keine „Stift“-Erfahrungen sammeln konnten. Sie verfügen überdies über

keine Deutschkenntnisse und über eine sehr geringe Sprachbewusstheit in ihrer eigenen Muttersprache. Auf der anderen Seite stehen die Teilnehmenden, die mehrere Jahre Schulerfahrung nachweisen können, aber in einem nicht-lateinischen Schriftsystem alphabetisiert sind. Diese *idealisierten* Teilnehmenden verfügen außerdem über gute Deutschkenntnisse und zeigen durch bereits ausgebildete Lernstrategien ein schnelles Voranschreiten im Lernprozess. Zwischen diesen zwei Extremen sind die Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten der restlichen Teilnehmenden einzustufen.

### 2. 3. Kompetenzen im Bereich des autonomen Lernens

In Alphabetisierungskursen kommt dem Bereich des **autonomen Lernens**<sup>10</sup> mit seinen verschiedenen Aspekten prinzipiell eine wichtige Rolle zu, da die Teilnehmenden häufig aus einem bildungsfernen Umfeld stammen und aus diesem und anderen Gründen die soziale Integration erschwert sein kann. Daher ist dieser Aspekt unter Berücksichtigung der vorhandenen Lernvoraussetzungen durch entsprechende Unterrichtsmethoden zu fördern und bei der Vermittlung der philologischen Inhalte zu berücksichtigen. Motivation und Nachhaltigkeit in den Alpha-Kursen werden gestärkt, wenn bei den Teilnehmenden die Bewusstheit des eigenen Lernprozesses und das Selbstvertrauen in die eigenen Möglichkeiten mit Hilfe der Lehrkraft entwickelt werden. Unter Einbeziehung ihrer spezifischen Lebens- und Erfahrungswelt sollen die Teilnehmenden u.a. Strategien und Techniken entwickeln, ihre eigene gesellschaftliche Realität bewusst zu analysieren und ihr Lernen selbst zu organisieren. Es geht im weitesten Sinne um die Entwicklung von Handlungskompetenz. In den folgenden Kapiteln wird an entsprechenden Stellen und durch Literaturhinweise noch im Einzelnen auf diesen Aspekt verwiesen.

### 2. 4. Die Lebensumstände

Ein großer Teil der Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen sind **Frauen**, welche häufig der ersten Gruppe der im letzten Abschnitt skizzierten Typen zugeordnet werden können, d. h. es handelt sich in vielen Fällen um Teilnehmerinnen ohne Schul- und „Stift“-Erfahrung. Die **Lebensumstände**, in denen sich viele Teilnehmerinnen befinden, müssen zusätzlich bei der Vorbereitung des Alphabetisierungsunterrichts berücksichtigt werden (vgl. hierzu auch Boulanger 2001; 2005). Bei vielen Teilnehmerinnen sind auf Grund der familiären Situation und der

10 Siehe zu Punkt III.2.3. auch die einzelnen Fachbeiträge des Alfazentrums Wien (VHS Ottakring, u.a. Ritter, 2005, Alphabetisierung mit MigrantInnen: Kurse, die Unterschiede machen; Ritter, 2002, Autonome Zugänge zur Textkompetenz in der Alphabetisierung mit MigrantInnen) in Aufsatzsammlung unter [www.alfazentrum.at](http://www.alfazentrum.at).

tradierten Rollenzuweisungen innerhalb der Familie besondere Schwierigkeiten bei der Alphabetisierungsarbeit zu erwarten. Diese Teilnehmerinnen müssen den regelmäßigen Besuch des Alphabetisierungskurses mit der Erledigung zahlreicher häuslicher Aufgaben und der Erziehung von oftmals mehreren Kindern vereinbaren. Ferner haben einige Teilnehmerinnen bezüglich ihrer Anstrengungen, der Schriftsprache mächtig zu werden, mit erheblichem Widerstand innerhalb der Familie zu kämpfen. Das bedeutet, dass den Teilnehmerinnen in einigen Familien beispielsweise bei der Betreuung von Kindern wenig Unterstützung zuteilwird. Dies führt oft dazu, dass sie immer wieder dem Unterricht fernbleiben oder gar über einen längeren Zeitraum fehlen (siehe ergänzend Kapitel V). Sollte die Nachfrage von Frauen, deren spezifischer kultureller, sozialer und familiärer Hintergrund einen Unterricht in gemischtgeschlechtlichen Kursen ausschließt, ausreichend sein, so können von den Trägern **Integrationskurse mit Alphabetisierung für Frauen** eingerichtet werden. Die Durchführung solcher Kurse ist dann – wie alle Alpha-Kurse – an die Vorschläge und Durchführungsbestimmungen des hier vorgelegten Konzeptes gebunden.

## 2. 5. Die Lernprognose

Diese durch die Lebensumstände bedingten – und im letzten Abschnitt beschriebenen – Schwierigkeiten sind ein wesentlicher Grund für das Erstellen einer **Lernprognose**<sup>11</sup> im Alphabetisierungsunterricht, welche bei der abschließenden Einstufung berücksichtigt werden kann. Sie bezieht sich u. a. auf die Möglichkeiten der Teilnehmenden, sich außerhalb des Unterrichts mit der deutschen (Schrift-) Sprache zu beschäftigen und auf diese Weise weiteres sprachliches und schriftsprachliches Wissen ungesteuert zu erwerben oder bereits im Unterricht erworbene Kompetenzen einzuüben. Deutlich kann der Faktor Lernprognose abermals am Beispiel zweier idealisierter Extreme gemacht werden. Eine Frau, die mehrere Kinder betreuen und sämtliche häusliche Tätigkeiten wie Kochen, Einkauf oder Saubermachen alleine erledigen muss, hat kaum Zeit, um sich nach dem Alpha-Kurs mit Lesen und Schreiben zu beschäftigen. Zudem lebt ein Teil dieser Teilnehmenden in einem einsprachigen Familienverbund, in welchem häufig ausschließlich eine der verschiedenen Herkunftssprachen gesprochen wird. Darüber hinaus ist es kein seltener Fall, dass auch der Ehemann schriftunkundig ist, wodurch die Möglichkeiten, nicht nur sprachliche, sondern auch schriftsprachliche Anstöße und Hilfe außerhalb des Alphabetisierungsunterrichts zu erhalten, auf ein Minimum schrumpfen. Diesem

11 Die für das Erstellen einer Lernprognose notwendigen Fragen zu den Lebensumständen und zum Lernverhalten (wie sie sich auch aus den Ausführungen des folgenden Kapitels 2.6. ergeben) können während eines kurzen Gesprächs bei der Einstufung gestellt werden oder in anderer sinnvoller Weise (z. B. bei der Anmeldung) erfragt werden (Siehe dazu auch Kapitel VII und Anhang E).

extremen Fall für Teilnehmende mit einer sehr ungünstigen Lernprognose stehen die Frauen oder Männer gegenüber, die in einem deutschen Umfeld leben. Zu dieser Gruppe können z. B. zugewanderte Frauen oder Männer gehören, die mit einem deutschen Ehepartner verheiratet sind, wenn sie keine weiteren Familienangehörigen in Deutschland haben und somit regelmäßig darauf angewiesen sind, Deutsch zu hören und zu sprechen. Die Tatsache, dass in der Regel der deutsche Ehepartner alphabetisiert ist, eröffnet weitere Möglichkeiten, außerhalb des Alphabetisierungsunterrichts sowohl Anstöße als auch Hilfe im Lernprozess zu erhalten.

## 2. 6. Analphabetismus und Zweitschrifterwerb

Eine weitere Möglichkeit der Charakterisierung der zu erwartenden Teilnehmergruppe besteht in einer Differenzierung nach dem Grad bereits erworbener schriftsprachlicher Kenntnisse in der Muttersprache. Man unterscheidet zwischen **primären Analphabeten**, **funktionalen Analphabeten** und Teilnehmenden, die in einem nicht-lateinischen Schriftsystem alphabetisiert sind (so genannte **Zweitschrifterwerbsteilnehmer** oder auch „Umzualphabetisierende“). Unter der Bezeichnung **primäre Analphabeten** werden Teilnehmende beschrieben, die in ihrer Heimat keine Schule besucht haben. Sie verfügen über keine schriftsprachlichen Kompetenzen und konnten keine Schulerfahrungen sammeln. Dieser Punkt kann von Bedeutung sein, da zu den Schulerfahrungen Arbeitsweisen (Lernstrategien und -techniken) gehören, die für die lehrwerksbezogene Arbeit im Unterricht vorausgesetzt werden. Des Weiteren kann in vielen Fällen eine ungenügend ausgebildete Sprachbewusstheit in der eigenen Muttersprache angeführt werden. Diese drei Faktoren machen die Gruppe der primären Analphabeten zu der am schwierigsten und langwierigsten zu unterrichtenden Teilnehmergruppe in der Alphabetisierungsarbeit.<sup>12</sup>

Bei **funktionalen Analphabeten** kann hingegen davon ausgegangen werden, dass die Teilnehmenden i. d. R. über einen längeren Zeitraum eine Schule besucht haben. Die erworbenen schriftsprachlichen Kompetenzen in der Muttersprache sind jedoch nicht ausreichend, so dass bei diesen Teilnehmenden zumindest von Problemen beim Lesen und Schreiben in der Muttersprache auszugehen ist (siehe hierzu z. B. Szablewski-Çavuş 2001). Die Folge ist mitunter die Entwicklung von Vermeidungsstrategien, mit deren Hilfe die Teilnehmenden Schreib- und Lesesituationen ausweichen.

Dies führt oft dazu, dass die ehemals vorhandenen Kenntnisse und Fähigkeiten zum Teil verlernt werden („**sekundärer Analphabetismus**“). Zu dieser Gruppe gehören

<sup>12</sup> Zu den Kompetenzen von primären Analphabeten siehe auch Feldmeier (2005a).

viele der Lernenden, die im Bereich DaZ als „lernungewohnt“ bezeichnet werden. Sie kommen in vielen Fällen mit den schriftsprachlichen Anforderungen des Deutschunterrichts nicht zurecht und weisen bei unterschiedlichen Arbeitsweisen des modernen Fremdsprachenunterrichts (z. B. im Umgang mit Computern oder Nachschlagewerken) und Lernstrategien Schwierigkeiten auf. Solche Lernenden werden im ungünstigsten Fall im Deutschkurs „mitgezogen“, ohne dass eine Chance besteht, den wachsenden sprachlichen und schriftsprachlichen Anforderungen des Deutschkurses gerecht zu werden. Die dritte Gruppe bilden die Teilnehmenden, die in einem nicht-lateinischen Schriftsystem alphabetisiert sind. Die Arbeit mit dieser Gruppe wird in der Literatur zur Erwachsenenalphabetisierung mit der Bezeichnung „*Umalphabetisierung*“ beschrieben; im Folgenden wird jedoch der Begriff „**Zweitschrifterwerb**“ vorgezogen. Die Teilnehmenden dieser Gruppe haben die Schule über einen längeren Zeitraum besucht und sind in einem nicht-lateinischen Schriftsystem alphabetisiert. Arbeitsweisen im Umgang mit Büchern sind ihnen bekannt. Sie können außerdem auf zahlreiche Lernstrategien zurückgreifen und machen folglich große Fortschritte im Alphabetisierungsunterricht. Daher sind sie die am einfachsten zu unterrichtende Teilnehmergruppe. Selbstverständlich können auch in einem nicht-lateinischen Schriftsystem bereits alphabetisierte Teilnehmende gleichzeitig funktionale Analphabeten sein, wenn ihre schriftsprachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten nicht ausreichen, um etwa kurze Texte in ihrer Muttersprache (z. B. im Arabischen) zu verstehen.

### 3. Teilnehmerzahl

Auf Grund der bisherigen Erfahrungen in der Alphabetisierungsarbeit mit Migrantinnen und Migranten und unter Berücksichtigung der Erfahrungen, welche in der muttersprachlichen Alphabetisierung deutscher funktionaler Analphabeten gemacht wurden, wird eine Anzahl von 8 Teilnehmenden für optimal gehalten. Es gilt darüber hinaus die im März 2006 im Vorgriff auf dieses Konzept vom *Bundesamt für Migration und Flüchtlinge* (BAMF) umgesetzte „Änderung der Verfahrensweise bei Integrationskursen mit Alphabetisierung“ (mit Wirkung zum 01.03.2006). Demnach darf die Zahl der Teilnehmer in Alpha-Kursen zu Kursabschnittsbeginn 8 nicht unterschreiten. Ausnahmen gelten – entsprechend den in Kapitel II. 2.1. gemachten Angaben – nur für das 6. Modul sowie für die Restförderungsmodule A und B, sofern eine Unterschreitung der Mindestteilnehmerzahl Folge des Wechsels von Teilnehmenden in einen allgemeinen Integrationskurs war. Grundsätzlich darf die Teilnehmerstärke in keinem Modul die Zahl 12 überschreiten.

# IV

## Ziele und Inhalte

Ein Konzept, in welchem die vollständige „Verschmelzung“ von DaZ- und Alphabetisierungsbereich vorgesehen ist<sup>13</sup>, setzt eine gleichbedeutende Vermittlung schriftsprachlicher und sprachlicher Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten voraus. Genau wie bei den allgemeinen Integrationskursen wird auch im vorliegenden Konzept eine Orientierung am *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GER) vorgenommen. Diese Orientierung macht sich vornehmlich in den hier angeführten curricularen Vorschlägen zur sprachlichen Progression bemerkbar, doch ist sein Einfluss auch in der schriftsprachlichen Progressionslinie spürbar.<sup>14</sup> Bezug nehmend auf den GER wird in den curricularen Vorschlägen zur sprachlichen Progression die Aufteilung in *Aktivitäten* und *Typen*<sup>15</sup> beibehalten. Ziel des Alpha-Kurses ist es somit, Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten in der Produktion, Rezeption, Interaktion und Sprachmittlung, sowohl im mündlichen als auch im schriftlichen Bereich, bis *zum Niveau A1* zu vermitteln.<sup>16</sup>

Es muss an dieser Stelle unter Verweis auf das in der Einleitung Gesagte erneut betont werden, dass die in den folgenden Abschnitten vorgeschlagenen Ziele und Inhalte zwar als curriculare Vorschläge verstanden werden können, diese aber nicht als *normativ* verstanden werden dürfen. Die hier formulierten curricularen Angaben schlagen lediglich eine Struktur vor, an der sich Einrichtungen und Lehrkräfte orientieren können und von der die Teilnehmenden profitieren würden. Sie sind gegebenenfalls zu ergänzen und an die jeweilige Kurssituation anzupassen.

13 Im Weiteren „Verschmelzungskonzept“ genannt.

14 Siehe Anhang D (Curriculare Vorschläge).

15 Nach dem GER zählen zu den Aktivitäten die Produktion, Rezeption, Interaktion und Sprachmittlung. Bei den Typen wird zwischen „mündlich“ und „schriftlich“ unterschieden.

16 Eine detaillierte Beschreibung des Niveaus A1 entsprechend der Kann-Beschreibungen wird an dieser Stelle nicht geleistet, da damit der Rahmen des vorliegenden Konzepts gesprengt würde. Es wird daher auf die einschlägige Literatur verwiesen (z. B. „Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen: lernen, lehren, beurteilen“ und Glaboniat u. a. 2000: „Profile deutsch: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen“).

## 1. Anforderungen an ein integratives Unterrichtsmodell

Bei der Wahl von Inhalten und Themen und der Festlegung des Zeitpunktes für ihre systematische Einführung müssen jedoch die hohen didaktischen Anforderungen bedacht werden, die sich im „Verschmelzungskonzept“ aus der gleichzeitigen Berücksichtigung von zwei ineinander greifenden und sich gegenseitig bedingenden Progressionslinien – der sprachlichen und der schriftsprachlichen – ergeben und aus dessen Struktur folgende Probleme erwachsen:

- In den ersten Modulen besteht grundsätzlich die Schwierigkeit, dass die *sprachlichen* Möglichkeiten der Teilnehmenden nicht ohne weiteres *schriftsprachlich* umgesetzt werden können. So können primäre Analphabeten ohne Deutschkenntnisse und Stifterfahrung in relativ kurzer Zeit (noch innerhalb des ersten Moduls/Basis-Alpha-Kurs) Redemittel wie „Guten Tag, mein Name ist...“ oder „Wie heißen Sie?“ erlernen, um sich selbst vorzustellen und nach dem Namen des Gesprächspartners zu fragen. Die Ausbildung der notwendigen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, um solche Redemittel lesen und schreiben zu können, werden jedoch eine deutlich längere Zeit in Anspruch nehmen.
- Die Berücksichtigung von zwei Progressionslinien bringt zusätzliche Schwierigkeiten bei der Einstufung von Teilnehmenden. Es muss hierbei bedacht werden, dass die gleichzeitige Berücksichtigung beider Progressionslinien und die Notwendigkeit einer modularen Differenzierung dazu führt, dass die ersten Module von sprachlichen und schriftsprachlichen Anfängern und die letzten Module von sprachlich und schriftsprachlich fortgeschrittenen Teilnehmenden besucht werden. Insbesondere Teilnehmende, bei denen die Schere zwischen sprachlichen und schriftsprachlichen Kompetenzen sehr stark auseinander klafft, werden aus diesem Grund nicht entsprechend all ihren Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten genau eingestuft werden können.
- Selbst bei einer „genauen“ Einstufung sind Schereneffekte verstärkt zu erwarten. Diese Schereneffekte, die auch im DaZ-Bereich üblich sind, können in den Alpha-Kursen bei einzelnen Teilnehmenden auftreten: Da die Teilnehmenden u. U. außerhalb des Unterrichts mehr sprachlichen als schriftsprachlichen Input erhalten, könnten sich ihre sprachlichen Kompetenzen schneller entwickeln. Zudem muss bedacht werden, dass schriftsprachliche Kompetenzen kaum ungesteuert erworben werden können: So können primäre Analphabeten ohne Deutschkenntnisse nach einem längeren Aufenthalt im deutschsprachigen Raum und im Kontakt mit der deutschen (Schrift-)Sprache mündliche, kommunikative Kompetenz erwerben, jedoch eignen sich selbst Kinder im besten Lernalter und unter sonst guten Bedingungen ohne Unterrichtung das Lesen und Schreiben nicht an.

Trotz der aufgezählten strukturell bedingten Schwierigkeiten bietet eine Differenzierung in Niveaustufen große Vorteile. Eine differenziertere Kursstruktur und die darauf basierende genauere Einstufung führen zwar nicht dazu, dass völlig homogene Gruppen gebildet werden, doch werden sie dazu beitragen, dass extrem heterogene und kaum zu unterrichtende Gruppen vermieden werden. Binnendifferenzierung wird dennoch ein besonders wichtiger Aspekt in der gesamten Alphabetisierungsarbeit bleiben.<sup>17</sup> Für eine schematische Darstellung der Struktur von Alpha-Kursen siehe Anhang A.

## 2. Ziele der Integrationskurse mit Alphabetisierung

Wie bereits einleitend angemerkt wurde, werden mit der Alphabetisierungsarbeit drei globale Ziele angestrebt. Zum Ersten soll versucht werden, dem Ziel der funktionalen Alphabetisierung möglichst nah zu kommen; zum Zweiten soll gleichzeitig die soziale Integrationsfähigkeit der Teilnehmenden durch Autonomie fördernde und an Nachhaltigkeit orientierte Unterrichtsmethoden gestärkt werden<sup>18</sup>. Zum Dritten wird – eng gekoppelt an die beiden erst genannten Ziele – die Vermittlung von Deutschkenntnissen im Idealfall für einzelne Teilnehmende bis zum Niveau der *elementaren Sprachverwendung* nach dem GER, d. h. A1 bzw. A2, angestrebt.<sup>19</sup>

Die Umsetzung der genannten Ziele hat eine starke Teilnehmerorientierung zur Konsequenz. Hierzu gehört die Einbeziehung des Wissens, der Erfahrungen, der Interessen und der persönlichen Ziele der Teilnehmenden in den Unterricht. Dabei müssen psychologische Faktoren berücksichtigt werden, nach welchen der Unterricht adressatengerecht zu gestalten ist. In diesem Sinne ist auch Ziel des Unterrichts, sich mit den Ursachen und Folgen des Analphabetismus auseinander zu setzen, um der Entstehung von Vermeidungsstrategien entgegenzuwirken. Die Beschäftigung mit der Lebenssituation der Teilnehmenden sollte innerhalb eines

17 An dieser Stelle sei ergänzend angemerkt, dass die Bildung von Teilnehmergruppen, welche ausschließlich aus Zweitschritterwerbsteilnehmern bestehen, so wie es zurzeit in einigen Einrichtungen mit einem sehr starken Teilnehmerzulauf geschieht, nicht im Widerspruch zum vorliegenden Konzept steht.

18 Siehe auch Boulanger (2001); vgl. weiter Einleitung, Seite 8f mit Fußnote 1); im Weiteren dazu: Kap. III.2.3.; Kap. IV.3.2.1. und IV.3.2.5. sowie Kap. VI.2.

19 Während das sprachliche Ziel A1 im Alpha- oder allgemeinen Integrationskurs erreicht werden kann, ist die Umsetzung sprachlicher Ziele oberhalb von A1 bzw. das Ziel A2 ausschließlich im allgemeinen Integrationskurs möglich. Hierfür ist jedoch ein Wechsel vom Alpha- zum allgemeinen Integrationskurs notwendig (siehe Kapitel II.2. und Anhang A).

handlungsorientierten und erwachsenengerechten Unterrichtsstils Raum finden. Die Behandlung all dieser Aspekte im Unterricht kann schließlich dazu führen, dass die Teilnehmenden einen unbeschwertem Umgang mit ihren sprachlichen und schriftsprachlichen sowie einen selbstbewussteren Umgang mit ihren gesellschaftlichen Möglichkeiten erlangen.

Wie zuvor erwähnt ist das drittgenannte Ziel die Vermittlung von Sprachkenntnissen, welche im GER als „Elementare Sprachverwendung“ (A1/A2) bezeichnet werden. Damit wird in den Alpha-Kursen im Rahmen einer Förderung von 630 Unterrichtseinheiten den Möglichkeiten der Zielgruppe Rechnung getragen.

Anzumerken ist, dass sich die Teilnehmenden – je nach anfänglichen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten im sprachlichen und schriftsprachlichen Bereich – unterschiedlich stark dem hier angestrebten Ziel A1/A2 nähern werden:

- Für einige Teilnehmer in der Gruppe der *primären Analphabeten* (ohne Stifterfahrung) wird als anzustrebendes Ziel das Erreichen der A1-Niveaustufe erachtet. Es ist jedoch davon auszugehen, dass mit Blick auf alle *Aktivitäten* und *Typen* nicht alle Personen dieser Teilnehmergruppe das Niveau A1 erreichen werden.
- Dagegen ist für einzelne Teilnehmende, welche zu Beginn der Alphabetisierungsarbeit über hohe sprachliche und schriftsprachliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügten – etwa für Teilnehmende mit mehreren Jahren Schulerfahrung im Herkunftsland (*funktionale Analphabeten*) – als sprachliches Ziel ein Niveau oberhalb von A1 bzw. im optimalen Fall von A2 anzustreben. Dieses sprachliche Ziel gilt auch für die Gruppe der *Zweitschrifterwerbsteilnehmer*.<sup>20</sup>

Dabei ist zu beachten, dass sprachliche Ziele oberhalb von A1 **nicht** im Alpha-Kurs selbst erreicht werden können, da die dort vermittelten Kursinhalte höchstens in Teilfertigkeiten an das Niveau A1 heranreichen.

Jedoch ermöglicht die Struktur des vorliegenden Konzepts diesen beiden letztgenannten Teilnehmergruppen prinzipiell einen Wechsel zum *allgemeinen Integrationskurs* mit langsamer oder mit normaler Progression, in welchem sprachliche Ziele oberhalb von A1 bis A2 unter Umständen verwirklicht werden können.<sup>21</sup> Inwie-

20 In Ergänzung zur Fußnote 8) sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass sich zum jetzigen Zeitpunkt in keiner Weise angeben lässt, wie hoch die Anzahl von Zweitschrifterwerbsteilnehmern, primären und funktionalen Analphabeten ist.

21 Ein Wechsel kann nur dann erfolgen, wenn die Teilnehmenden nach fachkundiger Meinung der Lehrkraft die sprachlichen und schriftsprachlichen Voraussetzungen zur Teilnahme an einem

weit diese Ziele dort realisierbar sind, hängt insbesondere von den sprachlichen und schriftsprachlichen Kompetenzen der jeweiligen Teilnehmenden zu Beginn der Alphabetisierungsarbeit und von der Restförderungsdauer nach dem Übergang zum allgemeinen Integrationskurs ab, die dem betreffenden Teilnehmenden noch zur Verfügung steht, und nicht zuletzt von der erneuten Einstufung innerhalb des allgemeinen Integrationskurses.

