

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Eine Analyse von Alphabetisierungsmaterialien für
Erwachsene im DaZ-Unterricht“

Verfasserin

Nicole Christin Schramm

angestrebter akademischer Grad
Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 332
Studienrichtung lt. Studienblatt: Deutsche Philologie
Betreuer: Emer. O. Univ.- Prof. Dr. Hans – Jürgen Krumm

Danksagungen:

Ich danke meiner Familie und meinen Freunden, die immer wieder versuchten, mich zu motivieren, meine Diplomarbeit zu Ende zu schreiben. Hervorzuheben sind meine Schwester Mag. Sinaida Schramm, die sich die Zeit nahm, die Arbeit durchzulesen und zu korrigieren und mein Mann Maziyar Naini, der mich im Familienalltag und bei technischen Problemen unterstützte.

Insbesondere möchte ich Prof. Mag. Dr. Renate Faistauer erwähnen. Ohne ihr Coaching wäre die vorliegende Arbeit nicht zum Abschluss gekommen.

Ein großer Dank gilt auch emer. O. Univ.- Prof. Dr. Hans - Jürgen Krumm für seine jahrelange Geduld und Betreuung.

Monika Ritter, die bis 2010 das Alfa-Zentrum an der VHS Ottakring leitete, gewährte mir wertvolle Einblicke in die Alphabetisierungsarbeit und stand für meine Fragen zur Verfügung.

Gewidmet ist diese Arbeit meinen Söhnen Manes und Noam.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Lehrwerksforschung und –kritik	4
3	Alphabetisierungsarbeit im Überblick	8
3.1	Zielgruppe	8
3.2	Methodik	10
4	Kriterienraster zu den Alphabetisierungsmaterialien	17
4.1	Allgemeine Bemerkungen zur Erstellung des Kriterienrasters	17
4.2	Inhalte des Kriterienrasters	18
4.2.1	Buchstabenprogression	18
4.2.2	Sprachvermittlung: Deutsch als Zweitsprache	19
4.2.3	Layout	24
4.2.4	Interkulturalität	24
5	ANALYSE VON ALPHABETISIERUNGSMATERIALIEN	25
5.1	Lehrwerke	26
5.1.1	Lesen und Schreiben 1 und 2	26
5.1.2	Projekt Alphabet neu (Handbuch für den Anfangsunterricht DaF)	31
5.2	Lehrmaterialien	34
5.2.1	Hamburger ABC: Alphabetisierung und Grundbildung in deutscher Sprache für multinationale Lerngruppen	34
5.2.2	Alpha 123	39
5.3	Kurzpräsentationen weiterer Lehrmaterialien	43
5.3.1	Materialband Alphabet	44
5.3.2	Das Alpha-Buch: Ein Alphabetisierungskurs	46
5.3.3	Mut zum Lernen: Schreiben und Lesen für Erwachsene 1 und 2	49
5.3.4	Alphabet Spuren	53
5.3.5	Mo•sa•ik: Der Alphabetisierungskurs	57
5.3.6	Schritte plus: Alpha 1 und 2	59

6	Schlussbemerkungen.....	62
6.1	Bewertung der Alphabetisierungsmaterialien	62
6.2	Vorschläge zur Erstellung von Alphabetisierungsmaterialien	66
7	Literaturverzeichnis	73
7.1	Primärliteratur	73
7.2	Sekundärliteratur.....	75
7.3	Links.....	79
8	Anhang.....	81
8.1	Abstract.....	81
8.2	Lebenslauf	83

1 Einleitung

„Jeder hat das Recht auf Bildung. Die Bildung ist unentgeltlich, zum mindesten der Grundschulunterricht und die grundlegende Bildung. Der Grundschulunterricht ist obligatorisch...“¹

Dieses Recht auf Bildung ist in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von den Vereinten Nationen am 10. Dezember 1948 in Punkt 26 verkündet worden. In Gedenken an diese Forderung wurde der 8. September von der UNO zum Alphabetisierungstag ausgerufen.