### 3. Inhalte der Integrationskurse mit Alphabetisierung

Im Folgenden werden die Inhalte detailliert beschrieben, die für die Umsetzung der genannten sprachlichen und schriftsprachlichen Ziele als sinnvoll erachtet werden. Zu beachten ist dabei, dass sich die Inhalte im *Basis-* und *Aufbau-Alpha-Kurs* auf Grund der vorgesehenen stark zyklischen Progression z. T. überschneiden. Im schriftsprachlichen Bereich ist dennoch die Vermittlung grundlegender Kompetenzen, die als „rein“ technische Seite der Alphabetisierungsarbeit bezeichnet werden können (*Grundalphabetisierung*<sup>22</sup>), vorrangig innerhalb des *Basis-Alpha-Kurses* zu verorten. Im *Aufbau-Alpha-Kurs* wird dieses grundlegende Wissen lediglich wiederholt. Im sprachlichen Bereich ist eine stärkere Gewichtung der mündlichen Sprachvermittlung ebenfalls im *Basis-Alpha-Kurs* zu erkennen, welche sich vornehmlich durch die Diskrepanz zwischen den sprachlichen und schriftsprachlichen Möglichkeiten in den ersten Modulen ergibt (siehe hierzu Kapitel IV, Punkt 1.1.). Diese Diskrepanz verringert sich mit zunehmender Kursdauer.

allgemeinen Integrationskurs erfüllen. Für die wenigen Wechsler, bei denen eine normale Lernprogression und demnach ein Niveau A2 (und höher) in 300-400 UE (Restförderdauer) als realistisch in Betracht zu ziehen sind, wird ein Wechsel in einen allgemeinen Integrationskurs mit normaler Progression erfolgen. Bei der Mehrheit der Wechsler ist jedoch der Wechsel in einen allgemeinen Integrationskurs mit langsamer Progression anzuraten (garantiert ein Niveau oberhalb von A1 ab dem 4. Modul).

- 22 Unter Grundalphabetisierung wird die Vermittlung der Kenntnisse und Fähigkeiten verstanden, die für das Erlesen von Wörtern notwendig sind. Hierzu gehören z. B. Kenntnisse zu Buchstaben, Buchstabengruppen sowie die Fähigkeit zur Synthese und Analyse von Wörtern. Die Grundalphabetisierung stellt auf diese Weise lediglich die „rein technische“ Seite der Alphabetisierungsarbeit dar und befähigt die Teilnehmenden noch nicht zum Besuch eines allgemeinen Integrationskurses. Notwendig für die Teilnahme an einem allgemeinen Integrationskurs ist die absolut sichere Beherrschung der Kenntnisse und die Automatisierung der erworbenen Fähigkeiten, so dass ein Übergang vom ERLESEN zum direkten ERKENNEN von Wörtern vollzogen wird. Diese notwendigen Fertigkeiten werden insbesondere in den folgenden Modulen des Aufbau-Alpha-Kurses entwickelt.

Es sei abschließend angemerkt, dass im vorliegenden Konzept die schriftsprachlichen Inhalte eingehender als die sprachliche Progressionslinie erörtert werden, da gerade auf diesem Gebiet z. T. Neuland betreten wird: Es kann kaum auf vorhandene Literatur Bezug genommen werden. Zur detaillierteren Beschreibung der sprachlichen Progressionslinie bis zum Niveau A1 wird auf die einschlägige Fachliteratur und die Erfahrungen aus niederschweligen Regelintegrationskursen verwiesen.

### 3. 1. Detaillierte Beschreibung der Inhalte in den Basis-Alpha-Kursen

Primäres Ziel des *Basis-Alpha-Kurses* ist – im Rahmen eines teilnehmer- und handlungsorientierten Unterrichts – Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln, die für den Besuch des *Aufbau-Alpha-Kurses* notwendig sind. Mit dem Erwerb dieser Kompetenzen werden die *Grundalphabetisierung* und die Vermittlung elementarer Deutschkenntnisse<sup>23</sup> – insbesondere im mündlichen Bereich – abgeschlossen.

Besondere Bedeutung kommt der Vermittlung von **Buchstabenkenntnissen** zu. Die Teilnehmenden des ersten Moduls (bzw. der ersten 100 UE des Alpha-Kurses) müssen die Buchstabenlautwerte der 29 Buchstaben<sup>24</sup> kennen lernen, welche im deutschen Alphabet vorkommen. *Mit Blick auf die Ausbildung von Synthesefähigkeit ist dabei unabdingbar, dass nicht die Buchstabennamen, sondern deren Lautwerte gelernt werden.* Erfahrungsgemäß sind im Alphabetisierungsunterricht immer wieder Teilnehmende zu finden, die über einige Buchstabenkenntnisse verfügen, obwohl sie keine Schule besucht haben. In vielen Fällen haben diese Teilnehmenden versucht, mit Hilfe von Verwandten oder mit Hilfe ihrer Kinder (dies sehr oft im Falle von Müttern), schriftsprachliche Kenntnisse zu erwerben.

Problematisch ist dabei, dass in der Regel die Buchstabennamen und nicht die Buchstabenlautwerte gelernt wurden. In diesen Fällen ist die Aufgabe der Kursleiter, ein Umlernen vom Buchstabennamen zum Buchstabenlautwert einzuleiten, sofern die Teilnehmenden Schwierigkeiten bei der Synthese zeigen. Ergänzend sei an dieser Stelle angemerkt, dass aus methodischen Gründen der Einführung der **Druckschrift** Vorrang gegenüber der Einführung einer gebundenen Schrift gegeben wird. In diesem Zusammenhang sind weitere Aspekte im Unterricht zu behandeln:

23 Als elementare Deutschkenntnisse im Basis-Alpha-Kurs wird höchstens ein mündliches Niveau verstanden, welches in manchen DaZ-Lehrwerken als A1.1. angeführt wird.

24 Die Buchstaben „ä“, „ö“, „ü“ und „ß“ werden hier dazu gezählt. Der Buchstabe „q“ wird nicht hinzugenommen, da dieser in Verbindung mit dem Buchstaben „u“ als Buchstabengruppe vorkommt und dementsprechend in der Auflistung der Buchstabengruppen aufgeführt wird.

- die Ausbildung der Fähigkeit zur Buchstabenerkennung bei unterschiedlichen **Schrifttypen** (bereits im *Basis-Alpha-Kurs*);
- das Lesen von **Schreibschrift** (vorwiegend im *Aufbau-Alpha-Kurs* und den *Restförderungsmodulen*) und
- die Ausbildung einer **persönlichen Handschrift** unter schreibökonomischen Gesichtspunkten (vorwiegend im *Aufbau-Alpha-Kurs* und den *Restförderungsmodulen*).

### 3.1.1. Die Einführung von Buchstaben

In Modul 1 werden die Buchstaben systematisch eingeführt. Dennoch sollten Buchstabenkenntnisse in jedem der weiteren Module des *Basis-Alpha-Kurses* und gegebenenfalls zum Teil auch in den restlichen Modulen des *Aufbau-Alpha-Kurses* regelmäßig wiederholt werden, um ein Verlernen zu verhindern und Seiteneinsteigern zu ermöglichen, ihre bereits vorhandenen Kenntnisse in diesem Bereich zu ergänzen. Es empfiehlt sich, die Buchstabenlautwerte nach der Vorkommenshäufigkeit der Buchstaben einzuführen. Eine Alternative ist, Buchstaben auf der Basis von persönlich bedeutsamen Wörtern und Sätzen wie z. B. „*Mein Name ist ...*“<sup>25</sup> einzuführen. Im Anhang B finden sich drei unterschiedliche Häufigkeitslisten, die lediglich als Orientierung für Kursleiter dienen sollen. Sie stellen *keine* starre Einführungsvorgabe dar. Im Unterricht sollten Kursleiter z. B. die Anregungen der Teilnehmenden aufgreifen, so dass die Reihenfolge, in der die 29 Buchstaben des deutschen Alphabets eingeführt werden, von Kurs zu Kurs Unterschiede aufweisen wird. Wichtigstes Kriterium bleibt – für die Gewährleistung einer teilnehmerorientierten Einführung der Buchstaben(gruppen) – die im Unterricht von den Teilnehmenden selbst ausgehende „Bedarfsmeldung“ von Wörtern und Buchstaben.

Es wird davon abgeraten, die Buchstabeneinführung nach einer streng synthetischen Vorgehensweise vorzunehmen: Im Sinne eines methodenintegrierenden Unterrichtsstils und einer Teilnehmer- und Handlungsorientierung ist es durchaus möglich, Wörter im Alpha-Kurs zu lesen und/oder zu schreiben, die noch nicht eingeführte Buchstaben enthalten. Trotz unterschiedlicher Lerngeschwindigkeiten in einzelnen Gruppen sollte versucht werden, die Buchstabeneinführung innerhalb von Modul 1 abzuschließen. Falls bei einzelnen Teilnehmenden die ersten 100 UE nicht ausgereicht haben, um sämtliche Buchstaben zu erlernen, ist diesen

25 Sofern diese persönlich bedeutsamen Wörter/Sätze aus dem Deutschen stammen, spiegelt sich in der Regel die Vorkommenshäufigkeit darin wider. Wie Buchstaben letztendlich eingeführt werden, betrifft die Methodik, weshalb sich jede Vorgehensweise auch am jeweiligen praktischen Nutzen für die TN auszurichten hat. Curriculare Vorschläge sind als Hilfestellung gedacht, nicht als Pflichtschema.

Teilnehmenden die Möglichkeit gegeben, durch die regelmäßigen Buchstabenwiederholungen, die in den Modulen 2 und 3 vorgesehen sind, das bis dahin erworbene Wissen zu ergänzen.

Zur Vermittlung von Buchstabenkenntnissen gehört die Behandlung weiterer Aspekte:

- Eine **ökonomische Schreibweise**<sup>26</sup>: Ihre Vorzüge liegen in der Möglichkeit eines zügigen Schreibtempos, welches den Lernfortschritt im folgenden *Aufbau-Alpha-Kurs* begünstigt. Mit Vorrang sollte darauf mit dafür geeigneten Übungen im ersten Modul des Alpha-Kurses geachtet werden, da hier noch Teilnehmende zu finden sind, die keine Bewegungsmuster automatisiert haben. Für sie stellen gerade die ersten 100 UE den idealen Zeitpunkt dar, um die „richtigen“ Bewegungsmuster zu erlernen. Auf eine ökonomische Schreibweise ist dennoch auch in den restlichen zwei Modulen (Modul 2 und 3) des *Basis-Alpha-Kurses* zu achten und es gilt, diese gegebenenfalls durch gezielte Übungen zu verbessern. Bei Teilnehmenden, die bereits über schriftsprachliche Kompetenzen verfügen, kann in der Praxis beobachtet werden, dass unökonomische Bewegungsmuster bereits automatisiert ablaufen. In diesen Fällen ist von der Lehrkraft festzustellen, ob diese unökonomischen Bewegungsmuster zu einer unerwünschten Verringerung des Schreibtempos und zu einer Verschlechterung des Schriftbildes führen. In einem solchen Fall muss der Versuch unternommen werden, durch gezielte Übungenschriftökonomische Bewegungen auszubilden. Kann aber die Schrift trotz unökonomischer Schreibweise von der Lehrkraft und von anderen Teilnehmenden ohne Schwierigkeiten gelesen werden und ist der Teilnehmende im Stande, sein bzw. ihr Schreibtempo den wachsenden Anforderungen des Alphabetisierungsunterrichts anzupassen, so sind diesbezüglich keine weiteren methodischen Maßnahmen einzuleiten. Die Bewegungsmuster für die einzelnen Buchstaben können Alphabetisierungslehrwerken oder Fibeln entnommen werden, auf die im Anhang H dieses Konzeptes in einer Auflistung möglicher Unterrichtsmaterialien verwiesen wird.
- Eine geeignete **Stifthaltung**: Gerade bei „Stiftanfängern“ können Schreibübungen sehr schnell zu Verkrampfungen führen. Um diese zu vermeiden, sollte

26 Hierzu gehören mehrere Kriterien, die sich aus der Tatsache herleiten lassen, dass im deutschen Schriftsystem von links nach rechts geschrieben wird. So sollte die Produktion eines Buchstabens möglichst rechts (unten) beendet werden, auch wenn sich diese Faustregel bei einigen Buchstaben nicht verwirklichen lässt, etwa beim kleinen „b“. Bei Buchstaben wie „n“ oder „e“ kann jedoch darauf geachtet werden, dass der Endpunkt rechts liegt. Als zweite Faustregel bei der Produktion von Buchstaben gilt: „von oben nach unten, von links nach rechts“. Das bedeutet, dass etwa im Falle des kleinen Buchstabens „b“ die Stifthaltung beim senkrechten Strich oben beginnt und nach unten führt und schließlich im rechts liegenden Halbkreis von oben nach unten fortgesetzt wird.

darauf geachtet werden, dass beim Schreiben der so genannte **Dreifingergriff** zum Einsatz kommt, d. h. dass der Stift zwischen Daumen, Zeige- und Mittelfinger gehalten wird. Aufgabe in den ersten Modulen ist es auch, **alternative Dreifingergriffe** einzuführen, so dass auf diese Weise die Teilnehmenden den für sie geeignetsten Haltegriff herausfinden<sup>27</sup>. Zugleich ist darauf zu achten, dass die Stift führende Hand auf der Schreibunterlage liegt und nicht etwa oberhalb der Schreibunterlage geführt wird. Wichtig ist auch, dass die Stiftführung durch die Bewegungen der Finger und des Handgelenkes und nicht etwa des Schultergelenkes bewirkt wird. Es ist ferner darauf zu achten, dass rechtshändige Teilnehmende ihre ersten Schreibversuche mit der rechten Hand unternehmen und vice versa.

- Eine breite **Auswahl an Schreibwerkzeugen und -unterlagen**: Teilnehmende sollten herausfinden, womit und worauf sie am liebsten/besten schreiben.

### 3. 1. 2. Die Einführung von Buchstabengruppen

Zu den wichtigen Unterrichtsinhalten in den Modulen des *Basis-Alpha-Kurses* gehört (in der Regel ab Modul 2, im Falle von schnell lernenden Teilnehmergruppen bereits in der zweiten Hälfte von Modul 1) die Vermittlung von mehrgliedrigen Graphemen, im Weiteren **Buchstabengruppen** genannt, die für die deutsche Orthographie typisch sind. Als Buchstabengruppe werden hier Buchstabenkombinationen aus mindestens zwei Buchstaben verstanden, die für sich genommen einen eigenen Lautwert (oder eine eigene Lautkombination) haben. Das heißt, dass der Lautwert der Buchstabengruppe nicht durch die Synthese der darin enthaltenen Buchstabenlautwerte erlesen werden kann. Die Buchstabengruppe „chs“ ist ein Beispiel hierfür, da sie nicht als „ts-h-s“ gelesen wird, sondern als „ks“. In diesem Sinne können folgende Buchstabengruppen angeführt werden:

(1) ei, ie, eu, äu, sch, st-, sp-, -er, qu, ck, chs, ph, nk, -ng, -tion, -tien, -ig

Diese Auflistung kann um weitere Buchstabengruppen ergänzt werden. Diese Ergänzung betrifft insbesondere die Buchstabenkombinationen mit der Buchstabenfolge „ch“. Im Alphabetisierungsunterricht – insbesondere bei Teilnehmenden ohne Schulerfahrung – ist eine induktive Vorgehensweise bei der Einführung von Buchstabengruppen zu empfehlen, d. h. es sollte vermieden werden, Regeln und die dazu gehörigen Ausnahmen zu vermitteln. Dementsprechend können die Buchstabenkombinationen mit der Buchstabenfolge „ch“ als Buchstabengruppe eingeführt und die obige Auflistung um folgende Gruppen ergänzt werden:

27 Siehe z. B. Hasert 2003; Zapke 2001; Quenzel 1998.

(2) ach, och, uch, ech, ich, äch, öch, üch, ych<sup>28</sup>

Die gleiche Vorgehensweise trifft auf das Dehnungs-H zu. Auch hier können im Sinne einer induktiven Einführung der Fälle, in denen ein Vokal lang ausgesprochen wird, weitere Buchstabengruppen angeführt werden:<sup>29</sup>

(3) ah, eh, ih, oh, uh, äh, öh, üh

Weitere Schwierigkeiten stellen die Buchstabenkombinationen dar, die aus zwei Buchstabengruppen bestehen. Hierzu gehören:

(4) eich, iech, euch, äuch, ieh, eih,

(5) -ahr, -ehr, -ihr, -ohr, -uhr, -ähr, -öhr, -ühr, -eur.

Die Buchstabengruppen werden – wie oben bereits ausgeführt – vorrangig im zweiten Modul des Basis-Alpha-Kurses eingeführt<sup>30</sup>. Bei schnell lernenden Gruppen ist von der Lehrkraft zu erwägen, ob die in den letzten zwei Auflistungen (4) und (5) aufgeführten komplexen Buchstabengruppen im Unterricht behandelt werden.

28 Nicht in dieser Auflistung sind die Buchstabenkombinationen „Konsonant-ch“ angeführt, in denen das „ch“ als Ich-Laut ausgesprochen wird. Wörter wie „durch“, „Milch“ oder die unterschiedlichen Möglichkeiten beim Vorkommen des Morphems „-chen“ gehören dazu. Ausgenommen sind auch die Fälle, in denen das „ch“ in der Anfangsposition des Wortes steht. Es wird dafür plädiert, Wörter mit anfänglichem „ch“ als Ganzes auswendig zu lernen.

29 So argumentiert, ließen sich auch sämtliche Buchstabenkombinationen mit einbeziehen, die durch Konsonantenverdopplung zu einer Veränderung der Vokallänge führen. Dies hätte jedoch zur Folge, dass die Liste der einzuführenden Buchstabengruppen allzu sehr anwächst und unübersichtlich wird.

30 Als weitere Gruppe können die Fälle aufgezählt werden, in denen der Lautwert eines Buchstabens durch seine Endposition verändert wird. Diese Fälle betreffen die Buchstaben „b“, „g“ und „d“, die auf Grund der Auslautverhärtung ihre Stimmhaftigkeit als Auslaut verlieren. Ebenso kann das auslautende „r“ zu dieser Gruppe hinzugenommen werden, da es standarddeutsch nicht als [r] ausgesprochen wird; vielmehr ähnelt seine Aussprache der Aussprache des Buchstabens „a“. Die Berücksichtigung dieser zuletzt genannten Buchstabengruppen hätte jedoch zur Folge, dass die Gesamtzahl der zu vermittelnden Buchstabengruppen zu sehr anwächst, was sich im Alphabetisierungsunterricht nachteilig auswirken könnte. Aus diesem Grund wird lediglich die Vermittlung der Buchstabengruppen aus den Auflistungen (1), (2), (3), (4) und (5) als Gegenstand des Alphabetisierungsunterrichts im Basis-Alpha-Kurs empfohlen.

Genau wie bei der Buchstabeneinführung kann bei der Einführung der Buchstabengruppen ihre Vorkommenshäufigkeit beachtet werden. Tabelle 2 (Anhang C) können Vorschläge für die Progression bei der Einführung von Buchstabengruppen entnommen werden. Die dort aufgelisteten Buchstabengruppen werden zum Teil in Alphabetisierungslehrwerken berücksichtigt; auf die darin vorgeschlagenen Übungen kann daher zurückgegriffen werden. Notwendig wird dennoch sein, zusätzliche Unterrichtsmaterialien zu entwickeln, welche sich an Übungstypen in Alphabetisierungslehrwerken anlehnen können. Bei der Vermittlung der Buchstabengruppen wird empfohlen, zusätzlich Visualisierungen (z. B. farbliche Kennzeichnung oder Unterstreichung) einzusetzen. Sind die Buchstaben und Buchstabengruppen bekannt, so sind bei vorliegender Synthesefähigkeit die Teilnehmenden im Stande, die meisten Wörter zu erlesen. Ausgenommen sind hierbei Wörter, die zum Beispiel der englischen oder französischen Sprache entlehnt wurden.

### 3. 1. 3. Häufige Signalgruppen

Ergänzend zur Einführung von Buchstaben und Buchstabengruppen sollten **häufige Signalgruppen** behandelt werden. Signalgruppen sind Buchstabenkombinationen, die regelmäßig vorkommen und welche mit zunehmendem Alphabetisierungsgrad als Gesamtbild erkannt werden sollten. Im Gegensatz zu den oben beschriebenen Buchstabengruppen können Signalgruppen erlesen werden, da sie als Buchstabenkombination keinen eigenen Lautwert haben. Typische Signalgruppen sind z. B. „tz“, „pf“ oder „au“<sup>31</sup>.

### 3. 1. 4. Die Synthesefähigkeit

Die Ausbildung der **Synthesefähigkeit**<sup>32</sup> bildet zusammen mit der Vermittlung von Kenntnissen über Buchstaben und Buchstabengruppen eine der Hauptsäulen der *Basis-Alpha-Kurse*. Ihre Ausbildung ist für das Lesenlernen zwingend notwendig und folglich Gegenstand des Unterrichts in sämtlichen Modulen des *Basis-Alpha-Kurses* und wird auch als Wiederholung im 4. Modul des *Aufbau-Alpha-Kurses* behandelt. Nochmals ist an dieser Stelle hervorzuheben, dass für die Ausbildung der Synthesefähigkeit *nicht* Buchstabennamen, *sondern* deren **Lautwerte** gebraucht werden.

31 Die Signalgruppe „au“ wird unter linguistischen Gesichtspunkten in fast allen Alphabetisierungslehrwerken als Diphthong zusammen mit „ei“ und „eu“ eingeführt. Unter praxisrelevanten Gesichtspunkten wird der Diphthong „au“ im vorliegenden Konzept jedoch nicht als Buchstabengruppe begriffen, da die Teilnehmenden i. d. R. mit Hilfe des Lautwertes für die Buchstaben „a“ und „u“ das „au“ trotz der „Verschleifung“ des „u“ erlesen können.

32 Unter Synthesefähigkeit wird die Fähigkeit verstanden, die in einem Wort enthaltenen Buchstaben und Buchstabengruppen zu einem lautlichen Ganzen zu verschmelzen. Dabei gehen die Leser vom Lautwert der darin enthaltenen Buchstaben (oder Buchstabengruppen) aus und verschmelzen diese zu der phonetisch richtigen Aussprache des Wortes.

Hierzu bedienen sich Kursleiter der üblichen methodischen Vorgehensweisen für die Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch<sup>33</sup>.

### 3. 1. 5. Sprachliche Kompetenzen

Neben der Vermittlung der bisher dargestellten Inhalte kommt der Vermittlung **sprachlicher Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten** eine ebenso wichtige Rolle zu. In Anlehnung an den GER ist in den Alpha-Kursen für die Gruppe der langsam lernenden Teilnehmer (vorrangig primäre Analphabeten) höchstens das sprachliche Ziel A1 anzustreben.<sup>34</sup> Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass alle langsam lernenden Teilnehmer dieses Ziel in *allen* unterschiedlichen **Aktivitäten** (Produktion, Rezeption, Interaktion und Sprachmittlung) und **Typen** (schriftlich und mündlich) erreichen werden, doch wird es für einen kleineren Teil dieser Teilnehmergruppe als realistisch erachtet. Für den Teil der Teilnehmenden, die einen Wechsel zum allgemeinen Integrationskurs mit langsamer (oder im Einzelfall mit normaler) Progression vollziehen können (vorrangig für einen Teil der *funktionalen Analphabeten* und die *Zweitschrifterwerbsteilnehmer*) und welche bereits zu Beginn der Alphabetisierungsarbeit über (sehr) gute sprachliche und schriftsprachliche Kompetenzen in der Mutter- und Zweitsprache<sup>35</sup> verfügen, wird als sprachliches Ziel ein Niveau oberhalb von A1 bis A2 angestrebt, wobei die Umsetzung dieses Zieles hauptsächlich im *allgemeinen Integrationskurs* – nach *vollzogenem* Kurswechsel – verwirklicht und daher im vorliegenden Konzept nicht weiter thematisiert wird. Es ist nicht davon auszugehen, dass „Wechselkandidaten“ noch im Alpha-Kurs ein sprachliches Niveau erreichen, das höher als A1 einzustufen ist. Aus diesem Grund geht die im Folgenden vorgeschlagene sprachliche Progression nicht über das Niveau A1 hinaus. Für seltene Einzelfälle, in denen Teilnehmende über sehr hohe sprachliche Kenntnisse verfügen, aber noch am Alpha-Kurs teilnehmen, sind die betreffenden Teilnehmenden durch Binnendifferenzierung noch über das sprachliche Niveau A1<sup>36</sup> hinaus in den Restförderungsmodulen zu fördern.

33 Siehe zu Fragen der Methodik auch Kap. VI.2. sowie: Faistauer u.a. (2006), Rahmencurriculum Deutsch als Zweitsprache und Alphabetisierung, u.a. Seite 16ff und 39ff.; diesbezügliche weitere umfangreiche Internet-Veröffentlichungen beim Alfa-Zentrum Wien (VHS Ottakring) unter [www.alfazentrum.at](http://www.alfazentrum.at); Sprenger/Rieker (VHS Essen, 2006), Curriculum zur Durchführung von niederschwelligen Sprachkursen. Teil 1: Lesen-Schreiben-Sprechen von Anfang an, Seite 9-16; eine neue Dokumentation zur Methodik in Alpha-Kursen ist beim IB Bielefeld unter Mitwirkung des Autors z.Zt. in Bearbeitung.

34 Siehe zur erwarteten Anzahl von primären Analphabeten Fußnote 8) und 20).

35 Über gute sprachliche und schriftsprachliche Kompetenzen verfügen z. B. funktionale Analphabeten, die einige Jahre zur Schule gegangen sind.

36 Hierbei kann es sich lediglich um ein Niveau handeln, welches knapp über dem sprachlichen Niveau A1 liegt.

### 3.1.6. Allgemeine und kommunikative Kompetenzen

Vor dem zuvor beschriebenen Hintergrund ist somit Ziel der Alpha-Kurse, **allgemeine** und **kommunikative Kompetenzen** zu vermitteln.<sup>37</sup> Neben dem *deklarativen* und *prozeduralen* Wissen und *persönlichkeitsbezogenen* Kompetenzen sind insbesondere Kompetenzen bezüglich der *Lernfähigkeit* und *kommunikative Kompetenzen* zu fördern. Die letztgenannte Kompetenz unterteilt sich in *linguistische*, *soziolinguistische* und *pragmatische* Kompetenz.

Im Zusammenhang mit **linguistischer Kompetenz** sind Kenntnisse im Bereich der:

- lexikalischen Kompetenz (grammatische und lexikalische Elemente wie etwa Satzformeln, idiomatische Wendungen, feste Wendungen usw.);
- semantischen Kompetenz (lexikalische, grammatische und pragmatische Semantik);
- grammatischen Kompetenz (Elemente, Kategorien, Klassen, Strukturen usw.);
- phonologischen Kompetenz (Kenntnisse über Phoneme, phonetische Merkmale, Prosodie usw.);
- orthographischen Kompetenz (richtige Schreibweise, Groß- und Kleinbuchstaben, typographische Konventionen usw.);

sowie Kenntnisse in Morphologie, Morphophonologie und Syntax bis zum Niveau A1 zu vermitteln. Ebenfalls bis zu diesem Niveau sind im Bereich der **soziolinguistischen Kompetenz** Kenntnisse bezüglich der:

- sprachlichen Kennzeichnung sozialer Beziehungen (Begrüßungsformeln, Anredeformeln, Turntaking usw.);
- Höflichkeitskonventionen (angemessene Verwendung von bitte, danke usw.);
- Redewendungen, sprichwörtliche Redensarten usw.
- Registerunterschiede (formelhaft, formell, neutral, informell usw.) und
- Varietäten (soziale Schicht, Berufszugehörigkeit usw.)

zu vermitteln.

Unter **pragmatischen Kompetenzen**<sup>38</sup> sind schließlich *Diskurskompetenz*, *funktionale Kompetenz* und *Schemakompetenz* zu verstehen, die es ebenfalls bis zum Niveau A1 zu vermitteln gilt.

37 Siehe hierzu "GER: lernen, lehren, beurteilen", S. 103ff.

38 Siehe hierzu "GER: lernen, lehren, beurteilen", S. 123ff.

Bei der Vermittlung dieser Kompetenzen sind die bereits erwähnten unterschiedlichen *Aktivitäten* (Produktion, Rezeption, Interaktion und Sprachmittlung), welche jeweils nach den *Typen* „mündlich“ und „schriftlich“ zu unterscheiden sind, möglichst gleichbedeutend zu behandeln. In bestimmten Phasen der Alphabetisierungsarbeit wird es jedoch unumgänglich sein, Schwerpunkte zu setzen. So könnte bei spezifischer Kurszusammensetzung und bei entsprechend vorhandenen personellen Kapazitäten überlegt werden, ob etwa im Zusammenhang mit der Förderung von schriftlichen Sprachmittlungskompetenzen gleich zu Beginn eines solchen Alpha-Kurses das Schriftsystem der Muttersprache thematisiert wird, oder ob mit diesem Schritt bis zu einem späteren Zeitpunkt gewartet wird, zu welchem das Schriftsystem der Zweitsprache Deutsch von den Teilnehmenden beherrscht wird (siehe auch Kapitel VI.1.). Parallel hierzu werden zu Beginn der Alphabetisierungsarbeit Kompetenzen im mündlichen Bereich der Produktion eine sehr wichtige Rolle spielen, da in dieser Phase der Alphabetisierungsarbeit die schriftsprachlichen Kompetenzen in einem deutlich langsameren Tempo ausgebildet werden. Solche Entscheidungen bezüglich der Gewichtung zu unterschiedlichen Zeitpunkten in der Alphabetisierungsarbeit können letztendlich nur von den Lehrkräften getroffen werden.

### 3.1.7. Wahl der Themen

Bezüglich der Festlegung der Themen wird eine Orientierung am GER und an dem vom Bundesamt im *Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs* festgelegten Themenkanon zum Basissprachkurs vorgeschlagen. Deren Auswahl kann vor dem Hintergrund der Kurssituation (Teilnehmerinteressen, Vorkenntnisse usw.) an den unterschiedlichen *Domänen* (privater, öffentlicher, beruflicher und bildungsbezogener Bereich) orientiert und gegebenenfalls angepasst oder ergänzt werden und hängt zum einen vom Grad der sprachlichen und schriftsprachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, aber auch von den weiteren zu vermittelnden Inhalten (z. B. Grammatik oder Lernstrategien) des Alphabetisierungsunterrichts ab. So könnte gerade in der ersten Phase des *Basis-Alpha-Kurses* der persönliche und bildungsbezogene Bereich für die Teilnehmenden interessanter sein als die restlichen zwei Bereiche, während Höflichkeitskonventionen besser im Zusammenhang mit bestimmten Themen eingeführt werden. Bei der Festlegung des für diese Themen nötigen **Wortschatzes** sind *statistischen, pragmatischen* und *lernpsychologischen* Faktoren sowie lernerorientierten Kriterien wie *Lernbarkeit, Brauchbarkeit* und *Verstehbarkeit* Rechnung zu tragen.<sup>39</sup> Eine große Hilfe bei der Wahl des Wortschatzes bietet die Fachliteratur.<sup>40</sup>

39 Siehe Bohn (2000, 16ff).

40 Siehe z. B. Baldegger u. a. (1985).

Zu bedenken ist hierbei, dass – bedingt durch die zusätzlichen Aufgaben zum schriftsprachlichen Erwerbsprozess – deutlich weniger Zeit für die Behandlung der Themen, die für den Regelintegrationskurs vorgesehen sind, zur Verfügung steht. Aus diesem Grund ist nicht davon auszugehen, dass sich im Alpha-Kurs der für allgemeine Integrationskurse geltende Themenkanon im gleichen Umfang abdecken lässt. Mögliche Themenfelder sind: *Angaben zur Person, soziale Kontakte, Wohnen, Einkaufen, Essen/Trinken, Orte, Körper/Gesundheit, Alltag, Ämter/Behörden, Arbeit/Beruf, Erziehungsfragen, Ausbildung (der eigenen Kinder), Mobilität/Verkehr, Freizeit, Lernen* und weitere Themen, die im jeweiligen konkreten Kurs gemeinsam mit den Teilnehmenden zu vereinbaren sind.

### 3. 1. 8. Grammatische Progression

Die **grammatische Progression** sollte auf die Interessen der Teilnehmenden und – damit verbunden – die Wahl der Themen abgestimmt werden. Die Festlegung von grammatischen Inhalten hat jedoch bedingt durch das angestrebte sprachliche Ziel A1 in Anlehnung an den GER zu erfolgen. Lediglich der Zeitpunkt der Einführung grammatischer Inhalte lässt eine größere Entscheidungsfreiheit zu (siehe Anhang D). Es sollten die üblichen Prinzipien für die Festlegung der grammatischen Progression berücksichtigt werden. Insbesondere das *didaktische Prinzip* „Vom Leichten zum Schweren“ und das *pragmatische Prinzip*, d. h. die praxisbezogene Anwendbarkeit durch die Teilnehmenden, spielen bei der Festlegung der Progressionslinie eine bedeutende Rolle. Ergänzend kann das *sprachsystematische Prinzip* (Vorkommenshäufigkeit der grammatischen Phänomene) zu Grunde gelegt werden.<sup>41</sup>

Im Sinne der Teilnehmer- und Handlungsorientierung sind die zu behandelnden Inhalte zunehmend mit der Bewältigung **authentischer, kommunikativer Aufgaben in der Öffentlichkeit** zu verknüpfen. Die Ausbildung und Förderung dieser „Transfer-Kompetenz“, nämlich der Fähigkeit, das, was im Unterricht eingeübt wurde, auch außerhalb des sanktionsfreien Raumes „Alpha-Kurs“ erfolgreich anzuwenden, sind zwar eine wichtige Aufgabe insbesondere des *Aufbau-Alpha-Kurses*, doch ist sie bereits in den *Basis-Alpha-Kursen* einzuleiten. Da diese kommunikativen Aufgaben mit fortlaufender Kursdauer zunehmend komplex werden, können sie z. B. mit Projektunterricht verbunden werden. So kann etwa die Motivation, die eigenen Kinder zu fördern, mit der Aufgabe verbunden werden, Kinderbücher (z. B. Bilderbücher) in der Stadtbibliothek zu suchen und gegebenenfalls auszuleihen. Die Suche nach Büchern kann mit Hilfe des Internets oder durch das Nachfragen bei Mitarbeitern der Bibliothek im Alpha-Kurs als Simulation/Rollenspiel erfolgen und zu einem späteren Zeitpunkt in der Wirklichkeit umgesetzt werden.

41 Siehe z. B. Funk & Koenig 1991, 62f.

### 3. 1. 9. Phonologische Bewusstheit, Sprachbewusstheit und Aussprache

Zu den weiteren Lehrinhalten des *Basis-Alpha-Kurses* gehört die Durchführung (meist mündlicher) Übungen, welche die Ausbildung **phonologischer Bewusstheit** fördern. Phonologische Bewusstheit ist die Fähigkeit, sich mit der Lautstruktur z. B. eines Wortes unabhängig von seiner Form auseinander zu setzen. Zur phonologischen Bewusstheit gehören z. B. die Fähigkeit, Anlaute oder Reime zu erkennen, oder die Fähigkeit, Wörter auf Silben oder Phonemebene zu segmentieren (**Analysefähigkeit auf Silben- und Phonemebene**). Zur Ausbildung dieser Fähigkeiten bedienen sich die Kursleiter der üblichen methodischen Vorgehensweisen für die Migrant\*innen-Alphabetisierung.<sup>42</sup> Auch die Fachliteratur zur Erstalphabetisierung von Kindern bietet in dieser Hinsicht eine mögliche Stütze.

Eng verbunden mit der phonologischen Bewusstheit ist die Ausbildung der **Sprachbewusstheit**, welche zu Beginn der Alphabetisierungsarbeit in der Zweitsprache und mit zunehmender Kursdauer auch in der Muttersprache fester Bestandteil der Alphabetisierungsarbeit ist. Die Ausbildung von **Konzepten**, z. B. das Konzept der Groß- und Kleinschreibung, das Wortkonzept (damit verbunden die Bewusstwerdung von Wortgrenzen) oder das Bewusstsein über den morphematischen Aufbau der deutschen Sprache sind wichtige Etappen auf dem Weg zur funktionalen Alphabetisierung und zur Fähigkeit autonomen Lernens. Sie sind z. B. Grundbaustein für die Ausbildung von Fähigkeiten wie die Analysefähigkeit auf Wort- und Morphemebene oder eingehender Kenntnisse zur Orthographie und Voraussetzung für die Ausbildung bestimmter Lernstrategien, etwa der Analyse von Wörtern in Morphemen, um sich der Wortbedeutung anzunähern.

Im Zusammenhang mit der erläuterten Vermittlung sprachlicher Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten ist eine möglichst gute **Aussprache** durch gezielte Übungen auszubilden. Die Umsetzung dieses Zieles zieht sich durch sämtliche Module – sowohl des *Basis-* als auch des *Aufbau-Alpha-Kurses* – hindurch. Auch **Wort- und Satzakzent** sollten im Rahmen der Vermittlung sprachlicher Kompetenzen vermittelt werden. Frage- und Aussageintonation, Betonungsmöglichkeiten, Satzmelodie usw. können bereits im *Basis-Alpha-Kurs* vermittelt werden.

42 Siehe z. B. alle Hefte der Reihe „Materialdienst Alphabet“ (Hrsg. Sprachverband DfaA. e. V.), Heft 17, 18, 48 und 58 der Fachzeitschrift „Alfa-Forum“ (Hrsg. Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e. V.), Heft 1-2 (1991) der Zeitschrift „Deutsch Lernen“ (Hrsg. Sprachverband DfaA. e. V.) und das Sonderheft (1996-1999) der Zeitschrift „Bildungsarbeit in der Zweitsprache Deutsch“ (Hrsg. Sprachverband DfaA. e. V.). Weitere aufschlussreiche Beiträge sind unter [www.alfazentrum.at](http://www.alfazentrum.at) zu finden, vgl. auch ausführlichere Hinweise dazu in Fußnote 33.

### 3. 1. 10. Orthographische Kompetenz

Im Zusammenhang mit **Orthographie** ist im Alphabetisierungsunterricht entsprechend dem Niveau A1 Wissen über die Prinzipien<sup>43</sup> zu vermitteln, auf welchen die deutsche Orthographie fußt. Ein Bewusstsein für das *phonematische Prinzip* (auch Laut-Prinzip genannt) wird insbesondere durch die Anwendung von synthetischen Methoden bei der Buchstabeneinführung gefördert. Auch bei der Ausbildung von Konzepten im Rahmen der Förderung von Sprachbewusstheit ist die Tatsache, dass die Schriftsprache die Lautstruktur der gesprochenen Sprache widerspiegelt, Gegenstand des Unterrichts. Zur Verdeutlichung können z. B. Zahlen und logographische Zeichen wie „&“, „%“ oder „§“ als Kontrast herangezogen werden. Insbesondere im fortgeschrittenen Unterricht, in welchem die Morphem-Methode zum Einsatz kommt, kann das *morphematische Prinzip* behandelt werden. Dieses Prinzip (auch als *etymologisches* oder *Stamm-Prinzip* bekannt) kann im Zusammenhang mit zahlreichen Themen behandelt werden, etwa bei der Einführung von Buchstabengruppen wie „äu“ und der Pluralbildung (Haus/Häuser, Maus/Mäuse usw.) oder bei der Behandlung der Auslautverhärtung (Hund/Hunde, Tag/Tage usw.). Von Interesse für den Alphabetisierungsunterricht sind auch das *grammatikalische Prinzip* (z. B. Getrennt-/Zusammenschreibung oder Großschreibung) und das *pragmatische Prinzip*, nach welchem z. B. die Großschreibung bei Anredeformen erklärt wird. Weitere Prinzipien sind:

- das *historische Prinzip*, welches im Zusammenhang mit der Einführung von Buchstabengruppen wie „ie“, „st\_“ und „sp\_“ als Lerneinheiten der Schriftsprache thematisiert wird.
- das *semantische Prinzip*, nach welchem gleichlautende Wörter mit ungleichen Bedeutungen zur Unterscheidung eine unterschiedliche Schreibweise erhalten (Seite/Saite, Weise/Waise usw.).

Insbesondere die ersten zwei beschriebenen Prinzipien können zu einem bewussten Umgang mit Orthographie führen und werden auch im Zusammenhang mit Lernstrategien und -techniken in der Fachliteratur diskutiert, so etwa die Strategie der morphematischen Analyse von Wörtern, um sich der richtigen Schreibung zu nähern. Die restlichen Prinzipien können eine zusätzliche Rolle bei der Ausbildung einer orthographischen Kompetenz spielen, doch sollte bedacht werden, dass ein traditionelles Orthographietraining (Vermittlung von Regeln usw.) bei lernunbewohnten Teilnehmenden auf relativ unfruchtbaren Boden fallen kann. Vielmehr

43 Siehe hierzu z. B. Dehn (1995), Atzesberger (1982) und Kowarik (1988). Gemeint ist im Folgenden natürlich, dass die sich hinter den Fachbegriffen verbergenden Inhalte/Zusammenhänge zu vermitteln sind und nicht die Fachbegriffe selbst.

scheint die Ausbildung von Lernstrategien/-techniken mit Blick auf die Vermittlung orthographischer Kompetenz geeignet zu sein. Darüber hinaus ist zu beachten, dass durch die Ausbildung eines Schreibwortschatzes u. U. die Schreibungen zahlreicher Wörter auswendig gelernt wird, welche sich etwa durch das ästhetische Prinzip (z. B. Lohn, Sohn, Mohn usw.) erklären.

### 3. 1. 11. Lehrwerkswissen

In Hinblick auf die Vermittlung von *Lernstrategien* werden bereits im zweiten und dritten Modul Kenntnisse vermittelt, die auf die lehrwerksbezogene Arbeit im Unterricht vorbereiten. Dieses Wissen, im Weiteren **Lehrwerkswissen**<sup>44</sup> genannt, kann etwa im Zusammenhang mit Wortschatzarbeit oder der mündlichen oder schriftlichen Einführung von Redemitteln bereits in Modul 1 des *Basis-Alpha-Kurses* eingeleitet werden. Ist der Lehrkraft des Alpha-Kurses das Deutschlehrwerk bekannt, das in einem (für einen späteren Teilnehmer-Wechsel in Frage kommenden) Basissprachkurs eingesetzt wird, so ist es möglich, erste Arbeitsweisen im Umgang mit DaZ-Lehrwerken durch die gezielte Einbeziehung z. B. von Visualisierungen aus diesem später eingesetzten DaZ-Lehrwerk zu üben. Da das schriftsprachliche Niveau im *Basis-Alpha-Kurs* noch niedrig ist, bieten sich Übungen zur Arbeit mit visuellen Elementen des DaZ-Lehrwerkes (z. B. Fotos) an, die dazu genutzt werden können, beispielsweise Wortschatz und Redemittel zu aktivieren oder einzuführen. Wertvolle Tipps zur Arbeit mit Visualisierungen erhalten die Kursleiter von Alphabetisierungskursen aus der allgemeinen Fremdsprachendidaktik.<sup>45</sup>

44 Die im Folgenden unter Lehrwerkswissen beschriebenen Kompetenzen könnten u. U. auch unter der Rubrik „Lernerstrategien“ behandelt werden. Da sie insbesondere vor dem Hintergrund der für einzelne Teilnehmende angestrebten „Wechsel-Möglichkeiten“ zum allgemeinen Integrationskurs von besonderer Bedeutung sind, wird daher empfohlen, solches Wissen möglichst eng in Abstimmung mit üblichen DaZ-Lehrwerken zu vermitteln. Das hier beschriebene Konzept „Lehrwerkswissen“ ist daher Bestandteil des weitaus größeren Konzepts „Lernerstrategien“. Rampillon zählt jedoch einige der Lernstrategien, welche im vorliegenden Konzept unter „Lehrwerkswissen“ und „Arbeitsweisen“ behandelt werden, auf und bezeichnet sie lediglich als Kenntnisse, „(...) die eine notwendige Voraussetzung für die Realisierung der verschiedenen Lerntechniken darstellen“ Rampillon (1985, 16). „Lehrwerkswissen“ und „Arbeitsweisen“ können daher als Kompetenzen verstanden werden, die gewissermaßen noch unterhalb der Ebene „Lernstrategien/-techniken“ zu verorten sind.

45 Siehe hierzu z. B. die Reihe „Fernstudienangebot“ – Germanistik: Deutsch als Fremdsprache (Hrsg. Langenscheidt).

### 3. 2. Detaillierte Beschreibung der Inhalte in den Aufbau-Alpha-Kursen<sup>46</sup>

Zu den Kursinhalten<sup>47</sup>, die insbesondere im Aufbau-Alpha-Kurs behandelt werden, sind typische **Arbeitsweisen** des Deutschunterrichts im Umgang mit einem Deutschlehrwerk zu zählen.

Zu diesen typischen Arbeitsweisen gehören z. B.:

- Das *Sprechen über Bilder oder Fotografien*: Diese Tätigkeit kann beispielsweise der Wortschatzaktivierung oder als Sprechanlass dienen.
- Das *gegenseitige Erfragen von Informationen*: Die Teilnehmenden gewöhnen sich daran, nicht nur den Kursleitenden als Gesprächspartner und Informationsgeber zu sehen, sondern auch alle anderen Teilnehmenden des Alphabetisierungskurses als solche zu erachten. Sie erfahren durch solche Aktivitäten, dass ihre sprachlichen Äußerungen und ihre Meinungen durchaus wichtig für den Fortgang des Unterrichts sind.
- Das *Brainstorming* (oft im Zusammenhang mit Visualisierungen): Durch diese und ähnliche Aktivitäten gelangen die Teilnehmenden zur Einsicht, dass es bei vielen Vorgehensweisen im Unterricht nicht darum geht, eine „richtige Antwort“ zu geben, sondern, dass es ebenso gut darum gehen kann, Gefühle, Ideen oder Anregungen mitzuteilen, um auf diese Weise den Unterricht mitzugestalten.
- Der *Umgang mit unterschiedlichen Medien*: Wünschenswert ist, dass auch im Alphabetisierungsunterricht der Umgang mit dem Computer geübt wird. Der Computer kann für unterschiedlichste Tätigkeiten im Alphabetisierungsunterricht eingesetzt werden. Ziel ist nicht etwa, dass die Teilnehmenden die Programme, die ergänzend zu den Deutschlehrwerken auf dem Markt vorhanden sind, kennen lernen, sondern, dass sie ihre möglichen Ängste im Umgang mit diesem Medium verlieren. Hierzu gehört der unbeschwerte Umgang mit der Hardware (Maus, Tastatur usw.), sowie das Erlernen typischer Arbeitsschritte im Umgang mit Betriebssystemen und Programmen (Drag and Drop, Doppelklicken usw.) und gegebenenfalls des dafür notwendigen Wortschatzes („speichern“, „öffnen“ usw.). Bei der Frage, wie der Computer im Alphabetisierungsunterricht

46 Eine verkürzte Darstellung der Inhalte in den Aufbau-Alpha-Kursen kann Anhang D entnommen werden.

47 Ein Teil der im Folgenden beschriebenen Kursinhalte werden bereits im Basis-Alpha-Kurs behandelt, da sich weder zwischen den einzelnen Modulen noch zwischen Basis-, Aufbau- und Restförderungsmodulen klare Grenzen ziehen lassen (siehe hierzu auch Anhang D).

einzusetzen ist, können Kursleiter zum Teil auf Erfahrungen und methodischen Vorgehensweisen des allgemeinen Fremdsprachenunterrichts aufbauen.

- *Die Arbeit mit Hörtexten:* In diesem Zusammenhang sollten die vielfältigen Übungstypen trainiert werden, die zusammen mit Hörtexten vorkommen. Um diese Fähigkeiten im Alphabetisierungsunterricht zu üben, sollte auf leichte Hörtexte zurückgegriffen werden. Diese sollten möglichst aus dem Lehrwerk eines *allgemeinen Integrationskurses (Basissprachkurses)* stammen, in den – bei Bedarf – einzelne Teilnehmende später wechseln können. Durch solche Hörtexte kann nicht nur das Hörverständnis, sondern auch das Zusammenspiel zwischen Hörverstehen und der Arbeit mit schriftlichen Aufgaben gezielt geübt werden.

### 3. 2. 1. Lernstrategien und -techniken

Die zuletzt beschriebenen Arbeitsweisen können vor dem Hintergrund der zuvor geforderten Nachhaltigkeit in der Alphabetisierungsarbeit gesehen werden, für welche die Ausbildung von **Lernstrategien und -techniken** zwingend notwendig ist. Sie sind Voraussetzung für ein **autonomes Lernen**, welches den Alphabetisierungsprozess und Spracherwerb parallel begleiten oder nach Beendigung der Förderungsdauer fortführen kann. Die Ausbildung dieser Kompetenzen ist zwar bereits Gegenstand der *Basis-Alpha-Kurse*, doch muss bedacht werden, dass die in den ersten Modulen u. U. noch wenig ausgeprägten Deutschkenntnisse der Vermittlung von Lernstrategien (z. B. durch die Bewusstwerdung/-machung von Lernzielen und Lernwegen) entgegenstehen können. Mit zunehmender Sprachbeherrschung können jedoch vertiefend Lernstrategien/-techniken (genauer **Sprachlern- und Sprachgebrauchsstrategien**) vermittelt werden.<sup>48</sup> Bei den Sprachlernstrategien können direkte (kognitive) Strategien (Gedächtnisstrategien und Sprachverarbeitungsstrategien) und indirekte Strategien (Strategien zur Regulierung des eigenen Lernens, affektive und soziale Lernstrategien) unterschieden werden. Zur Vermittlung dieser Strategien gehört die Vermittlung der dazu gehörenden Lerntechniken, die integrativ geschehen sollte: So können beispielsweise zu grammatischen Themen oder zur Wortschatzarbeit gleichzeitig – sofern es die sprachlichen Kompetenzen der Teilnehmenden zulassen – Lernstrategien und -techniken zum „entdeckenden Lernen“ vermittelt werden.<sup>49</sup>

Eine „Lerntechnik“, die mit Beginn des Alphabetisierungsunterrichts trotz geringer Sprachkenntnisse vermittelt werden kann, ist der Umgang mit *Visualisierungen*

48 Zur weiteren Vertiefung in dieses Thema und zur Klärung der folgenden Fachbegriffe sei auf Bimmel & Rampillon (2000), Bohn (2000) und Funk (1993), Funk & Koenig (1991), Rampillon (1985) sowie auf die zahlreich vorhandene Fachliteratur verwiesen.