Angesichts der Anzahl an Analphabeten auf der ganzen Welt ist nur ein Gedenktag nicht ausreichend. Der vormalige UNO-Generalsekretär Kofi Annan eröffnete am 13. Februar 2003 in New York offiziell die Weltalphabetisierungsdekade (2003 – 2012) unter dem Motto *Literacy as Freedom* mit den Worten:

„We are here because we know that literacy is the key to unlocking the cage of human misery; the key to delivering the potential of every human being; the key to opening up a future of freedom and hope...“

... It is a reminder that literacy is a human right. Fifty-five years ago, the Universal Declaration of Human Rights established that everyone has the right to education. The fact that 20 per cent of the world's adults are deprived of it should fill us with shame.²“

Ziel dieser Proklamierung ist es, einen in Dakar (Senegal) im April 2000 im Weltforum für Bildung beschlossenen Aktionsplan umzusetzen. Dieser sieht vor, die Regierungen zu verpflichten, allen Kindern bis 2015 kostenlosen Zugang zur Grundschulbildung zu gewähren, die Analphabetenrate der Erwachsenen zu halbieren, die Armut zu mindern, das Bevölkerungswachstum zu verringern, die Kindersterblichkeit zu bekämpfen, das Ungleichgewicht zwischen den Geschlechtern abzubauen und die nachhaltige Entwicklung des Friedens und der Demokratie zu fördern³. Laut Schätzungen der UNESCO sind 100 Millionen Kinder ohne Schulbildung, darunter größtenteils Mädchen, weitere 150 Millionen Kinder brechen vorzeitig die Schule ab. Außerdem gibt es 775 Millionen⁴ erwachsene Analphabeten, zwei Drittel davon sind Frauen. Gründe für die 21%ige Analphabetenrate in der Weltbevölkerung sind oft fehlende Demokratisierung und Professionalisierung der

¹ Vgl.: Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, Artikel 26, Absatz 1 URL: <http://www.un.org/depts/german/grunddok/ar217a3.html> [Zugriff: 2.10.2012]

² Vgl.: UNESCO 2004 [Online], 21 [Zugriff: 7.10.2012]

³ Vgl.: URL: <http://www.unesco.de/alphabetisierung.html> [Zugriff: 2.10.2012]

⁴ Vgl.: Ebd.

Bildungspolitik und die aktive Verweigerung der Bildungsrechte für Mädchen und Frauen⁵. Analphabetismus ist jedoch nicht nur auf die Entwicklungsländer beschränkt. Auch den Industriestaaten wird immer mehr bewusst, dass trotz Schulpflicht viele ihrer Bürger mangelnde Lese- und Schreibkenntnisse aufweisen. Österreich⁶ hat schätzungsweise 300 000⁷ funktionale⁸ Analphabeten. Analphabetismus ist nicht nur unter den ÖsterreicherInnen verbreitet sondern auch unter MigrantInnen.

Als Hospitantin in einem Deutschkurs wurde ich das erste Mal durch eine thailändische Kursteilnehmerin, die das lateinische Schriftsystem nur sehr ungenügend beherrschte, jedoch einen Kurs besuchte, in dem dieses vorausgesetzt wurde, darauf aufmerksam. Ihre massiven Schwierigkeiten, dem Kursverlauf folgen zu können, brachten mich dazu, mich damit auseinanderzusetzen. In meiner eigenen Unterrichtstätigkeit traf ich immer wieder auf Personen⁹, die unzureichende oder gar keine Kenntnisse der lateinischen Schrift hatten. Dadurch wurde ich als Lehrkraft gefordert, eine Lösung zu finden und damit umzugehen. In einem regulären Deutschkurs ist die Integration solcher Menschen sicherlich nicht möglich. Schreiben und Lesen wird zum Erwerb der deutschen Sprache einfach vorausgesetzt. Rudimentäres Wissen in diesen beiden Fertigkeiten führen nur zu Frustration, Lernblockade und Demotivation. Hierfür müssen spezielle Lese- und Schreibkurse in Anspruch genommen werden. In Wien ist auf diesem Gebiet vor allem die VHS Ottakring¹⁰ zu erwähnen, die seit 1991 Basisbildung für MigrantInnen anbietet. Die KursteilnehmerInnen divergieren sowohl bezüglich Herkunftsland, als auch

⁵ Nähere Ausführungen zu den Gründen des Analphabetismus siehe in: „Analphabetismus: Das Problem“ 1991, S. 4/5.