49 Vgl. im Zusammenhang mit Grammatik Funk (1993); siehe weiter Bohn (2000) bezüglich der Wortschatzarbeit.

und die damit verbundene Entwicklung der Fähigkeit, aus ihnen Informationen zu gewinnen. Im Bereich der Visualisierungen weisen viele Deutschlehrwerke Ähnlichkeiten auf. Dennoch kann es zwischen einigen von ihnen größere Unterschiede geben, weshalb die Absprache mit der Lehrkraft des *Basissprachkurses* in Bezug auf das später eingesetzte Deutschlehrwerk in diesem Punkt von großer Bedeutung ist. Ist der Lehrkraft des Alphabetisierungskurses das später eingesetzte Deutschlehrwerk bekannt, so kann sie sich beim Einsatz von Visualisierungen im Alphabetisierungsunterricht an den in diesem Deutschlehrwerk vorkommenden Visualisierungen orientieren. Der Umgang mit Bildern und Fotografien stellt dabei die geringste Schwierigkeit dar, da sie in der Regel für die meisten Teilnehmenden leicht interpretierbar sind. Problematischer sind Visualisierungen wie:

- *Typographische Mittel*, z. B. (Doppel-)Unterstreichung, Fettdruck, Kursivschrift, der Einsatz von Anführungszeichen oder die Versalienschrift: Ihre Funktion als Hervorhebung oder Abmilderung in Übungen und Texten sollte im Alpha-Kurs geübt werden.
- *Tabellen*: Die Teilnehmenden müssen lernen, wie die in den unterschiedlichen Tabellen enthaltenen Informationen zu interpretieren sind.
- *Abstrakte Darstellungen* (z. B. „Wort-Igel“ oder der chronologische Ablauf von Dialogen mit Hilfe von Pfeilen): Sie stellen eine weitere Hürde für die Teilnehmenden dar. Zusätzlich sollten abstrakte Darstellungen von grammatikalischen Zusammenhängen im Alpha-Unterricht behandelt werden. Ein Beispiel für solche Visualisierungen ist etwa die Visualisierung der Satzklammer oder die Visualisierung von Satzteilen durch Ovale, Rechtecke usw., wie sie z. B. im Deutschlehrwerk „Deutsch Aktiv“ eingesetzt werden. Da jedes Deutschlehrwerk bestimmte Visualisierungen favorisiert, ist abschließend noch einmal zu betonen, wie wichtig die Absprache bezüglich des später eingesetzten Deutschlehrwerkes ist. Der Umgang mit abstrakten Visualisierungen im Alphabetisierungsunterricht sollte sich nicht auf die rezeptive Tätigkeit beschränken, sondern auch eine produktive Komponente beinhalten: Die Teilnehmenden sollten auch dazu angeleitet werden, zum Beispiel Tabellen oder „Wort-Igel“ selbst anzufertigen.

Im *Aufbau-Alpha-Kurs* ist auch die Vertiefung von Kenntnissen über unterschiedliche **Satzzeichen** von Bedeutung. Kenntnisse über Satzzeichen und deren Funktion können bereits in den Modulen des *Basis-Alpha-Kurses* behandelt werden. In diesen Fällen beschränkt sich die Vermittlung jedoch auf sehr häufige Satzzeichen wie Punkt, Komma oder Fragezeichen. In den Modulen des *Aufbau-Alpha-Kurses* wird es aber notwendig sein, die erworbenen Kenntnisse in diesem Bereich weiter zu vertiefen und die Funktion von selteneren Satzzeichen wie Doppelpunkt,

Klammern, Schrägstrich, Ausrufezeichen, Semikolon oder Auslassungspunkte zu behandeln. Wie intensiv auf dieses Thema eingegangen wird, liegt im Ermessen der Lehrkraft.

### 3. 2. 2. Übungstypen

Eine weitere Aufgabe im *Basis-* und *Aufbau-Alpha-Kurs* ist die Behandlung der unterschiedlichen **Übungstypen** für Deutschlehrwerke. Defizite in diesem Bereich stellen eine kaum überbrückbare Hürde für Teilnehmende dar, die vom Alphabetisierungskurs kommend einen Wechsel zum allgemeinen Integrationskurs vollziehen. Auch die Möglichkeiten, selbstständig weiteres Wissen mit Hilfe von Lehrwerken zu erwerben (parallel zum Alpha-Kurs oder nach dessen Abschluss), sind stark beschnitten, wenn Unsicherheiten im Umgang mit unterschiedlichen Übungstypen bestehen. Von diesem Problem ist insbesondere die Gruppe der *primären Analphabeten* betroffen, da ihnen jegliche Schulerfahrung fehlt. Teilnehmende, die mehrere Jahre Schulerfahrung aufweisen können und bereits in einer nicht-lateinischen Schrift alphabetisiert wurden, haben erfahrungsgemäß weniger Schwierigkeiten, die geeignete Vorgehensweise zur Lösung der verschiedenen Übungstypen zu wählen. Beispiele für Übungstypen, die in Deutschlehrwerken oft vorkommen, sind etwa:

- **Unterschiedliche Formen von *Lückentexten/Lückenaufgaben*:** Es sollten mehrere Varianten im Unterricht behandelt werden, die sich vor allem im Schwierigkeitsgrad voneinander unterscheiden. Die einfachste Form des Lückentextes oder der Lückenaufgabe ist die, in welcher der Lerner ein Wort aus einer vorgegebenen Menge von Wörtern, ohne dieses zu verändern, in eine Lücke einsetzt. Die Wörter, die zur Lösung von solchen Aufgaben benötigt werden, können z. B. oberhalb der Aufgabe als Wortgruppe oder unmittelbar hinter der Lücke in Klammern zu finden sein. Schwierigere Varianten von Lückentexten oder Lückenaufgaben sind die, in welchen das einzusetzende Wort zudem noch verändert werden muss. Bei solchen Aufgaben muss der Lerner nicht nur entscheiden, welches das richtige Wort für eine Lücke ist, sondern auch, wie das Wort im Satzkontext zu verändern ist. Ein typisches Beispiel hierfür sind Lückenaufgaben, in denen der Lerner ein Verb, welches zunächst in der Infinitivform angegeben wird, in konjugierter Form eintragen soll.
- **Zuordnungsaufgaben:** Auch hier sind unterschiedliche Varianten im Alphabetisierungsunterricht zu behandeln. Zuordnungen können z. B. durch das Eintragen von Zahlen oder Buchstaben geschaffen werden. Auch mit Hilfe von Visualisierungen, wie z. B. Pfeilen, Linien oder Geraden, kann eine Zuordnung zwischen zwei Elementen hergestellt werden.

- Unterschiedliche Formen von *Worträtseln*: Viele Teilnehmende wissen nicht, wie sie etwa mit einem Kreuzworträtsel umzugehen haben. Aus diesem Grund sollten solche Übungstypen im Alphabetisierungsunterricht behandelt werden.
- Unterschiedliche Formen von *Wort- und Satzsalat*.
- Übungen, bei denen der Lerner *Sätze, Dialoge oder kleine Texte zusammensetzen* muss. Hierfür werden meistens mehrere Elemente (z. B. einzelne Wörter oder Satzteile), mit denen die Teilnehmenden etwa Sätze bilden sollen, und ein Muster oder Beispiel vorgegeben, welchem zu entnehmen ist, welche Schritte dabei zu befolgen sind. Ähnliche Aufgaben stellen Dialogübungen, die mit Hilfe einer schematischen und abstrakten Darstellung möglicher Dialogbestandteile arbeiten. In diesen Übungen sollen die Teilnehmenden auf kreative Weise eigene Dialoge mündlich oder schriftlich formulieren. Dabei wird die Zusammensetzung eines Dialoges dadurch erleichtert, dass die einzelnen Dialogbestandteile durch ihre Anordnung von links nach rechts und von oben nach unten dessen chronologischen Ablauf wiedergeben. Oft werden ergänzend Visualisierungen hinzugefügt, durch welche die Teilnehmenden den chronologischen Ablauf besser erkennen sollen (Dialoggraphik/-baukasten). Solche schematischen und abstrakten Darstellungen von Dialogen oder Texten und die Interpretation der dazu angebotenen Visualisierungen müssen Gegenstand des Unterrichts im *Aufbau-Alpha-Kurs* sein.

### 3. 2. 3. Textsorten

Die zuvor beschriebene Form der Textarbeit kann dadurch ergänzt werden, dass unterschiedliche **Textsorten** im Alphabetisierungsunterricht behandelt werden, wobei der Textsorte „Dialog“ hierbei eine besondere Bedeutung beigemessen werden muss und diese regelmäßig zu üben ist. Wichtig ist, dass die Teilnehmenden der Aufbau-Module die unterschiedlichen Arten der Sprecherzuordnung z. B. durch Namen und Substantive, Anfangsbuchstaben für Namen und Substantive oder geometrische Figuren wie Dreieck, Kreis oder Quadrat kennen lernen. Weitere Textsorten sind z. B. Tabellen, Gedichte oder Etiketten, welche ergänzend behandelt werden können (für eine ausführliche Auflistung von Textsorten siehe „GER: lernen, lehren, beurteilen“).

### 3. 2. 4. Vertiefung des Lehrwerkswissens

In Bezug auf die lehrwerksbezogene Arbeit im Unterricht muss noch auf weitere nicht ausgebildete Kenntnisse bei den Teilnehmenden ohne Schulerfahrung hingewiesen werden: Sie verfügen über keine Erfahrungen im Umgang mit Lehrwerken und wissen nicht, wie diese im Allgemeinen aufgebaut sind. Teilnehmende mit Schulerfahrung haben hingegen entweder bezüglich des *Aufbaus von Lehrwerken*

zuvor Erfahrungen sammeln können, oder sind auf Grund ihrer allgemeinen Schulerfahrungen im Stande, in relativ kurzer Zeit den Aufbau von Lektionen oder gar des gesamten Lehrwerkes zu überblicken.

Um den typischen Aufbau von Lektionen oder Lehrwerken im Alphabetisierungsunterricht zu behandeln, kann auf selbst entworfene Unterrichtsmaterialien, auf die ersten Lektionen von Deutschlehrwerken oder auf Vorkurse zurückgegriffen werden (siehe Kapitel VI, Punkt 7). Bei der Arbeit mit Unterrichtsmaterialien sollte das Ziel sein, die Teilnehmenden zu befähigen, möglichst selbstständig mit ihnen arbeiten zu können. Dazu gehört das Wissen, wo z. B. die Lösungen zu Aufgaben oder die Grammatik zu einer bestimmten Aufgabe oder Lektion zu finden sind. Zum Wissen über den Buchaufbau zählen z. B. auch Kenntnisse über die unterschiedlichen Visualisierungen, die die Tätigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben ankündigen oder auf Übungen im Arbeitsbuch hinweisen.

### 3. 2. 5. Vorbereitung auf die Arbeit mit Lehrwerken

Es ist zu empfehlen, die Vermittlung von Lerntechniken eng an der Arbeitsweise zur Lösung der unterschiedlichen Übungstypen zu orientieren, die in Deutschlehrwerken vorkommen. Beispiele hierfür sind:

- *Eingesetzte Wörter wegstreichen oder markieren*: Insbesondere bei Zuordnungsaufgaben ist diese Technik hilfreich.
- *Substantive stets mit Artikel und Pluralendung aufschreiben*: Das Anfertigen einer „persönlichen“ Wortschatzliste im Alphabetisierungsunterricht und deren regelmäßiges Ergänzen durch die Teilnehmenden kann z. B. dazu genutzt werden, diese schon zu Beginn des Unterrichts an eine solche Technik zu gewöhnen. Dazu müssen die unterschiedlichen Darstellungsmöglichkeiten für den Plural im Alphabetisierungsunterricht behandelt werden, so wie sie in Deutschlehrwerken und gegebenenfalls auch in Wörterbüchern angegeben werden.
- *Der Umgang mit einem Wörterbuch*: Diese Kenntnisse können durch die Arbeit mit Wortschatzlisten vermittelt werden, die in vielen Deutschlehrwerken enthalten sind. Ebenso kann die zuvor beschriebene Möglichkeit der Anfertigung einer „persönlichen“ Wortschatzliste optimal zur Einführung in die alphabetische Anordnung von Listen und die Arbeit mit denselben herangezogen werden. Bei schnell lernenden Teilnehmergruppen kann die Arbeit mit alphabetisch angeordneten Listen auf die Arbeit mit handelsüblichen Wörterbüchern erweitert werden; hierzu eignen sich neben Bild- und einsprachigen Wörterbüchern auch – sofern bei den Teilnehmenden Kenntnisse über das muttersprachliche Schriftsystem vorhanden sind – zweisprachige Wörterbücher.

- *Übersetzungen*: Teilnehmende sollten, soweit dies die Kurszusammensetzung und die Ressourcen der Lehrkraft zulassen, stets animiert werden, neu gelernte deutsche Wörter auch in ihre Muttersprache zu übersetzen und dies schriftlich festzuhalten, um z. B. ein persönliches „Kurs-Wörterbuch“ zu erstellen. Die Vermittlung dieser Lerntechnik gelingt besonders gut beim zweisprachigen Alphabetisierungsunterricht und kann den Teilnehmenden die Vorteile der Einbeziehung ihrer Muttersprache in den Lernprozess verdeutlichen (siehe auch Kapitel VI.1. „Unterrichtssprache“).
- Eine *geordnete Arbeitsweise*: Die Teilnehmenden sollten darauf aufmerksam gemacht werden, welche Vorteile z. B. ein „Kursheft“ für die eigenständige Arbeit zu Hause hat, welches alles enthält, was sie im Kurs schreiben. Zusätzlich oder alternativ dazu kann ein „Kursordner“ angelegt werden, in welchem die im Unterricht ausgehändigten Kopien gesammelt werden.
- Die *Führung des Heftes* sollte ebenfalls thematisiert werden: Insbesondere primäre Analphabeten haben diesbezüglich keine oder sehr geringe Erfahrungen gesammelt. Hierbei könnten z. B. das Hinzufügen des Datums, das Beachten von Rändern oder der Einsatz typographischer Mittel zur Hervorhebung zu einer geordneten Heftführung verhelfen. Zur Führung des Heftes gehören auch Vorgehensweisen wie sie im Fähigkeiten-Ansatz<sup>50</sup> schon berücksichtigt wurden; hier wären z. B. die Orientierung innerhalb der Heftseite, d. h. das Wissen, dass von links nach rechts und von oben nach unten geschrieben wird und dass es nicht nachteilig ist, wenn nicht jeder freie Platz auf der Heftseite ausgenutzt wird. Auch die Orientierung innerhalb des Heftes, d. h. von der ersten zur letzten Seite, ist zu erwähnen: Es werden keine Seiten übersprungen und keine „freien Stellen“ in bereits beschriebenen Blättern „ausgenutzt“. Wie weit eine geordnete Arbeitsweise im Alpha-Unterricht behandelt wird, liegt im Ermessen der Lehrkraft, doch ist davon auszugehen, dass die Vermittlung einer geordneten Arbeitsweise bereits im ersten Modul von Bedeutung ist, da dieses vorrangig von den Teilnehmenden ohne Schulerfahrung besucht wird.
- Die Befähigung zur *Kommunikation* und *Kooperation* innerhalb des Lernprozesses (auch in der Muttersprache): Die Teilnehmenden sollten z. B. durch geeignete Wahl von Unterrichtsformen und -tätigkeiten erfahren, dass ihre Meinung und ihr Weltwissen wichtiger Bestandteil des Unterrichts sind. Sie sollten erfahren, dass sie den Unterricht durch ihre Anregungen mitgestalten können und in den anderen Kursteilnehmenden sowie in der Lehrkraft wichtige Partner im Lernprozess haben. Daher kann es auch sinnvoll sein, die Problematik des *Anal-*

50 Siehe Kamper (1987).

*phabetismus* zum Gegenstand des Unterrichts zu machen, d. h. die Gründe und Probleme von Schriftunkundigkeit zu thematisieren, um auf diese Weise unter anderem möglichen Schamgefühlen entgegenzuwirken. Die Vermittlung dieser Lernstrategien in der Alphabetisierungsarbeit enthält eine zusätzliche und wichtige psychologische Komponente: Es sollte allen Teilnehmenden möglich sein, innerhalb und außerhalb des Unterrichts von jeder Person Unterstützung/Hilfe im Lernprozess zu erbitten, ohne sich dafür schämen zu müssen.

- Ein *unbeschwerter Umgang mit Schriftsprache*:<sup>51</sup> Der unbeschwerter Umgang mit Schriftsprache wird insbesondere im Aufbau-Alpha-Kurs wichtig sein, da vor allem dort ein schriftsprachliches Niveau erreicht wird bzw. vorliegt, welches den Umgang mit Schriftsprache auch außerhalb der „geschützten“ Unterrichtssituation ermöglicht. Es gilt der Entstehung von Vermeidungsstrategien entgegenzuwirken. Auch hier kann die Thematisierung der Ursachen und Folgen von Schriftunkundigkeit als ein wichtiges Werkzeug zur Ermöglichung und Unterstützung eines unbeschwerter Umgangs mit den eigenen schriftsprachlichen Kenntnissen bzw. Grenzen dienen. Ergänzend hierzu sollten regelmäßig die Fortschritte im Lernprozess transparent gemacht werden. Dementsprechend gilt, persönliche oder kursbezogene Ziele transparent zu formulieren, den zurückgelegten und den noch zu bewältigenden Weg im Unterricht deutlich zu machen. Auf diese Weise wird der unbeschwerter Umgang mit den eigenen schriftsprachlichen Möglichkeiten und Grenzen unterstützt, da die Teilnehmenden immer vor Augen haben, dass mit fortlaufender Kursdauer ihre (schrift-) sprachlichen Kompetenzen zunehmen, während ihre Defizite immer kleiner werden (selbstverständlich hat die Thematisierung des Lernprozesses im Unterricht zudem einen stark motivierenden Effekt).

### 3. 2. 6. Sprachliche Kompetenzen

In Bezug auf die **sprachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten** ist die Vermittlung weiterer Kompetenzen entsprechend des angestrebten sprachlichen Niveaus A1 zu intensivieren. Hinzu kommt im Aufbau-Alpha-Kurs verstärkt die Vermittlung von

- *Fachbegriffen*, deren Kenntnis und Beherrschung für die Arbeit im lehrwerksbezogenen Deutschunterricht förderlich ist. Beispiele hierfür sind Wörter wie Singular, Plural, Artikel, Nomen oder Substantiv, Verb, Gegenwart oder Vergangenheit.
- *Konzepten* (vorgesaltet oder parallel zur Vermittlung von Fachbegriffen), die diesen Fachbegriffen zu Grunde liegen. Es reicht nicht, dass die Teilnehmenden

51 Zu den indirekten Lernstrategien wird z. B. auch die Einstellung gezählt.

Fachbegriffe „Artikel“, „Substantiv“ und „Verb“ auswendig lernen und diese nach Belieben aufschreiben und lesen können; sie müssen vielmehr verstehen, was sich hinter diesen Begriffen verbirgt. Weitere Konzepte, die im fortgeschrittenen Alpha-Kurs ausgebildet werden sollten, sind etwa Konzepte wie Einzahl/Mehrzahl, Synonym/Antonym usw. Wie intensiv solche Konzepte behandelt werden, sollte in Abhängigkeit vom Lerntempo von der Lehrkraft erwogen werden, z. B. im Rahmen der Binnendifferenzierung.

### 3. 2. 7. Sicht- und Schreibwortschatz

Ein wichtiger Aspekt bei der Vermittlung (schrift-)sprachlicher Kenntnisse im fortgeschrittenen Alphabetisierungsunterricht ist der Aufbau eines „**Sicht- und Schreibwortschatzes**“<sup>52</sup>, welcher bereits im *Basis-Alpha-Kurs* aufgebaut und insbesondere im *Aufbau-Alpha-Kurs* im Sinne einer kontrastiven Alphabetisierung um die Teilnehmermuttersprache ergänzt wird.<sup>53</sup> Der Aufbau eines Sichtwortschatzes gelingt beispielsweise, indem Wörter in verschiedenen Übungen und Situationen immer wieder gelesen und geschrieben werden. Auch das Auswendiglernen stellt selbstverständlich einen weiteren Weg zum Sicht- und Schreibwortschatz dar und wird im Zusammenhang mit Lernstrategien eingesetzt. Die Wahl der Wörter, die zu diesem Sichtwortschatz gehören, orientiert sich u. a. an den Interessen, Lernzielen und Vorkenntnissen der Teilnehmenden. Diese sind durch sehr frequente Wörter wie Personalpronomen, Präpositionen oder sehr häufig vorkommende Verben zu ergänzen.

Im Falle eines teilnehmerorientierten Sichtwortschatzes gehören hierzu neben all den Wörtern, die den persönlichen Erfahrungen der Teilnehmenden entspringen (z. B. Arbeitslosigkeit, Familie oder Heimat) auch Wörter, die im Alltag der Teilnehmer oft vorkommen, welche als so genannte *Straßenschrift*<sup>54</sup> bezeichnet (z. B. Aldi,

52 Unter Sichtwortschatz werden in der Erstalphabetisierung von Kindern die Wörter bezeichnet, die sofort als Wortbild erkannt werden, obwohl die darin enthaltenen Buchstaben zum Teil unbekannt sind. Da im Aufbau-Alpha-Kurs die Buchstaben und Buchstabengruppen bekannt sein sollten, kann nicht im strengen Sinne von einem Sichtwortschatz gesprochen werden. An dieser Stelle entspricht daher die Forderung zur Ausbildung eines Sichtwortschatzes eher der Erreichung der orthographischen Phase, wie sie von Günther (1995) oder Frith (1985) vorgeschlagen wurde und in der Wörter sofort erkannt und nicht mehr erlesen werden müssen. Als Schreibwortschatz werden die Wörter verstanden, die von den Teilnehmenden ohne Probleme orthographisch richtig geschrieben werden können.

53 Für eine detailliertere Beschreibung der kontrastiven Alphabetisierung siehe auch Feldmeier (2004).

54 Siehe Nehr u. a. (1988).

Bahnhof oder Bus) und im *Schrifterfahrungsansatz*<sup>55</sup> berücksichtigt werden. Die Einbeziehung eines solchen teilnehmerorientierten Wortschatzes wird zum Teil durch die Themenwahl in üblichen Deutschlehrwerken vorgenommen. Dennoch kann die ergänzende Behandlung der beschriebenen teilnehmerorientierten Wortschatzfelder eine zusätzliche Motivation im Alpha-Kurs bewirken und ist folglich Bestandteil des Unterrichtskonzepts.

### 3. 2. 8. Produktion von Texten

Insbesondere im fortgeschrittenen Alpha-Unterricht kommt nicht nur dem Lesen, sondern auch der **Produktion von Texten** eine wichtige Funktion zu. Die Textproduktion kann zwar schon im *Basis-Alpha-Kurs* verstärkt Gegenstand des Unterrichts sein, doch gewinnt ihre Rolle im *Aufbau-Alpha-Kurs* stark an Bedeutung. Genau wie bei allen anderen Kursinhalten, z. B. der Wortschatzarbeit oder der Vermittlung von Redewendungen und Grammatik, sollte sich die Textproduktion an den Kenntnissen und Interessen der Teilnehmenden orientieren. Die Produktion von kleinen Texten dient dabei nicht nur der Übung und Festigung all der unterschiedlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche in diesem und im letzten Kapitel beschrieben wurden, sondern soll die Teilnehmenden als „Experten für bestimmte Themen“ einbeziehen. Diese Einbeziehung der persönlichen Erfahrungen und des Weltwissens der Teilnehmenden hat einen stark motivierenden Effekt und kann im Sinne des Spracherfahrungsansatzes (siehe hierzu Kapitel VI, „Methoden“) problemlos mit der Übung und Festigung der zuvor beschriebenen Kompetenzen, etwa des Lehrwerkswissens, einhergehen. Mit Blick auf die vom GER hervorgehobene Rolle der Sprachmittlung ist auch auf die Produktion kurzer und teilnehmerorientierter Texte in der Teilnehmermuttersprache hinzuarbeiten, welche verstärkt in den Modulen des *Aufbau-Alpha-Kurses* und in den *Restförderungsmodulen* – sofern dies möglich ist – erfolgen sollte. Da nicht von jeder Lehrkraft erwartet wird, dass diese über Sprachkenntnisse in der Teilnehmermuttersprache verfügt, beschränkt sich die Umsetzung dieses Zieles auf die Produktion/Übersetzung von kurzen Texten, die z. B. von anderen Teilnehmenden auf ihre Richtigkeit hin überprüft werden können. Dabei steht im Vordergrund, die Teilnehmenden anzuleiten, die in der Zweitsprache erworbenen sprachlichen Kompetenzen auch auf den muttersprachlichen Bereich zu übertragen.

### 3. 3. Inhalte der Restförderungsmodule

Die Teilnehmergruppe der *Restförderungsmodule* (Module A und B) setzt sich zusammen aus den Teilnehmenden, die zu Beginn der Alphabetisierung in Modul 2 oder 3 oder höher eingestuft wurden **und** nach Abschluss des *Aufbau-Alpha-Kurses* keinen

55 Siehe Schulte-Bunert (2000).

Wechsel zum allgemeinen Integrationskurs vollzogen haben. In diesem Fall steht dem betreffenden Teilnehmer ein Restförderungsvolumen von 100 UE (bei Einstufung in Modul 2) oder von 200 UE (bei Einstufung in Modul 3) zur Verfügung. Einige dieser Teilnehmenden wären zwar in der Lage, nach Abschluss des 6. Moduls den schriftsprachlichen Anforderungen eines allgemeinen Integrationskurses gerecht zu werden, doch wird aus gruppendynamischen Gründen ein Wechsel zu einer neuen Kursgruppe (in den allgemeinen Integrationskurs) für die kurze Dauer von 200 UE oder weniger nicht mehr empfohlen. Einstufungen in die ersten Module des Aufbau-Alpha-Kurses (Module 4 und 5) dagegen betreffen eine Teilgruppe, die den Wechsel in den allgemeinen Integrationskurs i.d.R. spätestens nach Ende des 6. Moduls (Restfördervolumen von mindestens 300 UE) vollziehen wird.

Allgemeine Voraussetzung zur Teilnahme an den *Restförderungsmodulen* sind gute schriftsprachliche Kompetenzen. Der Schwerpunkt der Kursinhalte liegt daher nicht mehr in der Alphabetisierungsarbeit, sondern in der Vermittlung von Deutschkenntnissen. Die Progression ist sehr flach und zyklisch. Es gelten die üblichen Prinzipien aus dem DaZ-Unterricht. Zur Festlegung der Modulhalte, z. B. der grammatischen Progression, des Wortschatzes und der Wahl der Themen, wird eine Orientierung am Konzept für allgemeine Integrationskurse vorgeschlagen und auf die einschlägige Literatur zum GER verwiesen.

#### 4. Koordinierte Vermittlung sprachlicher und schriftsprachlicher Kompetenzen

Die bisherigen Erläuterungen zu sprachlichen und schriftsprachlichen Inhalten und Themen machen keine konkreten Angaben über den genauen Zeitpunkt, wann die festgelegten Themen und Inhalte vermittelt werden sollen. Gerade bei dem hier vorgeschlagenen „Verschmelzungskonzept“ stellt sich die Frage, wie die sprachliche und die schriftsprachliche Progressionslinie miteinander koordiniert werden. Wie bereits angesprochen, bedingen sich beide Progressionslinien z. T. gegenseitig: Sprachliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten lassen sich in bestimmten Bereichen ohne einen Zugriff auf die Schriftsprache kaum ausbilden; zugleich endet die Ausbildung schriftsprachlicher Kompetenzen ohne die Einbeziehung sprachlicher Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten schnell in einer Sackgasse. Wie bereits im Abschnitt zur „Detaillierten Beschreibung der Inhalte in *Basis-Alpha-Kursen*“ herausgestellt wurde, liegt es letztendlich in der Hand der Lehrkräfte, Inhalte und Zeitpunkte zu bestimmen. Dennoch wird im Rahmen dieses Konzepts als Orientierung eine sprachliche und schriftsprachliche Progression vorgeschlagen (siehe curriculare Vorschläge Anhang D), welche keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt und dementsprechend unter Berücksichtigung der Kurrsituation (Gruppen-

zusammensetzung, Teilnehmerinteressen, festgelegte Ziele usw.) von den Lehrkräften gegebenenfalls angepasst und/oder ergänzt werden muss.

## 5. Der Alpha-Orientierungskurs

Im Anschluss an den *Aufbau-Alpha-Kurs* (oder evtl. an die *Restförderungsmodule*) bzw. nach Ablauf einer individuellen Förderungsdauer von 600 UE stehen den Teilnehmenden zusätzlich 30 UE für den Besuch eines (*Alpha-*) *Orientierungskurses* zur Verfügung. Hierbei muss zwischen Teilnehmenden unterschieden werden, die einen Wechsel zum allgemeinen Integrationskurs vollzogen haben und solchen, die für die gesamte Förderungsdauer im Alpha-Kurs und evtl. in den Restförderungsmodulen unterrichtet wurden. Wie zuvor im Kapitel zu „Zielen und Inhalten“ beschrieben wurde, ist für die an zweiter Stelle genannte Gruppe (hauptsächlich primäre Analphabeten) höchstens das sprachliche Ziel A1 möglich. Es ist daher davon auszugehen, dass die Inhalte und Ziele des Orientierungskurses, so wie sie im „*Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs*“ beschrieben wurden und welche ein sprachliches Niveau von mindestens A2 voraussetzen, im *Alpha-Orientierungskurs* lediglich in einem sehr eingeschränkten Umfang verwirklicht werden können. Ebenso wenig ist davon auszugehen, dass die zurzeit verfügbaren Unterrichtsmaterialien zur Durchführung der Orientierungskurse für den *Alpha-Orientierungskurs* geeignet sind.

Aus diesen Gründen ist der Orientierungskurs bezüglich der Ziele, Inhalte, des Wortschatzes und der Präsentationsart z. B. durch eine vorrangig mündliche Präsentation im Rahmen von Gruppendiskussionen und eine dem Niveau A1 entsprechende Auswahl der Themen zu vereinfachen. Sofern es sich mit der Kurssituation im Alpha-Kurs vereinbaren lässt, können auch Themen aus dem Orientierungskurs im fortgeschrittenen Alphabetisierungsunterricht z. B. in Form von Gruppendiskussionen oder zu Redeanlässen in Phasen des „freien Sprechens“ in *abgeschwächter* Form behandelt werden.

Den Teilnehmenden, die einen Wechsel zum allgemeinen Integrationskurs vollzogen und ein Niveau zwischen A1 und A2 erreicht haben, stehen zwei Möglichkeiten zur Auswahl: Sie können den Orientierungskurs besuchen, der für die allgemeinen Integrationskurse vorgesehen ist oder – soweit sich dies örtlich und zeitlich sinnvoll realisieren lässt – an einem *Alpha-Orientierungskurs* teilnehmen.



# Rahmenbedingungen

## 1. Rahmenbedingungen für die Durchführung von Alpha-Kursen

Die Verwirklichung der im vorliegenden Konzept formulierten sprachlichen und schriftsprachlichen Ziele hängt entscheidend von der Professionalisierung des Alphabetisierungsbereiches ab. Hierbei spielen soziokulturelle und religiöse Faktoren, die Qualifikation der Kursleiter und die Rahmenbedingungen für einen erfolgreichen Übergang vom Alpha-Kurs zum *Basis Sprachkurs* des allgemeinen Integrationskurses eine wichtige Rolle. Diese Aspekte sollen im Folgenden näher erläutert werden.

### 1. 1. Zu berücksichtigende soziokulturelle und religiöse Faktoren

Fehlzeiten wirken sich in der Alphabetisierungsarbeit in einem höheren Maße negativ auf den Unterricht aus als in allgemeinen Integrationskursen. Gerade im Rahmen des vorliegenden modularen Konzepts wird dies deutlich: Wenn in den Anfangsmodulen (Module 1 und 2), in denen es unter anderem um die Vermittlung von Buchstabenkenntnissen geht, mehrere Tage gefehlt wird, entstehen Wissenslücken, die im Falle von lernungewohnten Teilnehmenden – auch durch Binnendifferenzierung – kaum geschlossen werden können. Diese Teilnehmenden können zwar bis zum nächsten Modul „mitgezogen“ werden, wenn sich aber auch dort Fehlzeiten häufen, so verstärken sich die Defizite, was zu einer Heterogenisierung des Alpha-Kurses und damit verbundenen methodischen Schwierigkeiten führt. Die „ausgeprägteste Form“ der Fehlzeiten ist die **Nichtteilnahme** am Alpha-Kurs. Diese Situation betrifft insbesondere Frauen, die Kleinkinder betreuen müssen. Auch Abbrüche des Kurses und die damit verbundene **Teilnehmerfluktuation** müssen an dieser Stelle erwähnt werden.

Grundsätzlich ist es im vorliegenden modularen Konzept möglich, nach Einstufung auch neue Teilnehmende (Seiteneinsteiger) in einen laufenden Alpha-Kurs aufzunehmen, doch stellt diese Teilnehmerfluktuation – im methodischen Sinne – eine Verschlechterung der Unterrichtssituation dar, die in jedem Fall zu vermeiden ist. Um die Fehlzeiten und die Teilnehmerfluktuation so gering wie möglich zu halten,

werden im vorliegenden Konzept daher soziokulturelle und religiöse Faktoren berücksichtigt.

Die *soziokulturellen Faktoren* betreffen insbesondere die schwierige Lebenssituation vieler Teilnehmenden. Bedingt durch eine traditionelle Rollenzuweisung in manchen Familien sind vielen Teilnehmenden besondere Belastungen auferlegt (z. B. die Erziehung von Kindern oder Haushalt). Das Problem der Nichtteilnahme, der häufigen Fehlzeiten und der Kursabbrüche kann zwar nicht vollständig gelöst werden, doch es ist davon auszugehen, dass es durch geeignete flankierende Maßnahmen gemildert werden kann. Aus diesem Grund sollten in Alpha-Kursen eine *Kinderbetreuung* gewährleistet und die *Fahrtkosten* der Teilnehmenden erstattet werden.

Besonders wichtig ist vor diesem Hintergrund ein verstärktes Angebot an Alpha-Kursen in den Stadtvierteln. Solche Kursangebote „vor Ort“ haben gleich mehrere Vorteile: Zum einen verringern sich auf diese Weise die Wegzeiten, was bei Teilnehmenden bedeutsam ist, die nur ein kleines Zeitfenster für den Besuch des Alpha-Kurses zur Verfügung haben. Zum anderen ist davon auszugehen, dass der Kursort „zu Fuß“ erreichbar ist: Findet der Alpha-Kurs nicht im Stadtviertel statt, so müssen einige Teilnehmende öffentliche Verkehrsmittel benutzen, was für finanziell angespannte Familien in der Regel eine unüberbrückbare Hürde darstellt. Des Weiteren sollte überlegt werden, ob das Angebot an Alpha-Kursen mit einem hohen Frauenanteil während der Schulferien reduziert werden kann, da es während dieser Zeit erfahrungsgemäß öfter zu Fehlzeiten kommt.

Die *religiösen Faktoren* betreffen Feste, die für das religiöse und kulturelle Selbstverständnis vieler Migranten eine große Bedeutung haben. Gerade am Vortag oder am Tag solcher bedeutenden Feste fehlen erfahrungsgemäß einige Teilnehmende, die mit der Vorbereitung des Festes (z. B. der Zubereitung von Speisen) zeitlich sehr beansprucht werden. Zu entsprechenden Anlässen ist im Einzelfall zu überprüfen, ob mit Rücksicht auf die Bedürfnisse der Teilnehmenden Alpha-Kurse in einem geringeren täglichen Stundenumfang oder zu geänderten Tageszeiten stattfinden oder im konkreten Fall einzelne Unterrichtstage verschoben werden können.

## 2. Kursintensität

Die teils schwierigen Lebensumstände der Teilnehmenden werfen noch die Frage nach der **Kursintensität** auf. Angesichts der zuvor beschriebenen schwierigen Lage, in denen sich vor allem Frauen befinden, ist davon auszugehen, dass zu intensive Kurse die Gefahr von Fehlzeiten erhöhen. Aus methodischer Sicht lässt sich nicht sagen, ob 20 UE besser als 25 UE pro Woche sind. Lediglich bezüglich einer Mindest-

stundenzahl kann aus einer methodisch-didaktischen Sichtweise begründet werden, warum zu wenig UE in der Woche kontraproduktiv sein können: Bei z. B. vier bis acht UE pro Woche kann ein „Vergessenseffekt“ eintreten. Die Stundenanzahl für Alpha-Kurse soll daher – je nach den örtlichen Bedürfnissen – zwischen 12 und 25 UE pro Woche angesiedelt werden. Auf diese Weise wird sowohl den Lebensumständen der Teilnehmenden als auch methodisch-didaktischen Bedenken Rechnung getragen.

### 3. Qualifikationsprofil der Lehrkräfte

Der Alphabetisierungsunterricht stellt hohe Anforderungen an die Lehrkräfte im Alphabetisierungsbereich. Aus diesem Grund wird im besonderen Maße darauf zu achten sein, dass die Kursleiter über eine Qualifikation verfügen, welche sie in die Lage versetzen, angemessen auf die besonderen Schwierigkeiten der Alphabetisierungsarbeit zu reagieren. Dieses besondere Wissen bildet das Qualifikationsprofil für Lehrkräfte im Alpha-Bereich. Grundsätzlich gilt für die Kursleiter von Alpha-Kursen folgendes Qualifikationsprofil:

- Kursleiter können entweder ein DaF/DaZ-Studium oder die vom *Bundesamt für Migration und Flüchtlinge* (BAMF) vorgeschriebene verkürzte oder unverkürzte Zusatzqualifikation oder eine Ausnahmegenehmigung (laut §15 Abs.3 IntV) nachweisen.
- Kursleiter verfügen über Praxiserfahrung im DaZ-Bereich – insbesondere im Unterricht mit Anfängern – und sollten mindestens einen *allgemeinen Integrationskurs* (Niveau A1.1. oder A1.2.) oder einen anderen gleichwertigen allgemeinen Sprachkurs geleitet haben. Sie wissen, welche sprachlichen und schriftsprachlichen Anforderungen an Teilnehmende im *Basissprachkurs* des allgemeinen Integrationskurses (und in den dort verwendeten Lehrwerken) gestellt werden;
- Kursleiter können im Idealfall den Besuch von auf den Alphabereich bezogenen Qualifizierungen nachweisen. Solche Qualifizierungen können – nach und nach – z. B. im Rahmen von Fortbildungsangeboten oder Fachtagungen (Fortbildungen zur Erwachsenen- bzw. Migrantentalphabetisierung und zur Erstalphabetisierung von Kindern) erworben werden; Kenntnisse in einer oder in mehreren der Teilnehmer-Muttersprachen können von Vorteil sein;
- Kursleiter, die kontrastive oder zweisprachige Alpha-Kurse anbieten wollen, sollten zusätzlich Qualifizierungen im Bereich „Zweisprachige Alphabetisierung“ und Grundkenntnisse in der Teilnehmer-Muttersprache vorweisen.



# VI Methoden

## 1. Zweitsprache Deutsch als Unterrichtssprache

Der vorgeschlagene modulare Aufbau ist auf die Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch ausgerichtet und damit auf die gleichzeitige Vermittlung von Deutschkenntnissen. Die Alphabetisierung erfolgt deshalb in der Zweitsprache Deutsch und nicht in der Muttersprache der Teilnehmenden. Die Orientierung am GER legt jedoch nahe, im Sinne der Vermittlung von Kompetenzen im Bereich der **Sprachmittlung**, auch – sofern dies möglich ist – die Vermittlung von schriftsprachlichen Kenntnissen im muttersprachlichen<sup>56</sup> Schriftsystem zu berücksichtigen.

### 1. 1. Zweisprachige Alphabetisierung

Einen möglichen Weg bietet die teilweise muttersprachliche Alphabetisierung<sup>57</sup> innerhalb eines zweisprachigen Konzepts. In der **zweisprachigen Alphabetisierung** sind vier Vorgehensweisen denkbar. Diese werden in der Literatur als transitorische (zuerst die L1-Sprache als Einstieg, dann die L2-Sprache), L1-L2 sukzessive (zuerst die Muttersprache, dann parallel die Zweitsprache), L2-L1 sukzessive (zuerst die Zweitsprache, dann parallel die Muttersprache) und simultane Alphabetisierung (Muttersprache und Zweitsprache von Anfang an gleichzeitig) bezeichnet.<sup>58</sup> Die transitorische Alphabetisierung verfolgt nicht das Ziel der Alphabetisierung in der L1 und L2. Vielmehr gilt die L1-Alphabetisierung als Mittel, um die L2-Alphabetisierungsarbeit zu optimieren. In den restlichen drei Vorgehensweisen wird die

56 Im Weiteren wird mit der Abkürzung L1 Bezug auf die Muttersprache der Teilnehmenden genommen, während L2 sich auf die Zweitsprache Deutsch bezieht.

57 Im Folgenden wird „Alphabetisierung in der Muttersprache“ als L1-Alphabetisierung bezeichnet; in Klammern wird die L1-Sprache benannt, auf welche sich die L1-Alphabetisierung beziehen soll, z. B. „L1-Alphabetisierung (Türkisch)“ für „Alphabetisierung in der Muttersprache Türkisch“. Dementsprechend wird mit der Bezeichnung L2-Alphabetisierung die „Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch“ abgekürzt.

58 Siehe z. B. Verhoeven (1987) und Schramm (1986).

Alphabetisierung in beiden Sprachen, in der Mutter- und Zweitsprache, angestrebt. Für die Muttersprachen Türkisch und Kurdisch ist die *L1-L2 sukzessive Alphabetisierung* zu empfehlen.

Die Vorteile, welche die zweisprachige gegenüber der L1-Alphabetisierung bietet, sind, dass neben den Fortschritten in der Zweitsprache Deutsch noch Fortschritte in der Muttersprache erzielt werden. Problematisch ist jedoch, dass – genau wie im Falle der L1-Alphabetisierung – die Kursleiter auf keine nennenswerten Unterrichtsmaterialien für die zweisprachige Alphabetisierung mit Erwachsenen zurückgreifen können. Ebenso wird die Notwendigkeit besonderen methodischen Wissens ersichtlich.

## 1. 2. Kontrastive Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch

Im Rahmen des vorliegenden Konzepts wird – wie oben bereits festgestellt – aus den aufgezählten Gründen die **L2-Alphabetisierung** (Deutsch) favorisiert. Hierbei können die Kursleiter bereits vorhandene Unterrichtsmaterialien für die Erwachsenenalphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch einsetzen. Im Sinne der im vorliegenden Konzept befürworteten Ausbildung von Sprachbewusstheit in der Muttersprache – dies insbesondere bei primären Analphabeten – stellt die **kontrastive Alphabetisierung**<sup>59</sup> ein ergänzendes Konzept zur L2-Alphabetisierung dar, welches auch in multinationalen Teilnehmergruppen realisierbar ist und welches zur Förderung sprachmittlernder Kompetenzen, so wie sie im GER gefordert werden, eingesetzt werden kann. In der kontrastiven Alphabetisierung bleibt die Unterrichtssprache Deutsch.<sup>60</sup>

Bereits im ersten Modul können allmählich, z. B. bei der Wortschatzvermittlung, einzelne Wörter in der Muttersprache der Teilnehmenden geschrieben und gelesen werden. Für Kursleitende ist diese Vorgehensweise bereits mit Grundkenntnissen in der L1-Sprache möglich, erfordert jedoch bei diesen Interesse für die Muttersprachen und Kultur der Teilnehmenden und zusätzliches methodisches Wissen. Grenzen sind der kontrastiven Alphabetisierung allein durch die Teilnehmenden selbst (einige Teilnehmende wollen auf Grund negativer Erfahrungen in ihrem Heimatland nicht in ihrer Muttersprache lesen und schreiben) und die Gruppenstruktur gesetzt. Bei multinationalen Gruppen lässt sich die kontrastive Alphabetisierung in der Plenuarbeit nur schlecht verwirklichen, womit sich diese insbesondere für eine teilnehmerorientierte Alphabetisierungsarbeit im Sinne eines Individualprogramms eignet. Hier kann sie ihre Stärken in vollem Umfang entfalten:

59 Siehe z. B. Feldmeier (2005).

60 Siehe hierzu Feldmeier (2005).

- eine starke Motivierung der Teilnehmenden;
- die Ausbildung von Sprachbewusstheit durch Kontrastivität;
- ein erster Schritt bei der Entwicklung von Mehrsprachigkeit (dazu gehört stets die Beherrschung der Schriftsprache in beiden Sprachen) und die damit verbundene Möglichkeit, auch außerhalb des Unterrichts z. B. türkische Werbung zu lesen;
- eine Aufwertung der Teilnehmersprachen und damit verbunden der Kenntnisse und Fähigkeiten der Teilnehmenden;
- ein besserer Zugang zum deutschen Wortschatz über Übersetzungen und
- die Möglichkeit zur Ausbildung von entscheidenden Lernstrategien (z. B. der Umgang mit einem zweisprachigen Wörterbuch), welche die Teilnehmenden in die Lage versetzen, nicht nur im Unterricht, sondern auch außerhalb selbstständig weiteres Wissen zu erwerben.

## 2. Methoden der Alphabetisierung

### 2.1. Methoden für den Anfangsunterricht

Für die Durchführung von Alpha-Kursen wird ein breites Spektrum an methodischem Wissen vorausgesetzt. Die Kenntnis von der Methodenvielfalt und die kursbezogene Anwendung verschiedener Methoden ist unabdingbar. Nur auf diese Weise kann angemessen auf die unterschiedlichen Fähigkeiten und Kenntnisse der Teilnehmenden reagiert werden. Auch die erfolgreiche Binnendifferenzierung im Alphabetisierungsunterricht hängt entscheidend von den Kenntnissen der Kursleiter über methodische Vorgehensweisen ab. Dies schließt für diese und für spätere Phasen der Alpha-Kurse auch das Wissen über Methoden zur Förderung des autonomen Lernens, wie bereits in Kap.II (2.3.) und IV (3.2.1) ausgeführt, und die Fähigkeit zu deren sachgerechter Anwendung ein.

Im Folgenden sollen am Beispiel der Alphabetisierungsarbeit mit primären Analphabeten einige wichtige Methoden kurz beschrieben werden.

Grundsätzlich gibt es zwei Möglichkeiten der Buchstabeneinführung:

1. Die erste Möglichkeit, die **analytische Methode**, beschreibt den Weg von den größeren Einheiten der Sprache (Sätze und Wörter) zu den kleineren Einheiten (Buchstaben und Laute). Die Ganz-Satz- und die Ganz-Wort-Methode sind Beispiele für diese Vorgehensweise bei der Buchstabeneinführung. Bei der Ganz-Wort-Methode beispielsweise würden die Teilnehmenden ganze Wörter auswendig lernen, ohne dabei die Lautwerte der darin enthaltenen Buchstaben zu kennen. Erst nach und nach, wenn zahlreiche Wortbilder auswendig gelernt sind, würde die Lehrkraft im Unterricht damit beginnen, einzelne Laute oder

Buchstaben zu isolieren. Diese Art der Buchstabeneinführung hat sich in der Erwachsenenalphabetisierung bis heute nicht durchsetzen können. Als wichtigster Grund hierfür sind die Rahmenbedingungen in der Erwachsenenalphabetisierung anzuführen. Mit Alphabetisierungskursen, die zum Teil einen wöchentlichen Umfang von nur 6 UE hatten, war die Gefahr relativ groß, dass auswendig gelernte Sätze oder Wörter bis zum nächsten Unterrichtstag vergessen werden. Darüber hinaus ist es unwahrscheinlich, dass ein Teilnehmender, der z. B. das Wort „Haus“ als Wortbild auswendig gelernt hat, diesem Wortbild außerhalb des Alphabetisierungsunterrichts – etwa im Supermarkt oder an der Bushaltestelle – begegnet. Dennoch ist es in einem methodenintegrierenden Konzept auch möglich, Elemente z. B. aus der Ganz-Wort-Methode in den Unterricht einfließen zu lassen (siehe hierzu z. B. Boulanger 2001). Hier empfiehlt es sich, alltagsrelevante Wörter zu benutzen, wie sie im **Schrifterfahrungsansatz**<sup>61</sup> oder beim verstärkten Einsatz von *Straßenschriften*<sup>62</sup> berücksichtigt werden.

2. Lernen die Teilnehmenden zu Beginn des Alphabetisierungsunterrichts hingegen Buchstaben, so ist wahrscheinlicher, dass sie diesen auswendig gelernten Buchstaben außerhalb des Unterrichts begegnen und sich möglicherweise daran erinnern, wie sie ausgesprochen werden. Auf diese Weise besteht die Chance, dem Vergessen des bereits gelernten Stoffes entgegenzuwirken. Diese Art der Buchstabeneinführung beschreibt den Weg von den kleineren Einheiten (Buchstaben und Laute) zu den größeren Einheiten (Silben, Morpheme, Wörter und Sätze) und wird als **synthetische Methode** bezeichnet. Diese Methode vereint für die Erwachsenenalphabetisierung viele Vorteile und wird für die Buchstabeneinführung im Rahmen des vorliegenden Konzepts empfohlen. Nichtsdestoweniger wird auch an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass im Sinne eines methodenintegrierenden Unterrichtsstils eine synthetische Vorgehensweise selbstverständlich auch Elemente aus analytischen Methoden zulässt, etwa bei der Wortschatzarbeit in den Modulen des *Basis-Alpha-Kurses*. Hier ist es durchaus möglich, dass Wörter, die im Leben der Teilnehmenden besonders wichtig sind, als Wortbild im Unterricht behandelt werden.

Trotz einer Empfehlung für synthetische Vorgehensweisen bei der Einführung von Buchstaben und Buchstabengruppen soll nicht der Eindruck erweckt werden, die synthetische Methode sei die einzig richtige Methode für die Erwachsenenalphabetisierung: **Methodenvielfalt** kennzeichnet die Alphabetisierungsarbeit. Erst durch die Anwendung unterschiedlicher Methoden kann angemessen auf die Heterogenität und die sich daraus ergebende Notwendigkeit einer Binnendifferenzierung im Kurs eingegangen werden. Beispiele für weitere Methoden sind etwa:

61 Siehe z. B. Schulte-Bunert (2000).

62 Siehe z. B. Nehr u. a. (1988).

- Die *Silbenmethode*, nach welcher Silben vermittelt werden;
- Die *Anlautmethode*, nach welcher Buchstaben und die dazu gehörigen Lautwerte über den Gebrauch von Anlautbildern eingeführt werden;
- Die *Sinnlautmethode*, nach welcher Buchstaben und ihre Laute nach Situationen eingeführt werden („s“ für das Summen einer Fliege oder „h“ für das Anhauchen);
- Die *Artikulationsmethode*, nach der die Teilnehmenden einen Einblick in die Artikulationsart und den Artikulationsort der behandelten Lautwerte bekommen.<sup>63</sup>

## 2. 2. Methoden für den fortgeschrittenen Unterricht

Methoden, die aus dem Bereich der Alphabetisierung von funktionalen Analphabeten in der Muttersprache Deutsch für den Bereich der Alphabetisierung von Migranten adaptiert wurden, kommen hauptsächlich in den Modulen des *Aufbau-Alpha-Kurses* zum Einsatz, wie z. B. die Morphem-Methode oder der Spracherfahrungsansatz.<sup>64</sup>

- In der *Morphem-Methode* werden die Morpheme der deutschen Sprache zum Gegenstand des Alphabetisierungsunterrichts. Das Ziel ist, dass die Teilnehmenden häufige Morpheme beherrschen und auf diese Weise Wörter wie z. B. „ver-lieb-t“ oder „ver-reis-en“ leichter schreiben und lesen können.
- Der *Spracherfahrungsansatz* stellt das Weltwissen und das sprachliche Wissen der Teilnehmenden in den Mittelpunkt der Alphabetisierungsarbeit. Im Rahmen des Spracherfahrungsansatzes werden Texte angefertigt, die von den Teilnehmenden selbst diktiert oder aufgeschrieben werden und über sie berichten. Diese Texte werden dann als Grundlage für zahlreiche Übungen genommen, z. B. für Übungen nach der Morphem-Methode. Hier wird sehr deutlich, dass **Methodenvielfalt** der einzig gangbare Weg in der Alphabetisierungsarbeit ist.