⁶ Laut Leo-Studie sind in Deutschland ca. 7,5 Millionen (14%) funktionale Analphabeten. Vgl.: http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/files/2011/12/leo-Pressheft_15_12_2011.pdf [Zugriff: 2.10.2012]

⁷ Siehe www.alphabetisierung.at Dieses Netzwerk der Alphabetisierung entstand als Antwort auf die proklamierte Weltalphabetisierungsdekade. Vier Alphabetisierungsstellen in Österreich (Wien, Graz, Linz, Salzburg) schlossen sich zusammen, um eine Plattform zu diesem Thema zu schaffen und gemeinsame Aktionen zu setzen.

⁸ Die verschiedenen Faktoren (ökonomische, soziale, kommunikative, pädagogische und politische Armut) zur Entstehung des funktionalen Analphabetismus in den Industrieländern sind nachzulesen in: Döbert [Online] 2000, 41 – 58.

⁹ Oftmals wurde diese geringe Lese- und Schreibkompetenz nicht direkt artikuliert, sondern durch Aussagen wie „habe meine Brille vergessen“ oder der Weigerung vorzulesen signalisiert. Angst vor Blöße hält viele KursteilnehmerInnen davon ab, ihr „Defizit“ einzugestehen. Der/die KursleiterIn muss dann eine gewisse Umsicht bei der Benennung des Beobachteten an den Tag legen.

¹⁰ Auch das Berufsförderungsinstitut (bfi) Wien sowie Mentor bieten vom AMS finanzierte Alphabetisierungskurse an, ebenso kleine Vereine wie u. a. „Miteinander Lernen“. Nähere Details zum Alphabetisierungslehrgang Ottakring vgl.: Ritter 2001.

Altersstruktur und Geschlecht¹¹. Die Vorkenntnisse im Deutschen sind ebenfalls sehr unterschiedlich. Als Motivation, das Lesen und Schreiben zu lernen, geben sie an, „Briefe selber lesen zu können, Formulare auszufüllen, Hinweisschilder erkennen zu können, die Hausaufgaben der Kinder lesen zu können“ (vgl. Ritter 1997, 3/4) usf. Daraus ist ersichtlich, dass der Unterricht sehr praxisorientiert sein und sich mit authentischem Material auseinandersetzen muss. Laut Ritter ist „das Ziel der Kurse, den TeilnehmerInnen das Erreichen ihrer eigenen Ziele zu ermöglichen, das heißt meist, Sprach- und Schriftkompetenz im Lebensumfeld Wien zu erreichen“ (vgl. Ebd. 5). Das ist meiner Meinung nach eine sehr essenzielle Aussage. Jeder Deutschkurs sollte, soweit es geht, auf die Bedürfnisse der LernerInnen abgestimmt sein. Bei Alphabetisierungskursen um so mehr, da es sich bei der Zielgruppe oftmals um Personen handelt, die keine oder wenig positive Lernerfahrungen mitbringen, sodass Anreize geschaffen werden müssen, um sie von der Sinnhaftigkeit des zu Erlernenden zu überzeugen. Für den brasilianischen Bildungsexperten Paolo Freire¹² ist Alphabetisierung ein Prozess, durch den AnalphabetInnen sich ihrer persönlichen Situation bewusst werden – und lernen, etwas zu tun, um diese zu verbessern. Neben dem/der KursleiterIn spielen die Unterrichtsmaterialien oft eine kurstragende Rolle. Lehrbücher zur Alphabetisierung Erwachsener in Deutsch als Zweitsprache sind nur wenige vorzufinden. Seit ein paar Jahren bietet fast jeder größere Verlag für Sprachbücher, wie z. B. Hueber, Langenscheidt und Cornelsen, mindestens ein Lehrwerk zur Lese- und Schreibvermittlung an. Da die Zielgruppe im Vergleich zu den Lernenden in DaF/DaZ-Kursen nur einen geringen Prozentsatz ausmacht und der Absatzmarkt kleiner ist, spricht wirtschaftliche Rentabilität gegen ein breiteres Angebot. Es sind zwar zahlreiche Materialien vorhanden, die auf engagierte Lehrkräfte in der Basisbildung zurückgehen, die aber noch nicht verlegt wurden. Diese Diplomarbeit möchte eine Analyse von einsprachigen Alphabetisierungsmaterialien erarbeiten. Die Arbeit besteht aus zwei Teilen: Theorie und Analyse. Im theoretischen Abschnitt wird auf Aspekte der Lehrwerksanalyse und Alphabetisierung eingegangen. In der Analyse werden verschiedene Lehrwerke und Materialien vorgestellt, die auf verschiedene Kriterien hin untersucht werden. In

¹¹ Laut Ritter kommen die KursteilnehmerInnen aus der Türkei, Pakistan, Iran, Irak, Thailand, Zaire, Marokko, Mali, Mauretanien, Ägypten usf. Das Alter variiert von 16 bis knapp 60 Jahre. Der Großteil sind Frauen zwischen 20 bis 40 Jahren. (Vgl.: Ritter 1997)

¹² Paul Freire gilt als Begründer der *Pädagogik der Unterdrückten*. Siehe: <http://www.pfz.at/article1274.htm> [Zugriff: 26.10.2012].

den Schlussbemerkungen finden sich Anregungen für die Erstellung von sinnvollen Materialien.

2 Lehrwerksforschung und –kritik

In diesem Kapitel wird die Entwicklung der Lehrwerksforschung, die erst in den 70er Jahren einsetzte, dargestellt. In den 80er und 90er Jahren erreichte die Lehrwerksforschung und –kritik ihren Höhepunkt. Fachliteratur findet sich vor allem aus der zweiten Hälfte der 90er Jahre.

Neuner (vgl. Neuner 1999, 161 – 164) differenziert vier Forschungsbereiche:

- Lehr- und Lernmaterialanalyse
- Lehr- und Lernmaterialerprobung
- Lehr- und Lernmaterialkritik
- Lehr- und Lernmaterialevaluation

Die **Lehrwerkanalyse** kann synchron oder diachron erfolgen. Die synchrone Betrachtungsweise analysiert die didaktisch-methodischen Faktoren, die Einfluss auf die Lehrbuchgestaltung haben. Nach Piepho¹³ (vgl. Piepho zitiert nach Neuner 1999, 13) sind mehrere Bedingungen zu berücksichtigen:

- „Legitimative Bedingungen (gesellschaftliche Leitvorstellungen zu Schule und Schulfach)
- Reflexive Bedingungen (übergreifende pädagogisch-didaktische Konzepte)
- Institutionelle Bedingungen (Lehrpläne; Stundentafeln; Zulassungsvorschriften; etc.)
- Konstruktive Bedingungen (fremdsprachen-lerntheoretische Erwägungen)
- Analytische Bedingungen (sprachwissenschaftliche, textwissenschaftliche, landeskundliche Faktoren)
- Materielle Bedingungen (Faktoren des Büchermachens; Markt; Preis; Umfang und Ausstattung, etc.)“

Im Gegensatz dazu beschäftigt sich die diachrone Betrachtungsweise mit dem Wandel der Bedingungen und sieht die Lehrwerke als Spiegelbild ihrer Zeit.

Lehrwerkkritik hingegen fragt nach der Eignung eines Lehrwerkes hinsichtlich bestimmter Zielgruppen unter bestimmten Lehr- und Lernvoraussetzungen. Die Erstellung eines validen Rasters von Beurteilungskriterien hilft dabei, Empfehlungen für den Einsatz eines Lehrbuches durch Darstellung der jeweiligen Stärken und Schwächen abzugeben. Die **Lehr- und Lernmaterialevaluation** untersucht dagegen die Wirkung und Wirksamkeit von Lehrmaterialien bei bestimmten Lerngruppen unter bestimmten Bedingungen (fachspezifischer, unterrichtlicher, medialer Natur usw.).