## 3. Methoden zur Vermittlung sprachlicher Kompetenzen

Zur Vermittlung von sprachlichen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten im *Basis- und Aufbau-Alpha-Kurs* sowie in den beiden *Restförderungsmodulen* bedienen sich die Lehrkräfte der allgemeinen Methodik für die Sprachvermittlung im DaZ-Unterricht.<sup>65</sup>

63 Siehe hierzu z. B. Bartnitzky (1998).

64 Siehe auch Feldmeier (2004).

65 Siehe hierzu auch das „Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs“, S. 10f und 15f.

## 4. Prinzipien der Alphabetisierungsarbeit

Neben gründlichen Kenntnissen über Methoden können an dieser Stelle noch einige Aspekte angeführt werden, die weitestgehend methodenunabhängig und für die Alphabetisierungsarbeit von Bedeutung sind. Einer der wichtigsten – bereits erwähnten – Punkte ist, dass nach der synthetischen Methode keine Buchstabennamen, sondern deren Laute vermittelt werden. Auch die Festlegung der Druckschrift als Ausgangsschrift muss an dieser Stelle benannt werden; vom Gebrauch der Schreibschrift als Ausgangsschrift wird auf jeden Fall abgeraten.

Als Nächstes muss auf die Wichtigkeit von „Kleinschrittigkeit“ in der Alphabetisierungsarbeit hingewiesen werden; deshalb gilt: WIEDERHOLEN. Abschließend sind noch die Vorteile einer positiven Fehlerkorrektur zu betonen. Wörter wie „Nein“ oder „falsch“ sollten vermieden werden. Zu versuchen ist stattdessen, die Fortschritte hervorzuheben, die ein Teilnehmender bei der Lösung von Aufgaben macht und gegebenenfalls Verbesserungsvorschläge bezüglich der Fehler zu machen. Fehler sind in diesem Sinne nicht als Defizite zu betrachten, sondern als Zeichen für den Entwicklungsprozess und daher unumgänglich. Diese Tatsache sollte von der Lehrkraft verinnerlicht werden und sich in ihrem Korrekturverhalten niederschlagen. Es ist zudem zu empfehlen, die Gründe und Bedeutung von Fehlern im Lernprozess zu thematisieren, um auf diese Weise mögliche Vermeidungsstrategien bei den Teilnehmenden im Keime zu ersticken. Hierzu eignen sich z. B. das Führen von Fehlerprotokollen und Fehlerstatistiken.

## 5. Individualprogramme

Unter Berücksichtigung der curricularen Vorschläge sollten Individualprogramme grundsätzlich ermöglicht werden. In solchen Programmen wird der Alphabetisierungsunterricht in Absprache mit den Teilnehmenden auf ihre Wünsche, Kenntnisse und Fähigkeiten zugeschnitten. Da solche Individualprogramme der Lehrkraft ein großes Repertoire an methodischem Wissen abverlangen und eine große Anzahl an (offenen) Unterrichtsmaterialien notwendig machen und zudem sehr arbeitsintensiv sind, liegt ihre Anwendung im Ermessen der Lehrkraft (die Anwendung von Individualprogrammen ist z. B. in kleineren Teilnehmergruppen mit weniger Schwierigkeiten verbunden).

## 6. Medien

Zu den empfehlenswerten Vorgehensweisen im Alphabetisierungsunterricht muss der Einsatz unterschiedlicher Medien gezählt werden. Im Deutschunterricht

sind unterschiedliche **Medien** schon seit langem üblich. Dies wird auch durch die zahlreichen Deutschlehrwerke gefördert, die den Einsatz von z. B. Abspielgeräten, Fernsehen oder Computer vorsehen. Da sich im Alphabetisierungsbereich kaum Lehrwerke finden lassen, die den Einsatz von Medien als Teil des Unterrichtskonzepts integriert haben, wird dies im Alphabetisierungsunterricht oft vernachlässigt. Grundsätzlich sollten aber im Alpha-Kurs verstärkt Medien eingesetzt werden. Insbesondere sind hier der Einsatz von Abspielgeräten und des Computers anzuführen. Im fortgeschrittenen Alphabetisierungsunterricht kann beispielsweise auf Hörtexte von DaZ-Lehrwerken zurückgegriffen werden. Gegebenenfalls wird für die Arbeit mit unterschiedlichen Medien die Erstellung von neuen Unterrichtsmaterialien notwendig sein.

Ebenso können auch Selbstlernprogramme für die Alphabetisierung und Programme, die ergänzend zum Deutschlehrwerk angeboten werden, im Alphabetisierungsunterricht eingesetzt werden. Sofern die technische Ausstattung gegeben ist, ist der Umgang mit dem Internet zu fördern. Dabei sind im Unterricht gegebenenfalls die Möglichkeiten von Lernportalen für den Deutsch- und Alphabetisierungsunterricht einzubeziehen. Ergänzend kann im Sinne der zuvor beschriebenen Vorbereitung auf authentische kommunikative Aufgaben in der Öffentlichkeit auf den Besuch von Internetcafés vorbereitet werden. Insgesamt ist die besondere Bedeutung von Medien für den Lernprozess hervorzuheben, welche insbesondere im Sinne einer Nachhaltigkeit dazu führen kann, dass der Erwerb (schrift-) sprachlichen Wissens auch außerhalb des Unterrichts stattfindet.

## 7. Unterrichtsmaterialien

Ein großes Problem in der Alphabetisierungsarbeit ist, dass kaum geeignete Unterrichtsmaterialien zur Verfügung stehen. Ein Grund hierfür ist, dass die Teilnehmergruppen bisher ausgeprägt heterogen waren. Durch die im Rahmen des vorliegenden Konzepts vorgeschlagene modulare Struktur und eine entsprechende Zuordnung von Modulinhalten/-zielen kann die Heterogenität der Teilnehmergruppen verringert werden. Die in diesem Konzept vorgenommene Formulierung von sprachlichen und schriftsprachlichen Zielen geben der Alphabetisierungsarbeit eine Struktur, die bis heute auf breiter Fläche nicht gegeben war. Dies ermöglicht, Unterrichtsmaterialien für die einzelnen Stufen zu entwickeln bzw. bereits auf dem Markt vorhandene Unterrichtsmaterialien in den jeweiligen Modulen gezielter einzusetzen. Vorschläge zur ersten Orientierung hinsichtlich des Einsatzes bereits vorhandener und erprobter Unterrichtsmaterialien werden in der Tabelle in Anhang H dieses Konzepts gemacht.

Die Eigenproduktion von Unterrichtsmaterialien bleibt jedoch nach wie vor fester Bestandteil der Alphabetisierungsarbeit; nur auf diese Weise können Kursleiter optimal auf die unterschiedlichen Kurssituationen eingehen, welche sich durch die Gruppenzusammensetzung oder die von den Teilnehmenden geäußerten Wünsche ergeben. Es sollte bedacht werden, dass die Produktion von Unterrichtsmaterialien durch die Teilnehmenden selbst – im Sinne der Förderung autonomen Lernens – auch einen wichtigen Lerneffekt hervorrufen kann. Insofern ist zu empfehlen, die Produktion von Unterrichtsmaterialien durch die Lehrkraft auf die Konzeption und gegebenenfalls auf eine „Vorarbeit“ zu beschränken, so dass die Fertigstellung von Unterrichtsmaterialien von den Teilnehmenden im Unterricht übernommen werden kann. Dabei ist darauf zu achten, dass solche Materialherstellungsphasen nicht zu viel Zeit „am Stück“ in Anspruch nehmen; vielmehr sollte der Unterricht von mehreren kurzen Materialherstellungsphasen durchsetzt sein. Besonders wichtig ist, dass die Teilnehmenden unmittelbar nach ihrer Produktion diese Materialien auch im Unterricht einsetzen. Nur so wird – im Sinne der zuvor geforderten Transparenz – den Teilnehmenden deutlich vor Augen geführt, dass sie durch solche Tätigkeiten, die möglicherweise für manch einen Teilnehmenden mit Schreiben- und Lesenlernen auf den ersten Blick nichts gemeinsam zu haben scheinen, durchaus profitieren können<sup>66</sup>.



66 Siehe hierzu weiter Feldmeier, 2004b.

# VII

## Einstufung

### 1. Einstufung und kursintegriertes Testen

Die Aufteilung des Alpha-Kurses in Module macht ein Einstufungsverfahren notwendig, durch welches die Teilnehmenden gemäß ihren Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten eingestuft werden können. Für die folgenden Ausführungen sollten zur besseren Veranschaulichung auch die entsprechenden Darstellungen in **Anhang E** und **Anhang F** dieses Konzepts eingesehen werden.

Die korrekte Einstufung von Teilnehmenden ist insofern von Bedeutung, da durch sie gewährleistet wird, dass sie die bestmögliche Betreuung im Alpha-Kurs erhalten. Ein bundeseinheitliches Einstufungsverfahren für zu Alphabetisierende liegt zurzeit noch nicht vor. Für die Zukunft sollte eine überarbeitete Fassung des bestehenden allgemeinen Einstufungstests eine spezielle Testkomponente für Personen mit Alphabetisierungsbedarf enthalten, die auch ein Gespräch verbindlich festschreibt. Bis zum Vorliegen eines solchen standardisierten Verfahrens kann dennoch von erfahrenen Lehrkräften – unter Berücksichtigung der im vorliegenden Konzept formulierten Items und curricularen Vorschläge für die einzelnen Module – eine angemessene Einstufung vorgenommen werden. Dabei wird empfohlen, den schriftsprachlichen Kompetenzen eine stärkere Gewichtung zu geben, da die schriftsprachliche Progression als die „härtere“ Progressionslinie erachtet wird. Die Einschätzung der sprachlichen Kenntnisse (mündlich) sollte durch ein Gespräch erfolgen. Tabelle 3 (Anhang E) enthält eine knappe Auflistung von Items, die auf den curricularen Vorschlägen des vorliegenden Konzepts beruhen und zur Einstufung abgefragt werden können. Diese Items eignen sich auch im Rahmen eines freiwilligen, kursintegrierten Testens zur Überprüfung der ausgebildeten sprachlichen und schriftsprachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten.

#### 1. 1. Beispiele für die Einstufung

In Anlehnung an Erfahrungswerte in der Praxis werden im Folgenden die unterschiedlichen Gruppen von Teilnehmenden, die gemäß der schulischen Vorerfahrungen und schriftsprachlichen Kompetenzen als „primäre Analphabeten“, „funktionale Analphabeten“ oder „Zweitschritterwerbsteilnehmer“ bezeichnet werden,

exemplarisch innerhalb des vorliegenden modularen Konzepts eingeordnet, wobei das nachfolgende Einstufungs-Modell nur zur ersten Orientierung dienen soll<sup>67</sup>

- *Primäre Analphabeten* ohne Stifterfahrung und ohne Buchstabenkenntnisse sowie *primäre Analphabeten* mit Buchstabenkenntnissen und mit Stifterfahrung werden in Modul 1 eingestuft.
- *Zweitschifterwerbsteilnehmer* (gleichzeitig funktionale Analphabeten in der L1) werden in Modul 2 eingestuft.
- *Zweitschifterwerbsteilnehmer*, die ohne Probleme in der L1 lesen und schreiben können und über einige Buchstabenkenntnisse in der L2 verfügen, werden in Modul 2 oder in Modul 3 eingestuft.
- *Funktionale Analphabeten* (in der L2), die in der L1 langsam lesen und schreiben können, werden in Modul 2 oder in Modul 3 eingestuft.
- *Funktionale Analphabeten* bzw. lernungewohnte Teilnehmer, die in der L1 ohne größere Probleme lesen und schreiben können, aber den Anforderungen eines allgemeinen Integrationskurses nicht genügen können, werden in Modul 4 oder höher eingestuft.
- Teilnehmende der genannten Gruppen, die bereits Alphabetisierungskurse besucht und schriftsprachliche Kenntnisse erworben haben, werden entsprechend ihren vorhandenen (schrift-) sprachlichen Kompetenzen (siehe auch Anhang E und Anhang F) eingestuft.

Die Teilnehmenden, die zu Beginn der Alphabetisierung bereits über (sehr) fortgeschrittene schriftsprachliche (und gegebenenfalls auch sprachliche) Kompetenzen verfügen und dementsprechend ab Modul 2 (d. h. in Modul 2, 3, 4 oder 5) eingestuft werden, sind als potenzielle „Wechselkandidaten“ zu betrachten und werden im Falle eines vollzogenen Wechsels in den allgemeinen Integrationskurs dortige Module noch im Umfang des jeweiligen verbliebenen Förderkontingents durchlaufen (630 UE minus Stundenumfang absolvierter Alpha-Module – in der Regel noch 2 bis 5 Module).

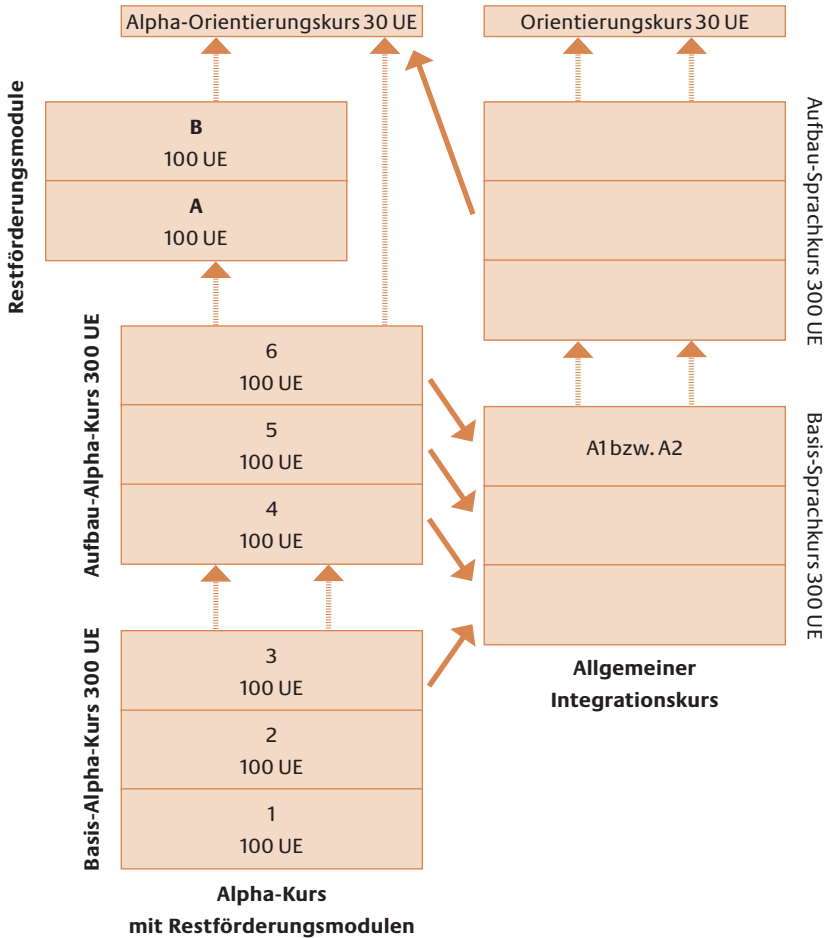
67 Vgl. hierzu genauer die Item-Liste in Anhang E und das Diagramm in Anhang F, die mögliche Abweichungen und Varianten zu diesem groben Überblick deutlich machen; vgl. auch die Ausführungen unter dem letzten Spiegelpunkt der folgenden Aufzählung.



# Anhang

## Anhang A

### Schematische Darstellung der Alpha-Kurse und Restförderungsmodule



## Anhang B

### Vorschläge für die Progression bei der Einführung von Buchstaben

Modul 1
e, n, i, r, a, t, s, h, d, u, l, c, m, g, o, f, k, w, b, z, p, ü, ß, ä, v, j, ö, x, y, q <sup>68</sup>
e, n, r, i, s, t, d, h, a, u, l, c, g, m, o, b, z, w, f, k, v, ü, p, ä, ö, j, y, q, x <sup>69</sup>
e, n, a, r, s, d, t, i, h, l, g, u, m, c, o, f, w, b, k, p, ä, z, j, ü, v, ß, ö, y, x, q <sup>70</sup>

Tabelle 1

## Anhang C

### Vorschläge für die Progression bei der Einführung von Buchstabengruppen

Modul 2
ie, ei, sch, st-, ich, ach, ck, sp-, -ig, eu, uch, och, eich, ech, äu, chs, qu, äch, üch, äch, äuch, euch, iech, ych, ieh, eih, ph, -tion, -tien, -ng, nk <sup>71</sup>
ie, ei, sch, st-, sp-, eu, ach, uch, ich, ck, och, äu, -ig, eich, ech, öch, üch, äch, iech, euch, äuch, chs, qu, ych, ieh, eih, ph, -tion, -tien, -ng, nk <sup>72</sup>
ie, ei, sch, st-, ich, sp-, ach, ck, eu, -ig, uch, och, ech, eich, chs, qu, äu, äch, üch, öch, ych, iech, euch, äuch, ieh, eih, ph, -tion, -tien, -ng, nk <sup>73</sup>

Tabelle 2

68 Nach Schubenz (1979).

69 Der Buchstabe „ß“ wird in dieser Auflistung nicht aufgeführt. Nach Hörmann (1977).

70 Nach Feldmeier (2003).

71 Reihenfolge für das Deutschlehrwerk Themen 1 in Anlehnung an Feldmeier (2003).

72 Reihenfolge für das Deutschlehrwerk Passwort Deutsch 1 in Anlehnung an Feldmeier (2003)

73 Reihenfolge für das Deutschlehrwerk Eurolingua Deusch 1 in Anlehnung an Feldmeier (2003).

## Anhang D

### Curriculare Vorschläge zur sprachlichen und schriftsprachlichen Progression

Die hier vorgeschlagene sprachliche und schriftsprachliche Progression kann keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben und ist daher als Vorschlag zu verstehen, welcher entsprechend der Kurssituation (z. B. Rahmenbedingungen und Interessen) anzupassen und zu ergänzen ist. Die curricularen Angaben dürfen dabei nicht als normativ verstanden werden. Es handelt sich hierbei um Vorschläge bzgl. der Inhalte von Alpha-Kursen und Restförderungsmodulen. Die zeitlichen Angaben zur Einführung dieser Inhalte sind zudem so zu verstehen, dass sie nur den Zeitpunkt der empfohlenen systematischen – jedoch einer nicht erschöpfenden – Einführung von Inhalten beschreiben. Es ist also durchaus möglich, dass z. B. selten vorkommende Buchstaben wie y oder x oft lange vor ihrer systematischen Einführung im Unterricht geschrieben und gelesen werden (z. B. im Wort- oder Satzkontext). Genauso ist es möglich, dass Sätze, die ein Verb im Perfekt enthalten, im Unterricht gesprochen, gehört, gelesen oder geschrieben werden können, obwohl das Perfekt noch nicht systematisch eingeführt wurde.

Insofern sind die folgenden Tabellen als Leitfaden zu verstehen, der mit seiner beschriebenen Modularisierung einerseits Orientierung bieten soll, der aber andererseits teilnehmer- und kursbezogene Flexibilität in methodischen und inhaltlichen Fragen gerade auf dem komplexen Gebiet der Alphabetisierungsarbeit für selbstverständlich erachtet.

Es sei hier noch einmal hervorgehoben, dass die zu vermittelnden Inhalte nie erschöpfend behandelt werden können. Der Lernprozess darf nicht als eine lange Treppe verstanden werden, auf deren letzter Stufe schließlich das angestrebte Ziel „funktionale Alphabetisierung“ und „Niveaustufe A1“ zu finden ist und bei welcher zuerst die Inhalte jeder einzelnen Stufe vollständig beherrscht werden müssen, bevor zur nächst höheren Stufe vorangeschritten werden darf. Alle einzuführenden Inhalte kommen nach dem empfohlenen Zeitpunkt ihrer erstmaligen, systematischen Einführung in den darauf folgenden Modulen – d. h. in den jeweiligen (Treppen-) Stufen – immer wieder vor. Es kann somit von einer stark zyklischen Progression gesprochen werden.

## Basis-Alpha-Kurs

## Modul 1

(100 UE)



## Modul 1

**Allgemeine Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten (mündlich/schriftlich):**

- Zahlen
- Klein- und Großdruckbuchstaben (möglichst alle 29)
- Erste Buchstabengruppen
- Häufige Signalgruppen
- Synthesefähigkeit
- Analysefähigkeit auf Wort-, Silben- und Laut-/Phonemebene
- Vermittlung/Wiederholung von TN-orientiertem Wortschatz
- Vermittlung/Wiederholung wichtiger TN-orientierter Redemittel
- Vermittlung/Wiederholung grammatikalischer Strukturen

**Rezeption – mündlich (Hörverstehen):**

- Zahlen und Daten
- Angaben zu Personen: Name, Herkunft, Sprache, Adresse, Telefonnummer etc.
- Jemanden begrüßen und sich vorstellen
- Informationen austauschen
- Häufig vorkommende feste Wendungen

**Rezeption – schriftlich (lesen):**

- Der TN sollte seine eigene Schrift erlesen können
- Silben sollten erlesen werden können
- Aufbau eines teilnehmer- und lehrwerksorientierten Sichtwortschatzes
- Verschiedene Schriftarten

**Produktion – mündlich (sprechen):**

- Zahlen
- Thematischer Wortschatz: Angaben zu Personen (Name, Herkunft, Sprache, Adresse, Telefonnummer etc.)
- Thematischer Wortschatz: Begrüßung und Vorstellung
- Thematischer Wortschatz: Angaben zu persönlich wichtigen Dingen
- Thematischer Wortschatz: Zahlen und Daten
- Thematischer Wortschatz: Informationen austauschen
- Aussprache
- Intonationsmuster (Aussage und Fragesatz)

**Produktion – schriftlich (schreiben):**

- Unterschiedliche Schreibwerkzeuge und Schreibunterlagen
- Haltegriffe: Tripodengriff bzw. Alternativgriffe
- Feinmotorischer Bewegungsablauf: Grundelemente für die Produktion von Zahlen und Buchstaben
- Stiftführung



### **Produktion – schriftlich (schreiben):**

- Orientierung in Bezug auf Schreibunterlage und Heft/Buch
- Ökonomische Schreibweise
- Aufbau eines teilnehmer- und lehrwerksorientierten Schreibwortschatzes
- Ausbildung einer für andere TN lesbaren Schrift

### **Interaktion – mündlich (hören & sprechen):**

- Vorbereitung auf die Bewältigung kleiner, kommunikativer Aufgaben in der Öffentlichkeit (Schemakompetenz)
- Nach dem Befinden fragen
- Informationen zur Person (Name, Herkunft, Adresse etc.) und allgemeine Informationen erfragen
- Begrüßen und sich vorstellen und auf Begrüßungen reagieren
- Sich verabschieden und auf Verabschiedungen reagieren
- Um Wiederholung bitten
- Auf einfache Fragen zur Person reagieren
- Familienmitglieder vorstellen
- Telefonnummer erfragen und angeben
- Verhalten beim Telefonieren
- Angaben zum Beruf machen und erfragen

### **Interaktion – schriftlich (lesen & schreiben):**

- Formlose Angaben zur Person (Name, Adresse, Alter etc.)
- Kleine Notizen als feste Wendungen („Komme später!“, „Bin gleich wieder da!“ etc.)
- Einfache Anmeldeformulare

### **Sprachmittlung – mündlich (dolmetschen):**

- Dolmetschen auf Wortebene (L2 zur L1)
- Dolmetschen von festen Wendungen (L2 zur L1)

### **Sprachmittlung – schriftlich (übersetzen):**

- TN-orientiertes Bildwörterbuch (Bild/L2)
- Ausbau des TN-orientierten Bildwörterbuches (Bild/L2)

### **Grammatik:**

- Bestimmte Artikel im Nominativ
- Personalpronomina (1., 2. Person Sg./1., 3. Person Pl.)
- Singular und Plural
- Feste Wendungen mit Präsens („ich bin..., ich möchte..., ich habe... etc.)
- Verneinung mit *nicht* und *kein* (Negativartikel)
- Aussagesatz

## Basis-Alpha-Kurs

## Modul 1

(100 UE)



## Modul 1

**Grammatik:**

- persönlich bedeutsame W-Fragen als feste Wendungen („Wie heißen Sie?“, „Woher kommst du?“ etc.)
- Das Verb *sein* (ich, Sie und du)
- Präposition *in* und *aus* in festen Wendungen „ich komme aus“, „ich wohne in“ etc.
- Unbestimmte Artikel im Nominativ
- Nullartikel
- Possessivartikel in festen Wendungen („Mein Sohn heißt...“)
- Personalpronomina
- Endungen zur Erkennung des Genus
- W- und Ja/Nein-Fragen
- Das Verb *sein* (restliche Formen im Präsens)
- Das Verb *haben* in festen Wendungen („Ich habe zwei Kinder“)
- Konjunktiv II von *mögen*: „möchte“
- Verbkonjugation Präsens für regelmäßige Vollverben
- Imperativ in festen Wendungen („Kommen Sie, bitte!“, „Setz dich!“)
- Konnektoren
- Wortbildung (Vorsilbe + Substantiv), z. B. Name und Vorname.