¹³ Vgl.: Neuner, 1999, 13.

Die erste größere relevante Untersuchung für Deutsch als Fremdsprache war das *Mannheimer Gutachten 1 und 2*¹⁴ von Engel et. al. Neun Wissenschaftler wurden damals von der Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes aufgefordert, DaF-Lehrwerke unter den folgenden Aspekten¹⁵ zu untersuchen: Fremdsprachendidaktik, Linguistik und Deutschlandkunde. Einige Jahre später folgte der *Stockholmer Kriterienkatalog*, der für die nordischen Länder im Rahmen von zwei Seminaren zum Thema „Lehrwerksanalyse“ in den Jahren 1983 und 1984 erstellt wurde. An den von der Universität Uppsala und dem Goethe-Institut Stockholm veranstalteten Seminaren nahmen Fachdidaktiker, Lehrbuchautoren und Verlagsautoren aus Finnland, Island, Norwegen und Schweden teil. Die Leitung hatte Prof. Dr. Hans-Jürgen Krumm inne. Anbei findet sich eine Gegenüberstellung der Kriterienkataloge ergänzt durch Hermann Funks (vgl. ebd. 1994, 105 - 108) „neuere“ Kriterien, die er als *Arbeitsfragen* titulierte und sehr straffte.

Die drei Kriterienkataloge unterscheiden sich inhaltlich folgendermaßen:

1977/1979 Mannheimer Gutachten	1985 ¹⁶ Stockholmer Gutachten	1994 Hermann Funk: Arbeitsfragen
<ul style="list-style-type: none"> • Lernziele/ Methoden • Struktur des Lehrwerks • Unterrichtsorganisation • Sprachdidaktische Konzeption • Übungen • Motivierung/Aktivierung der Lernenden • Deutsch: Abgrenzung, Texte • Grammatik • Phonetik und Graphemik • Lexik • Morphologie und Syntax • Kommunikative Kategorien/Sprechakte • Kontrastivität • Thematische Zielangabe • Kommunikation, Gesellschaft, Situationen • Interkulturelle Kommunikation, Kulturrelativierung, Deutschlandbild 	<ul style="list-style-type: none"> • Aufbau des Lehrwerks • Layout • Übereinstimmung mit dem Lehrplan • Inhalte – Landeskunde • Sprache • Grammatik • Übungen • Die Perspektive der Schüler 	<ul style="list-style-type: none"> • Beschreibung • Inhaltskonzeption • Grammatik • Wortschatz • Methodik/Übungsformen • Medienkonzeption • Lehrerhinweise

¹⁴ Das *Mannheimer Gutachten 1* untersuchte 16 Lehrwerke. Die Kriterienliste rief jedoch Unmut hervor, da sie sehr umfangreich war. Daraufhin wurden im *Mannheimer Gutachten 2* die Kriterien um ca. die Hälfte gekürzt und acht Lehrwerke analysiert, wobei vier davon schon im ersten *Mannheimer Gutachten* zu finden sind. Vgl.: Engel et al 1977/1979.

¹⁵ Nähere Ausführungen dazu finden sich ebd. 1977.

¹⁶ Die Seminare fanden 1983 und 1984 statt. Die Ergebnisse wurden erst im Jänner 1985 publiziert.

Wie aus der Tabelle ersichtlich, war das erste Gutachten sehr umfangreich und ausdifferenziert. Bei den nachfolgenden Gutachten wurden die Kriterien immer mehr reduziert. Zentrale Kriterien sind Grammatik, Lexik, Aufbau des Lehrwerks und die Übungsformen. Die Kriterienkataloge sind auch in ihrer Zeit zu sehen: In den 70er Jahren spielten gesellschaftspolitische Fragestellungen, wie z. B. die Stellung der Frau, eine wichtige Rolle, und die interkulturelle Kommunikation diente zur Eigen- und Fremdwahrnehmung. Seit den 90er Jahren beeinflussen zunehmend neuere Medien wie Computer unseren Alltag und ebenso den Sprachunterricht.