**Lernstrategien und Lerntechniken:**

- Internationale Wörter suchen
- Heftführung
- Selbstkorrektur bei Aufgaben
- Produktion von Unterrichtsmaterialien als Lernstrategie
- Anwendung der selbst produzierten Unterrichtsmaterialien
- Gespräche über die Funktion der erstellten Unterrichtsmaterialien
- Um Hilfestellung bitten
- Orientierung auf einer Landkarte
- Über die Bedeutung von Hausaufgaben sprechen
- Einführung in Lösungsstrategien für verschiedene Übungstypen (Zuordnungsaufgaben)
- Mnemotechniken zur Wortschatzarbeit
- Wörter mit Artikel lernen
- Strategien im Umgang mit Hörtexten
- Gezielt nach Hilfe fragen
- Hilfe bei den Hausaufgaben „zu Hause“ organisieren
- Arbeit mit einer Landkarte



### Lehrwerkswissen und Arbeitsweisen:

- Konkrete Visualisierungen/Visualisierungen in Lehrwerken
- Umgang mit Bildern/Fotos aus DaZ-Lehrwerken zum Sprechanlass oder zur Wortschatzaktivierung und -einführung
- Einführung in die Zweier- und Kleingruppenarbeit
- Mitwirkung an der Konzeption und Produktion von Unterrichtsmaterialien
- Umgang mit Hörtexten
- Umgang mit Lernspielen
- Brainstorming
- Übungstypen (Zuordnungsaufgaben und Lückentexte)
- Einführung in den Umgang mit einem Computer (Umgang mit der Tastatur/Arbeit mit einem Schreibprogramm)
- Arbeitsweisen in Zweier- und Kleingruppen
- (Lehrwerksbezogene) Visualisierungen für Aktivitäten (z. B. Auge für „lesen“, Stift für „schreiben“ etc.)
- Umgang mit einfachen Visualisierungen aus DaZ-Lehrwerken zum Sprechanlass oder zur Wortschatzaktivierung und -einführung
- Einführung in den Umgang mit abstrakten Visualisierungen (Tabellen, Wort-Igel etc.)

### Sprach- und phonologische Bewusstheit:

- An- und Auslauterkennung
- Reimerkennung
- Einsicht in das alphabetische Prinzip
- Segmentierung auf Laut- und Silbenebene
- Konzept der Groß- und Kleinschreibung
- Wort- und Satzkonzept
- Distinktive Merkmale von Phonemen (stimmhaft/-los, plosiv etc.)
- Segmentierung auf Laut- und Silbenebene
- Wortakzent und Satzakzent
- Lange und kurze Vokale
- Konzept über Groß- und Kleinschreibung
- Das Konzept „Höflichkeit“: *Sie* oder *du*?

Innerhalb dieses **ersten** Moduls ist die jederzeitige **Wiederholung** und **Festigung** der genannten Punkte wichtiger Unterrichtsinhalt, sofern diese von den Teilnehmern und Teilnehmerinnen nicht beherrscht werden.



**Wiederholung** und **Festigung** zu allen bisherigen Punkten, sofern diese von den Teilnehmern und Teilnehmerinnen nicht beherrscht werden.

**Allgemeine Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten:**

- Wiederholung und Festigung der gelernten Zahlen, Buchstaben und (soweit schon eingeführt) Buchstabengruppen
- Buchstabengruppen (möglichst alle)
- Häufige Signalgruppen
- Gebräuchliche logographische Zeichen (&, %, + § usw.)
- Funktions- und häufige Hauptmorpheme
- Synthesefähigkeit
- Analysefähigkeit auf Wort, Morphem-, Silben und Phonemebene
- Vermittlung/Wiederholung von TN-orientiertem Wortschatz
- Vermittlung/Wiederholung wichtiger TN-orientierter Redemittel
- Vermittlung/Wiederholung grammatikalischer Strukturen

**Rezeption – mündlich (Hörverstehen):**

- Zahlen bis 1000
- Sich informieren und orientieren
- Angaben zum Preis und zur Uhrzeit verstehen
- Wortschatz zu „wohnen“ und zu „Lebensmittel“
- Informationen zu Orten und Zeiten
- Beschreibungen von Menschen verstehen

**Rezeption – schriftlich (lesen):**

- Aufbau eines teilnehmer- und lehrwerksorientierten Sichtwortschatzes

**Produktion – mündlich (sprechen):**

- Über Interessen/Hobbys sprechen
- Gegenstände benennen
- Tagesablauf beschreiben
- Feste Wendungen zu „Menschen beschreiben“ (z. B. „Wie alt ist...“, „Wie viele...“, „Wie groß ist...“)
- Lebensmittel benennen
- Dinge benennen
- Feste Wendungen zum Thema „einkaufen“

**Produktion – schriftlich (schreiben):**

- Aufbau eines teilnehmer- und lehrwerksorientierten Schreib- und Sichtwortschatzes



### **Interaktion – mündlich (hören & sprechen):**

- Vorbereitung auf die Bewältigung kleiner, kommunikativer Aufgaben in der Öffentlichkeit (Schemakompetenz)
- Informationen zu Ort und Zeit austauschen; Termine vereinbaren
- Ausbildung von kommunikativen Routinen (wie z. B. Begegnung im Alltag)
- Uhrzeit, Preise und Gewichte erfragen

### **Interaktion – schriftlich (lesen & schreiben):**

- Vorbereitung auf die Bewältigung kleiner, kommunikativer Aufgaben in der Öffentlichkeit (z. B. Anfertigung eines Einkaufszettels, nach welchem eingekauft wird)
- Kleine Notizen
- Einfache Formulare, die vornehmlich das Lesen erfordern („Zutreffendes ankreuzen“)

### **Sprachmittlung – mündlich (dolmetschen):**

- Dolmetschen auf Wortebene (L2 zur L1)
- Dolmetschen auf Wortebene (L1 zur L2)

### **Sprachmittlung – schriftlich (übersetzen):**

- Sofern möglich: Einführung in das Alphabet der L1/ Kontrastierung zur L1 (z. B. Interferenzbuchstaben)
- Kontrastierung zur L1: grammatische Aspekte (z. B. Gebrauch von Personalpronomina, Genus, Plural etc.)
- Sofern möglich: Erweiterung des TN-orientierten Bildwörterbuchs zu einem L1/L2-Wörterbuch
- Aufbau eines persönlich-relevanten (TN-orientierten) Sichtwortschatzes in der L1

### **Grammatik:**

- Temporale, lokale und weitere Präpositionen mit unterschiedlichem Kasus (feste Wendungen)
- Singular und Plural (Umlautbildung)
- Verbkonjugation Präsens (unregelmäßige Verben)
- Imperativ (Sie)
- Verbposition im Aussage- und Fragesatz
- Interrogativpronomen (bei W-Fragen)
- Nullartikel
- Possessivartikel
- Demonstrativartikel
- Konjugation Präsens (unregelmäßige Verben mit Umlautbildung u. sonstigen Vokalveränderungen)
- Konjugation Präsens (Modalverben) und Verbklammer
- Imperativ (du, Sie und ihr)



# Modul 2

## Basis-Alpha-Kurs

## Modul 2

(100 UE)

### Grammatik:

- Bestimmter und unbestimmter Artikel im Akkusativ
- Verben mit Akkusativ
- Ja-/Nein-Fragen
- Nullartikel und Plural
- Nullartikel bei nicht zählbaren Dingen
- Wortbildung (Komposita, z. B. „Kühlschrank“)
- Feste Wendung mit der Präposition um („Um acht Uhr“)

### Lernstrategien und Lerntechniken:

- Über das Lernen sprechen: Ziele und Wege festlegen
- Wörter mit Artikel und Plural lernen
- Mnemotechniken für die Wortschatzarbeit
- Einführung in den Umgang mit Karteikarten in der Wortschatzarbeit
- Einführung in die eigenständige Planung von Zielen, Analyse der dafür notwendigen Teilschritte und Selbstkontrolle
- Sprachgebrauchsstrategien: um Wiederholung bitten
- Sprachgebrauchsstrategien: um eine langsamere Sprechweise bitten
- Affektive Strategien

### Lehrwerkswissen und Arbeitsweisen:

- Arbeitsweisen in Zweier- und Kleingruppen
- Übungstypen (Zuordnungsaufgaben, Lückentexte, Zusammensetzungsaufgaben und Multiple-Choice-Aufgaben)
- Umgang mit dem Computer (Umgang mit der Tastatur/Arbeit mit einem Schreibprogramm)
- Umgang mit einem Vokabeltrainer am Computer (Karteikarten-Lernen, Substantive mit Artikel und Plural lernen)
- Einführung von Ritualen

### Sprach- und phonologische Bewusstheit:

- Einsicht in das morphematische Prinzip
- Kontrastiver Vergleich des phonetischen Inventars L1/L2
- Phonologische Bewusstheit
- Konzepte zur Sprache (Groß- und Kleinschreibung, Wort- und Satzkonzept, Aussage/Frage etc.)
- Konzepte zu grammatischen Begriffen (z. B. Wortarten)

Innerhalb dieses **zweiten** Moduls ist die jederzeitige **Wiederholung** und **Festigung** der in Modul 2 genannten Punkte wichtiger Unterrichtsinhalt, sofern diese nach Einführung von den Teilnehmern und Teilnehmerinnen nicht beherrscht werden.



**Wiederholung** und **Festigung** zu allen bisherigen Punkten, sofern diese von den Teilnehmenden nicht beherrscht werden.

**Allgemeine Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten:**

- Reihenfolge des Alphabets
- Einführung und Wiederholung häufiger Signalgruppen
- Häufige Morpheme (insbesondere Vor- und Nachsilben)
- Synthesefähigkeit
- Vermittlung/Wiederholung von Wortschatz
- Vermittlung/Wiederholung der gelernten Redemittel
- Vermittlung/Wiederholung der gelernten grammatikalischen Strukturen

**Rezeption – mündlich (Hörverstehen):**

- Informationen zu Orten und Zeiten verstehen
- Beschreibungen von Tagesabläufen verstehen
- Begrüßungen und Verabschiedungen verstehen
- Grammatische Fachtermini (z. B. Singular und Plural)
- Bedeutung von Modalverben

**Rezeption – schriftlich (lesen):**

- Schreibschrift (nur rezeptiv)
- „Umweltschriften“ (nur rezeptiv)
- Feste Wendungen

**Produktion – mündlich (sprechen):**

- Uhrzeit (offiziell) nennen
- Vorlieben ausdrücken
- Wochentage nennen
- Feste Wendungen, um nach der Meinung zu fragen („Magst du...?“, „Wie findest du...?“)
- Fragen nach dem Weg
- Einkaufen: bezahlen

**Produktion – schriftlich (schreiben):**

- Einführung in die routinierte Schriftproduktion: bewegungsökonomische Anbindung von Buchstaben
- Einführung in die angeleitete, teilnehmerorientierte Textproduktion
- Einkaufszettel schreiben

**Interaktion – mündlich (hören & sprechen):**

- Vorbereitung auf die Bewältigung größerer, teilnehmerorientierter, kommunikativer Aufgaben in der Öffentlichkeit (Schemakompetenz)

## Basis-Alpha-Kurs

## Modul 3

(100UE)



## Modul 3

**Interaktion – mündlich (hören & sprechen):**

- Uhrzeit erfragen
- Zustimmung – Widersprechen – Verneinen
- Einen unbekanntes Weg erfragen

**Interaktion – schriftlich (lesen & schreiben):**

- Einfache Formulare ausfüllen
- Einkaufen: Im Katalog mit Hilfe der alphabetischen Auflistung Artikel suchen und Informationen erfragen

**Sprachmittlung – mündlich (dolmetschen):**

- Dolmetschen auf Wortebene (L2 zu L1)
- Dolmetschen auf Wortebene (L1 zu L2)

**Sprachmittlung – schriftlich (übersetzen):**

- Sofern möglich: Ausbau des TN-orientierten L1/L2-Wörterbuchs
- Übersetzung auf Wortebene (L2 zu L1)

**Grammatik:**

- Deklination der Pronomen im Akkusativ (feste Wendungen)
- Präteritum (*sein* und *haben*)
- Modalverben
- Hilfsverben: *sein* und *haben*
- Partizip II: Verbkonjugation Perfekt mit *haben*
- Verbvalenz: lokale Situativergänzung (als feste Wendung)
- Verbvalenz: Direktivergänzung (als feste Wendung)
- Bestimmter und unbestimmter Artikel im Dativ (bei festen Wendungen)
- Prädikative Verwendung der Adjektive
- Trennbare Verben und Verbklammer

**Lernstrategien und Lerntechniken:**

- Kleingruppenarbeit: Einführung in die eigenständige Planung von Zielen, Analyse der dafür notwendigen Teilschritte und Selbstkontrolle
- Lesestrategien: Segmentierung und Analogiebildung
- Sofern möglich: Übertragung von Fertigkeiten und Fähigkeiten aus der L2 in die L1
- Analogiebildung als Zugang zur Orthographie
- Phonemsegmentierung als Zugang zur Orthographie
- Sortierung von persönlich bedeutsamen Wortschatzlisten in alphabetischer Reihenfolge
- Gruppendiskussion: Lernziele und Wege bestimmen
- Lernschwierigkeiten bestimmen (z. B. die Aussprache oder Schreibweise schwieriger Wörter)



**Lehrwerkswissen und Arbeitsweisen:**

- Einfache Visualisierungen aus DaZ-Lehrwerken
- Umgang mit dem Wörterbuch
- Einführung in die Durchführung und Planung von kleinen Projekten
- Umschreibungen als Strategie
- Sprachgebrauchsstrategien: „Dingsda“-Wörter

**Sprach- und phonologische Bewusstheit:**

- Segmentierung auf Laut-, Silben- und Morphemebene
- Das Konzept des „Subjekts“
- Das Konzept des typographischen Hervorhebens (markieren, unterstreichen, einkreisen etc.)



**Wiederholung** und **Festigung** zu allen bisherigen Punkten, sofern diese von den Teilnehmenden nicht beherrscht werden

**Allgemeine Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten:**

- Häufige Morpheme (insbesondere Vor- und Nachsilben)
- Vermittlung/Wiederholung von Wortschatz
- Vermittlung/Wiederholung der gelernten Redemittel
- Vermittlung/Wiederholung grammatikalischer Strukturen

**Rezeption – mündlich (Hörverstehen):**

- Angaben zu Personen verstehen
- Angaben zum Wohnen verstehen
- Beschreibung eines Tagesablaufes verstehen

**Rezeption – schriftlich (lesen):**

- Schreibschrift (nur rezeptiv)
- Umweltschriften (nur rezeptiv)
- Feste Wendungen
- Aufbau eines teilnehmer- und lehrwerksorientierten Sichtwortschatzes

**Produktion – mündlich (sprechen):**

- Uhrzeit (inoffiziell) nennen
- Einen Weg beschreiben
- Eine Wohnung beschreiben
- Jemanden anreden
- Krankheitsbedingte Abwesenheit telefonisch entschuldigen

**Produktion – schriftlich (schreiben):**

- Einführung in die routinierte Schriftproduktion: bewegungsökonomische Anbindung von Buchstaben
- Aufbau eines teilnehmer- und lehrwerksorientierten Schreibwortschatzes
- TN-orientierte Textproduktion (z. B. Entschuldigungsschreiben für die Schule)

**Interaktion – mündlich (hören & sprechen):**

- Vorbereitung auf die Bewältigung größerer, teilnehmerorientierter, kommunikativer Aufgaben in der Öffentlichkeit (Schemakompetenz)

**Interaktion – schriftlich (lesen & schreiben):**

- Notizen schreiben



### **Sprachmittlung – mündlich (dolmetschen):**

- Dolmetschen auf Wort- und Satzebene (L2 zur L1)
- Dolmetschen auf Wort- und Satzebene (L1 zur L2)

### **Sprachmittlung – schriftlich (übersetzen):**

- Sofern möglich: Ausbau des TN-orientierten L1/L2-Wörterbuchs
- Übersetzung auf Wortebene (L2 zu L1)

### **Grammatik:**

- Indefinitpronomen
- Deklination der Pronomen im Akkusativ
- Deklination der Pronomen im Dativ (feste Wendungen)
- Vokalwechsel bei Präsens
- Perfekt mit *haben* (regelmäßige Verben)
- Adverbiale Verwendung der Adjektive
- Temporale Angaben („heute“, „gestern“, „später“)

### **Lernstrategien und Lerntechniken:**

- Einführung in die eigenständige Planung von Zielen, Analyse der dafür notwendigen Teilschritte und Selbstkontrolle
- Lesestrategien: Segmentierung und Analogiebildung
- Einführung in die Durchführung und Planung von kleinen Projekten
- Zielbewusste Einbeziehung der L1
- Gruppendiskussion oder Kleingruppen: Kapazitäten bestimmen (Übungsmöglichkeiten, Freiräume für Hausaufgaben etc.)
- Fehlerquellen erkennen/benennen und darauf basierende Strategien zur Selbstkorrektur entwickeln
- Sprachgebrauchsstrategien: Nonverbale Strategien

### **Lehrwerkswissen und Arbeitsweisen:**

- Arbeitsweisen im Unterricht: Unterrichtsformen
- Umgang mit Wortschatzlisten (z. B. Glossare)
- Einführung in gängige Abkürzungen und Aufbau von Einträgen in Wörterbüchern

### **Sprach- und phonologische Bewusstheit:**

- Segmentierung auf Laut-, Silben- und Morphemebene



**Wiederholung** und **Festigung** zu allen bisherigen Punkten, sofern diese von den Teilnehmenden nicht beherrscht werden.

**Allgemeine Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten:**

- Wiederholung bisher erworbener Kenntnisse nach Bedarf

**Rezeption – mündlich (Hörverstehen):**

- Teilnehmerorientierte Alltagssituationen bewältigen

**Rezeption – schriftlich (lesen):**

- Schreibschrift (nur rezeptiv)
- Umweltschriften (nur rezeptiv)
- Feste Wendungen
- Ausbau des teilnehmer- und lehrwerksorientierten Sichtwortschatzes
- Fernsehzeitungen lesen

**Produktion – mündlich (sprechen):**

- Jemandem erzählen, was passiert ist

**Produktion – schriftlich (schreiben):**

- Einführung in die routinierte Schriftproduktion: bewegungsökonomische Anbindung von Buchstaben
- Ausbau des teilnehmer- und lehrwerksorientierten Schreibwortschatzes
- Teilnehmer- und lehrwerksorientierte Textproduktion
- Wortschatz: Körperteile und Krankheiten

**Interaktion – mündlich (hören & sprechen):**

- Vorbereitung auf die Bewältigung größerer, teilnehmerorientierter, kommunikativer Aufgaben in der Öffentlichkeit (Schemakompetenz)

**Interaktion – schriftlich (lesen & schreiben):**

- Sich mit einer kurzen Notiz krankheitsbedingt abmelden

**Sprachmittlung – mündlich (dolmetschen):**

- Dolmetschen auf Wort- und Satzebene (L2 zur L1)
- Dolmetschen auf Wort- und Satzebene (L1 zur L2)

**Sprachmittlung – schriftlich (übersetzen):**

- Sofern möglich: Ausbau des TN-orientierten L1/L2-Wörterbuchs
- Übersetzung auf Wort- und Satzebene (L2 zu L1)

**Grammatik:**

- Ausdruck zukünftiger Ereignisse über das Präsens und den Gebrauch eines Zeitadverbs („Ich komme morgen“)



### Grammatik:

- Perfekt mit *haben* (unregelmäßige Verben)
- Zukunftsbildung über Präsens und Zeitadverbien
- Lokale Präposition „bei“ in festen Wendungen („bei einer Firma arbeiten“)
- temporale Präpositionen (z. B. seit, vor, nach) in festen Wendungen („nach einer Woche...“)
- Präsens bei unregelmäßigen Verben (z. B. nehmen, helfen)

### Lernstrategien und Lerntechniken:

- Lesestrategien: Segmentierung und Analogiebildung
- Gruppendiskussion: die Bedeutung von Grammatik für das Sprachenlernen
- Anlegen eines Grammatik-Übungskarteikastens
- Üben zu Hause: „Wörter im Raum“-Technik
- Gruppendiskussion: „Wie lerne ich am besten“ – Bestimmung des Lernertyps

### Lehrwerkswissen und Arbeitsweisen:

- Einführung in den Umgang mit einem PC-Schreibprogramm (Programm öffnen, Dokumente speichern und öffnen, Programm beenden)
- Orientierung in der Grammatikübersicht eines DaZ-Lehrwerks

### Sprach- und phonologische Bewusstheit:

- Wiederholung und Vertiefung der bisherigen Kenntnisse und Fähigkeiten



**Wiederholung** und **Festigung** zu allen bisherigen Punkten, sofern diese von den Teilnehmenden nicht beherrscht werden.

**Allgemeine Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten:**

- Wiederholung bisher erworbener Kenntnisse nach Bedarf

**Rezeption – mündlich (Hörverstehen):**

- Teilnehmerorientierte Alltagssituationen bewältigen (Wahl der Themen muss im Unterricht ausgehandelt werden!)

**Rezeption – schriftlich (lesen):**

- Ausbau des teilnehmer- und lehrwerksorientierten Sichtwortschatzes

**Produktion – mündlich (sprechen):**

- Teilnehmer- und lehrwerksorientierte Textproduktion

**Produktion – schriftlich (schreiben):**

- Aufbau eines teilnehmer- und lehrwerksorientierten Schreibwortschatzes
- Ausbau des kleinen teilnehmerorientierten Schreibwortschatzes in der L1
- Selbstständige Textproduktion in der L2
- Selbstständige Produktion kurzer Texte in der L1

**Interaktion – mündlich (hören & sprechen):**

- Vorbereitung auf die Bewältigung größerer, teilnehmerorientierter, kommunikativer Aufgaben in der Öffentlichkeit (Schemakompetenz)

**Interaktion – schriftlich (lesen & schreiben):**

- Umgang mit Tabellen: Fahrpläne lesen
- Kleinanzeigen lesen
- Einzahlungen
- Telefonnummern aus dem Telefonbuch oder gelben Seiten suchen, anrufen und Informationen erfragen

**Sprachmittlung – mündlich (dolmetschen):**

- Dolmetschen auf Wort- und Satzebene (L2 zur L1)
- Dolmetschen auf Wort- und Satzebene (L1 zur L2)

**Sprachmittlung – schriftlich (übersetzen):**

- Sofern möglich: Ausbau des TN-orientierten L1/L2-Wörterbuchs
- Übersetzung auf Wortebene (L2 zu L1)
- Übersetzungen selbst produzierter, kleiner Texte aus der L2 in die L1 oder aus der L1 in die L2



**Grammatik:**

- Attributive Verwendung der Adjektive
- Adjektivdeklinatation mit bestimmten Artikeln (im Nominativ)
- Perfekt mit *sein* (regelmäßige Verben)
- Präpositionen mit Akkusativ

**Lernstrategien und Lerntechniken:**

- Anlegen und Ausbau einer Grammatik-Übungskartei
- Selbstentdeckendes Lernen: grammatische Regeln induzieren

**Lehrwerkswissen und Arbeitsweisen:**

- Erstellung von Tabellen zur Darstellung grammatischer Zusammenhänge (z. B. bei der Adjektivdeklinatation)
- Nachschlagen in der Grammatikübersicht eines DaZ-Lehrwerkes

**Sprach- und phonologische Bewusstheit:**

- Phonologische Bewusstheit
- Konzepte über die Sprache
- Metasprache

An den Restförderungsmodulen nehmen Teilnehmer und Teilnehmerinnen teil, die zu Beginn der Alphabetisierung in Modul 2 oder 3 eingestuft wurden **und** keinen Wechsel zum allgemeinen Integrationskurs vollziehen.

## Restförderungsmodul A

(100 UE)

**Wiederholung** und **Festigung** zu allen bisherigen Punkten, sofern diese von den Teilnehmenden nicht beherrscht werden.

### Allgemeine Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten (mündlich/schriftlich):

- Wiederholung bisher erworbener Kenntnisse nach Bedarf

### Rezeption – mündlich (Hörverstehen):

- Teilnehmerorientierte Alltagssituationen bewältigen (Wahl der Themen muss im Unterricht ausgehandelt werden!)

### Rezeption – schriftlich (lesen):

- Teilnehmerorientierte Alltagssituationen bewältigen (Wahl der Themen muss im Unterricht ausgehandelt werden!)

### Produktion – mündlich (sprechen):

- Teilnehmerorientierte Alltagssituationen bewältigen (Wahl der Themen muss im Unterricht ausgehandelt werden!), z. B.
- Ortsangaben machen

### Produktion – schriftlich (schreiben):

- Eine Kleinanzeige aufsetzen
- Dinge zum Verkauf schriftlich anbieten

### Interaktion – mündlich (hören & sprechen):

- Vorbereitung auf die Bewältigung größerer, teilnehmerorientierter, kommunikativer Aufgaben in der Öffentlichkeit (Schemakompetenz)

### Interaktion – schriftlich (lesen & schreiben):

- Vorbereitung auf die Bewältigung größerer, teilnehmerorientierter, kommunikativer Aufgaben in der Öffentlichkeit (z. B. das Ausfüllen von Formularen)
- Einzahlungen und Überweisungen
- Am Bahnhof Informationen erfragen und entsprechende Fahrausweise aus dem Ticketautomaten ziehen

### Sprachmittlung – mündlich (dolmetschen):

- Dolmetschen auf Wort-, Satz- und Textebene (L2 zur L1)
- Dolmetschen auf Wort-, Satz- und Textebene (L1 zur L2)



## Restförderungsmodul A

(100 UE)

### Sprachmittlung – schriftlich (übersetzen):

- Übersetzung selbst produzierter Texte (L1) in die L2
- Übersetzung persönlich wichtiger Texte (L1) in die L2 (Lieder, Gedichte etc.)

### Grammatik:

- Perfekt mit *sein* (unregelmäßige Verben)
- Verben mit Akkusativergänzung
- Präpositionen mit Dativ (lokale *zu*, *nach*, *in* u.a.) als feste Wendung
- Komparativ
- Adjektivdeklinaton mit unbestimmten Artikeln (im Nominativ und im Akkusativ)
- Adjektivdeklinaton mit bestimmten Artikeln (im Akkusativ)
- Superlativ

### Lernstrategien und Lerntechniken:

- Einführung in den Umgang mit einem Bildwörterbuch
- Einführung in den Umgang mit einem zweisprachigen Wörterbuch
- Einführung in den Umgang mit Online-Wörterbüchern
- Arbeiten mit einem Grammatik-Übungskarteikasten
- Erstellung von Tabellen zur Darstellung grammatischer Zusammenhänge (z. B. bei der Adjektivdeklinaton)
- Selbstentdeckendes Lernen: grammatische Regeln induzieren
- Anlegen eines teilnehmerorientierten, grammatischen Lernheftes

### Lehrwerkswissen und Arbeitsweisen:

- Nachschlagen in der Grammatikübersicht eines DaZ-Lehrwerkes
- Wiederholung und Vertiefung der bisherigen Kenntnisse und Fähigkeiten

### Sprach- und phonologische Bewusstheit:

- Das Konzept „Akkusativ“
- Das Konzept „Dativ“

## Restförderungsmodul B

(100 UE)



# Restförderungsmodul B

**Wiederholung** und **Festigung** zu allen bisherigen Punkten, sofern diese von den Teilnehmenden nicht beherrscht werden.

### Allgemeine Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten (mündlich/schriftlich):

- Wiederholung bisher erworbener Kenntnisse nach Bedarf

### Rezeption – mündlich (Hörverstehen):

- Inhalte sind unter Berücksichtigung der Teilnehmergruppe festzulegen

### Rezeption – schriftlich (lesen):

- Einladungen lesen
- Weitere Inhalte sind unter Berücksichtigung der Teilnehmergruppe festzulegen

### Produktion – mündlich (sprechen):

- Inhalte sind unter Berücksichtigung der Teilnehmergruppe festzulegen

### Produktion – schriftlich (schreiben):

- Einladungen schreiben
- Glückwunschkarten schreiben
- Weitere Inhalte sind unter Berücksichtigung der Teilnehmergruppe festzulegen

### Interaktion – mündlich (hören & sprechen):

- Vorbereitung auf die Bewältigung größerer, teilnehmerorientierter, kommunikativer Aufgaben in der Öffentlichkeit (z. B. Information bei der Post erfragen, telefonisch Information erfragen etc.) und Ausführung derselben

### Interaktion – schriftlich (lesen & schreiben):

- Vorbereitung auf die Bewältigung größerer, teilnehmerorientierter, kommunikativer Aufgaben in der Öffentlichkeit (z. B. das Einholen von Informationen und anschließende Ausfüllen von Formularen)
- Postkarten, Geburtstagskarten etc. (L2 und L1)
- Briefe an Freunde etc. (L2 und L1)

### Sprachmittlung – mündlich (dolmetschen):

- Dolmetschen auf Wort-, Satz- und Textebene (L2 zur L1)
- Dolmetschen auf Wort-, Satz- und Textebene (L1 zur L2)

### Sprachmittlung – schriftlich (übersetzen):

- Übersetzung selbst produzierter Texte (L1) in die L2
- Übersetzung persönlich wichtiger Texte (L1) in die L2 (Lieder, Gedichte etc.)

### Grammatik:

- Wechselprepositionen (im Akkusativ und im Dativ)
- Adjektivdeklinaton mit bestimmten Artikeln (im Dativ)



## Restförderungsmodul B

(100 UE)

### Grammatik:

- Dass-Sätze
- Adjektivdeklination mit unbestimmten Artikeln (im Akkusativ)
- Präteritum (regelmäßige Verben)
- Weil-Sätze
- Satzstellung im Nebensatz

### Lernstrategien und Lerntechniken:

- Umgang mit einem Bildwörterbuch
- Umgang mit einem zweisprachigen Wörterbuch
- Umgang mit Online-Wörterbüchern
- Erstellung einer „persönlichen“ (kontrastiven) Grammatik
- Erstellung von Tabellen zur Darstellung grammatischer Zusammenhänge (z. B. bei der Adjektivdeklination)
- Selbstentdeckendes Lernen: grammatische Regeln induzieren

### Lehrwerkswissen und Arbeitsweisen:

- Eigenproduktion von Übungsblättern unter Anwendung selbstproduzierter Texte und Berücksichtigung der unterschiedlichen Übungstypen

### Sprach- und phonologische Bewusstheit:

- Wiederholung und Vertiefung der bisherigen Kenntnisse und Fähigkeiten
- Kontrast der L1/L2 in Bezug auf distinktive Merkmale

## Anhang E

### Mögliche Items für die Einstufung von Teilnehmenden

a. schriftsprachliche Kompetenzen (lesen)	b. sprachliche Kompetenzen (hörverstehen)
<b>Buchstabenebene und Zahlen</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Kenntnisse der Zahlen</li> <li>■ Kenntnisse der Zahlen in der L1 (bei nicht lateinischen Schriftsystemen)</li> <li>■ Buchstabenkenntnisse in der L2</li> <li>■ Buchstabenkenntnisse in der L1</li> <li>■ Kenntnisse der Buchstabengruppen in der L2</li> <li>■ Kenntnisse der Buchstabengruppen in der L1 (sofern diese vorkommen)</li> </ul>	<p>Siehe entsprechende Tests zur Einstufung der mündlichen Kompetenzen im Zusammenhang mit dem Konzept für allgemeine Integrationskurse</p>
<b>Silben- und Wortebene</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Vorhandensein eines Sichtwortschatzes</li> <li>■ Synthesefähigkeit über das Vorlesen häufiger Wörter (z. B. aus dem Sichtwortschatztest)</li> <li>■ Synthesefähigkeit über das Vorlesen von Silben</li> <li>■ Synthesefähigkeit über das Vorlesen von Pseudo-Wörtern (z. B. „hano“, „kuno“ usw.)</li> <li>■ Synthesefähigkeit über das Vorlesen von Nicht-Wörtern (z. B. „hjno“, „kbno“ usw.)</li> </ul>	<p>Siehe entsprechende Tests zur Einstufung der mündlichen Kompetenzen im Zusammenhang mit dem Konzept für allgemeine Integrationskurse</p>
<b>Textebene</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Flüssigkeit beim Vorlesen eines kurzen Textes in der L2</li> <li>■ Flüssigkeit beim Vorlesen eines kurzen Textes in der L1</li> <li>■ Aussprache, Wortakzent und Satzakzent beim Vorlesen eines kurzen Textes in der L2</li> <li>■ Textverständnis über Verständnisfragen beim Vorlesen eines kurzen Textes in der L1</li> </ul>	<p>Siehe entsprechende Tests zur Einstufung der mündlichen Kompetenzen im Zusammenhang mit dem Konzept für allgemeine Integrationskurse</p>

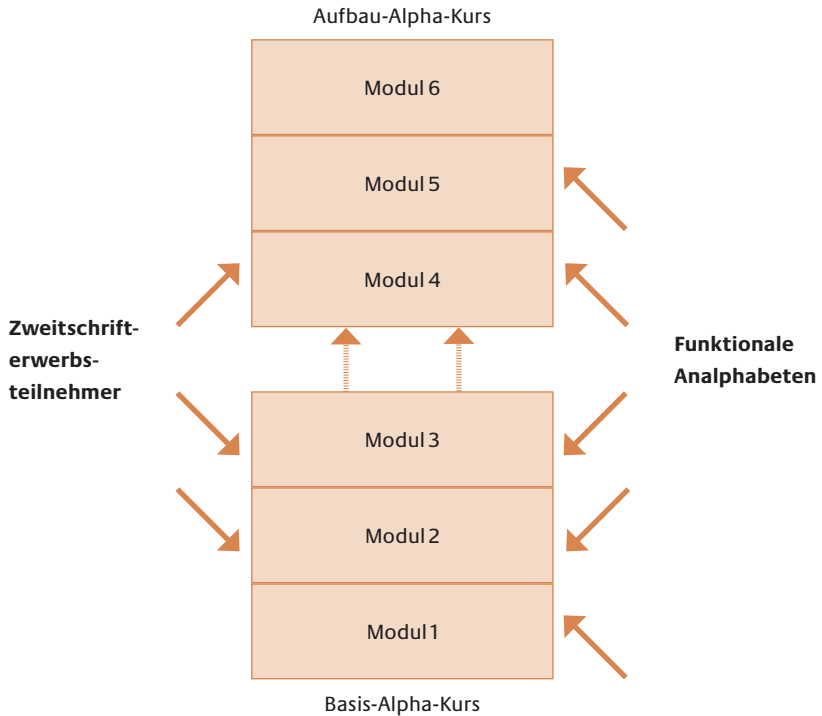


## Mögliche Items für die Einstufung von Teilnehmenden (Fortsetzung)

c. schriftsprachliche Kompetenzen (schreiben)	d. sprachliche Kompetenzen (sprechen)
<b>Buchstabenebene</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Beweglichkeit der Finger, des Handgelenks und der Schulter im Umgang mit Schreibwerkzeugen</li> <li>■ Orientierung auf der Schreibunterlage</li> <li>■ Schreibökonomie bei der Produktion von Buchstaben</li> <li>■ Flüssigkeit der Schriftproduktion</li> <li>■ Schreibökonomie bei der Schriftproduktion</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Aussprache einzelner Buchstaben</li> <li>■ Phonologische Bewusstheit: Wird buchstabiert oder lautiert?</li> </ul>
<b>Silben-/ Wort-Ebene</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Schnelligkeit der Schriftproduktion</li> <li>■ Schriftbild</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Aussprache von Wörtern</li> <li>■ Phonologische Bewusstheit: Kann ein von der testenden Person lautiertes Wort synthetisiert werden?</li> </ul>
<b>Textebene</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Schnelligkeit bei der Textproduktion</li> <li>■ Gesamtschriftbild</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Kommunikative Kompetenz (z. B. Angaben zur Person, zum Wohnort usw. machen können), auf einfache Fragen eingehen können, einfache Anweisungen verstehen usw.</li> </ul>

## Anhang F

### Schematische Darstellung der Einstufungen innerhalb des Basis- und Aufbau-Alpha-Kurses



**Primäre  
Analphabeten**  
wechseln i. d. R. nicht  
zum allgemeinen  
Integrationskurs und  
werden im Allgemeinen  
in Modul 1 eingestuft.

## Anhang G

### Literatur

#### **Alfa-Forum**

Schwerpunktheft der Fachzeitschrift „ALFA-FORUM“ zur Migrantenalphabetisierung Nr. 17-18 (1991), 48 (2001) und 58 (2005), hrsg. vom Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e. V. Münster.

#### **Alfa-Zentrum Wien (VHS Ottakring)**

„Artikel zur Alphabetisierung“ (verschiedene Artikel). Online verfügbar unter: <http://www.alfazentrum.at/texte.html>

#### **Alfa-Zentrum Wien (VHS Ottakring)**

„ ‚Alfa-Blicke‘ - Einblicke in die Alphabetisierung von MigrantInnen“ (verschiedene Texte). Online verfügbar unter: <http://www.alfazentrum.at/texte.html>

#### **Baldegger, M., Müller, M., Schneider, G. (1985)**

Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache. Europarat für kulturelle Zusammenarbeit. Langenscheidt, Berlin [u. a.].

#### **Bartnitzky, H. (1998)**

„Die rechte weis aufs kürztist lesen zu lernen“ Oder: Was man aus der Didaktik-Geschichte lernen kann. In: Balhorn, H., Bartnitzky, H., Büchner, I., Speck-Hamdan, A. (1998) (Hrsg.), Schatzkiste Sprache 1. Von den Wegen der Kinder in die Schrift. Arbeitskreis Grundschule, Der Grundschulverband/DGLS, Frankfurt a. M., S. 14- 46.

#### **Bildungsarbeit in der Zweitsprache Deutsch**

Sonderhefte (1996-1999) der Zeitschrift „Bildungsarbeit in der Zweitsprache Deutsch“, hrsg. vom Sprachverband DfaA. e. V. Mainz.

#### **Bimmel, P., Rampillon U. (2000)**

Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit 23, Langenscheidt, Berlin [u. a.]

#### **Bohn, R. (2000)**

Probleme der Wortschatzarbeit. Fernstudieneinheit 22, Langenscheidt, Berlin [u. a.]

#### **Boulanger, D. (2001)**

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

#### **Boulanger, D. (2005)**

Bildungsbiographien von Analphabetinnen fremdkultureller Herkunft und deren Erwartungen und Wünsche an eine Grundbildung. Diplomarbeit an der Universität Freiburg.

**Deutsch Lernen**

Heft 1-2 (1991) der Zeitschrift „Deutsch Lernen“, hrsg. vom Sprachverband DfaA. e. V. Mainz.

**Döbert-Nauert, M. (1985)**

Verursachungsfaktoren des Analphabetismus. Auswertung von Interviews mit Teilnehmern an der Volkshochschule Bielefeld. DVV/PAS, Bonn/Frankfurt a. M.

**Faistauer, R., Fritz, T., R.; Ritter, M.; Hrubesch, A. (2006)**

Rahmencurriculum Deutsch als Zweitsprache & Alphabetisierung. Online verfügbar unter: <http://www.wien.gv.at/integration/pdf/ma17-rahmen-curriculum.pdf>

**Feldmeier, A. (2004)**

Unterrichtsmethoden in der muttersprachlichen Alphabetisierung und ihre Anwendbarkeit im fortgeschrittenen Alphabetisierungsunterricht in der Zweitsprache Deutsch. Deutsch als Zweitsprache, 2004, 2, 8-17.

**Feldmeier, A. (2004a)**

Die Alphabetisierung von Erwachsenen nicht deutscher Muttersprache. In: Genz, J. (Hrsg.), 25 Jahre Alphabetisierung in Deutschland. Bundesverband Alphabetisierung e. V., Ernst Klett Sprachen, 101-139.

**Feldmeier, A. (2004b)**

Die Alpha-Box als Unterrichtskonzept. In: Deutsch als Zweitsprache, 2004, Heft 3, 34-41.

**Feldmeier, A. (2005)**

Die kontrastive Alphabetisierung als Alternativkonzept zur zweisprachigen Alphabetisierung und zur Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch am Beispiel der Sprachen Kurdisch und Türkisch. In: Deutsch als Zweitsprache, 2005, Heft 2, 42-50.

**Feldmeier, A. (2005a)**

„Was Eminecik nicht lernt, lernt Emine nimmer mehr“ Alphabetisierung primärer Analphabeten in der Zweitsprache Deutsch. In: Müller, A. (Hrsg.), Alphabetisierung – Kultur – Wirtschaft. Bundesverband Alphabetisierung, Ernst Klett Sprachen, S.137-166.

**Feldmeier, A. (2005b)**

Die Bedeutung der Deutschkenntnisse für die Alphabetisierung multinationaler Lernergruppen am Beispiel der Übungsform „Diktat“. In: Deutsch als Zweitsprache, 2005, Heft 3, 8-15.

**Feldmeier, A. (2003)**

Buchstabenprogression in der Alphabetisierung ausländischer Erwachsener. In: Deutsch als Zweitsprache, 2003, 1, 26-32.

**Funk, H., Koenig, M. (1991)**

Grammatik lehren und lernen. Fernstudieneinheit 1, Langenscheidt, Berlin [u. a.]

**Frith, U. (1985)**

Beneath the Surface of Developmental Dyslexia. In: Paterson, K. E., Marshall, J. C., Coltheart, M. (Hrsg.) Surface Dyslexia, Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading, Lawrence Erlbaum Associates, London, S. 301-330.

**Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen**

Europarat - Rat für kulturelle Zusammenarbeit. Langenscheidt, Berlin [u. a.]

**Glaboniat, M., Müller, M., Rusch, P., Schmitz, H., Wertenschlag, L. (2000)**

Profile deutsch – Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen, Langenscheidt, Berlin [u. a.]

**Günther, K. B. (1995)**

Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In: Balhorn, H., Brügelmann, H. (Hrsg.), Rätsel des Schriftspracherwerbs. Neue Sichtweisen aus der Forschung. DGLS, Lesen und Schreiben – Best of Theory, Libelle: Wissenschaft, S. 98-121.

**Hasert, J. W. (2003)**

Schreibgeräte und Schreiben. In: Bredel, U., Günther, H., Klotz, P., Ossner, J., Siebert-Ott, G. (Hrsg.), Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Band I, Ferdinand Schöningh, Paderborn, S. 319-328.

**Hörmann (1977)**

Psychologie der Sprache. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag, 2. Auflage, S.98-121.

**Kamper, G. (1987)**

Elementare Fähigkeiten in der Alphabetisierung. Erkennen und Fördern unzureichend ausgebildeter elementarer Fähigkeiten bei Lernschwierigkeiten im Schriftspracherwerb. Band 1. Systemdruck GmbH, Berlin.

**Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs (2005)**

Herausgegeben vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 90343 Nürnberg, [www.bamf.de](http://www.bamf.de).

**Materialdienst Alphabet (1986 – 1993)**

Heftreihe zur Alphabetisierung von Migrantinnen und Migranten. Herausgegeben vom Sprachverband DfaA e.V.

**Nehr, M., Birnkott-Rixius, K., Kubat, L., Masuch, S. (1988)**

In zwei Sprachen lesen lernen – geht denn das? Erfahrungsbericht über die zweisprachig koordinierte Alphabetisierung. Institut für Interkulturelle Erziehung und Bildung im Zentralinstitut für Unterrichtswissenschaften und Curriculumentwicklung der Freien Universität Berlin. Beltz Verlag Weinheim/Basel.

**Quenzel, I. (1998)**

Erstschreibunterricht – Implikationen aus dem Schreibtraining in der neurologischen Rehabilitation. In: Balhorn, H., Bartnitzky, H., Büchner, I., Speck-Hamdan, A. (Hrsg.), Schatzkiste Sprache 1. Von den Wegen der Kinder in die Schrift, Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband – e. V., S. 266-278.

**Schulte-Bunert, E. (2000)**

Alles noch einmal von vorn? Zweitschriterwerb für Seiteneinsteiger in der Sekundarstufe I, Schneider Verlag Hohengehren GmbH, Baltmannsweiler.

**Schubenz, S. (1979)**

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

**Schramm, K. (1996)**

Alphabetisierung ausländischer Erwachsener in der Zweitsprache Deutsch, Waxmann Verlag, Münster.

**Sprenger, R.; Rieker, Y. (2006)**

Curriculum zur Durchführung von niederschweligen Sprachkursen. Teil 1: Lesen-Schreiben-Sprechen von Anfang an. Volkshochschule Essen. Fachbereich Deutsch als Zweitsprache. Herausgegeben von der Stadt Essen. (Auch online verfügbar unter: [http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads\\_Texte/Curriculum\\_Migranten\\_Teil1.pdf](http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads_Texte/Curriculum_Migranten_Teil1.pdf)).

**Sprenger, R. (2006)**

Curriculum zur Durchführung von niederschweligen Sprachkursen. Teil 2: IKME - Integrationskurse für Migrantinnen. Volkshochschule Essen. Fachbereich Deutsch als Zweitsprache. Herausgegeben von der Stadt Essen. (Auch online verfügbar unter: [http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads\\_Texte/Curriculum\\_Migranten\\_Teil2.pdf](http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads_Texte/Curriculum_Migranten_Teil2.pdf)).

**Szablewski-Çavuş, P. (2001)**

Deutsch lernen, Schreiben lernen. Alphabetisierung und Migrantinnen. In: Alfa-Forum, 2001, 48, S. 21-25

**Verhoeven, L. (1987)**

Ethnic Minority Children Acquiring Literary. Foris Publications, Dordrecht-Holland/ Providence-U.S.A.

**Wolff, D. (2006)**

Lernstrategien: Ein Weg zu mehr Lernerautonomie. Unter: <http://www.ualberta.ca/~german/idv/wolff1.htm> [Zugriff am 06.03.2006]

Zapke, E. (2001)

Beeinträchtigungen im Bereich der Graphomotorik. In: Milz, I. (Hrsg.), Sprechen, Lesen, Schreiben: Teilleistungsschwächen im Bereich der gesprochenen und geschriebenen Sprache; ein Handbuch für Lehrer, Therapeuten und Eltern. 5. Aufl., Universitätsverlag C. Winter Heidelberg GmbH., Heidelberg, S. 155-183.

## Anhang H

### Einordnung einiger Alphabetisierungslehrwerke und Unterrichtsmaterialien in die modulare Struktur

<b>Modul 1</b>	Alpha-Buch; Lesen und Schreiben 1 (Lehrbuch); Lesen und Schreiben 1 (Schreibmappe); Lesen und Schreiben 1 (Lehrerhandbuch); Mosaik; Hamburger ABC
<b>Modul 2</b>	Alpha-Buch; Lesen und Schreiben 1 (Lehrbuch); Lesen und Schreiben 1 (Schreibmappe); Lesen und Schreiben 1 (Lehrerhandbuch); Mosaik; Hamburger ABC; Der Vorkurs
<b>Modul 3</b>	Mosaik; Hamburger ABC; Der Vorkurs
<b>Modul 4</b>	Mosaik; Projekt Alphabet Neu; Hamburger ABC; Der Vorkurs
<b>Modul 5</b>	Projekt Alphabet Neu; Hamburger ABC; Der Vorkurs; Berliner Platz - Einstiegskurs; Erste Schritte; Lesen und Schreiben 2 (Lehrerhandbuch)
<b>Modul 6</b>	Projekt Alphabet Neu; Hamburger ABC; Der Vorkurs; Berliner Platz - Einstiegskurs; Erste Schritte; Lesen und Schreiben 2 (Lehrerhandbuch)
<b>Modul A</b>	Projekt Alphabet Neu; Hamburger ABC; Der Vorkurs; Berliner Platz - Einstiegskurs; Erste Schritte; Lesen und Schreiben 2 (Lehrerhandbuch)
<b>Modul B</b>	Projekt Alphabet Neu; Hamburger ABC; Der Vorkurs; Berliner Platz - Einstiegskurs; Erste Schritte; Lesen und Schreiben 2 (Lehrerhandbuch)

Stand: Februar 2007

(Die Liste wird in Zukunft bei Bedarf laufend ergänzt – der jeweils aktuelle Stand kann über die Homepage des Bundesamtes abgerufen werden.)

### Zum Verfasser:

**Alexis Feldmeier**, geboren 1971 in Malaga/Spanien, Studium „Deutsch als Fremdsprache“ in Bielefeld, Magisterarbeit und laufender Promotionsstudiengang zur Alphabetisierung von Migranten, regelmäßige Fachbeiträge zum Thema, tätig im DaF-/DaZ- und Alphabetisierungsbereich als Lehrbeauftragter der Uni Bielefeld, als Lehrkraft in DaZ- und Alphabetisierungskursen sowie als Trainer in Fortbildungsmaßnahmen für Alpha-Lehrkräfte.

## **Impressum**

### **Herausgeber:**

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge  
Abteilung 3/Integration  
Referat Informations- und Bürgerservice,  
Informationsmaterial  
90343 Nürnberg

**Verantwortlich:** Monika Seiler

### **Redaktion:**

Frank Halder, Referat 321 *Konzeption, pädagogische Grundsatzfragen der Integrationskurse (Sprach- und Orientierungskurse), Lehrkräftequalifizierung, Testverfahren*

**Verfasser:** Alexis Feldmeier, Bielefeld

**Stand:** März 2007

### **Gesamtgestaltung, Produktion:**

[www.design-agentur-naumilkat.com](http://www.design-agentur-naumilkat.com)

### **Foto/Bildnachweis:**

Picture-Alliance, BMI

Diese Publikation wird im Rahmen der Bereitstellung von Informationsmaterial durch das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge kostenlos herausgegeben. Sie darf weder von Parteien noch von Wahlbewerbern oder Wahlhelfern während eines Wahlkampfes zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für Europa-, Bundestags-, Landtags- und Kommunalwahlen. Missbräuchlich ist insbesondere die Verteilung auf Wahlveranstaltungen, an Informationsständen der Parteien sowie das Einlegen, Aufdrucken oder Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel. Untersagt ist gleichfalls die Weitergabe an Dritte zum Zwecke der Wahlwerbung.