Bei der **Lehrwerksbegutachtung** handelt es sich im Gegensatz zur Lehrwerkskritik um ein Verfahren, sich für die Einführung eines der untersuchten Bücher zu entscheiden. Dabei werden dem jeweiligen Lehrpersonal Fragenkataloge ausgehändigt. Die Beurteilung erfolgt immer unter dem Blickwinkel der Zielgruppe und der Kursbedingungen. Laut Dagmar Paleit (vgl. Paleit 1994, 40) dient als Grundlage des Fragenkataloges die spezifische Lebens- und Lernsituation des Lernenden. Das Stockholmer Gutachten (ebd. 7) enthält zwar den Punkt *Perspektive des Schülers*, dort geht es aber vor allem um Lernerautonomie. Bei Paleit ergibt sich eine sehr komplexe Beurteilung des Lehrwerkes. In diesem Kriterienkatalog werden drei Frageformen (vgl. Paleit 1994, 41) unterschieden:

- a. Eine Frage bezüglich Inhalte und Hilfen des Lehrwerkes.
- b. Dieselbe Frage wird nun mit Bezug auf die jeweilige Lerngruppe gestellt.
- c. Danach folgt der Abschluss des Fragenkomplexes mittels Entscheidungsfragen.

Diese Art der Befragung wurde gewählt, um die Beurteilung vom Material zu lösen und auf den Adressaten des Materials hinzuführen. Überdies soll die Objektivität aufgehoben werden, um eine Beurteilung vor dem eigenen Erfahrungshintergrund, also hin zur Subjektivität, zu gewährleisten. Lehrwerke sollten somit an ihrem Adressatenbezug gemessen werden. Auch der Kriterienraster von Barkowski et al. ist lernerbezogen und bezieht sich ausdrücklich auf den Deutschunterricht für ausländische Arbeiter (DfaA). Er fordert, dass von „der realen Situation [ausgegangen werden muss], in der sich ausländische Arbeiter im Industrieland befinden“ (vgl. Barkowski et al. 1986, 13). Der Unterricht muss bezüglich Inhalt, Methode und Unterrichtsorganisation angemessen sein. Er fasst das Erlernen des Deutschen als Bestandteil der Arbeiterbildung auf, sodass zwischen deutschsprachigen und ausländischen Arbeitern eine Solidarisierung stattfinden kann.

Der Lernende wird in Verbindung zu seiner Umwelt, Unterrichtssituation, Lernerfahrungen, Herkunftsland und Kultur gebracht, und das sollte im entsprechenden Lehrwerk widergespiegelt werden:

Barkowski et. al. Sprachverband DfaA	Dagmar Paleit Sprachverband e. V. Mainz
<ul style="list-style-type: none"> • Darstellung und Verarbeitung des Kultur- und Identitätskonflikts • Angemessenheit der sprachlichen Handlungen und des Informationsmaterials an die Alltagswirklichkeit des ausländischen Arbeiters • Umgangssprachlichkeit und Orientierung an den Verbalisierungsbedürfnissen der Lernenden • Berücksichtigung und Verarbeitung spezifischer Spracherwerbsbedingungen der ausländischen Arbeiter • Angemessenheit der Lehrmethode an die Lernerfahrungen erwachsener Lerner • Künstlerisch-ästhetische Verarbeitung der Sprachlernsituation 	<ul style="list-style-type: none"> • Allgemeine Angaben zum Lehrwerk • Bikulturelle Identität der Zielgruppe • Gesellschaftliche Situation • Heterogene Lernvoraussetzungen • Unterrichtlicher und nicht-unterrichtlicher Spracherwerb • Kommunikationssituationen • Belastung durch die Arbeitsplatzsituation • Rahmenbedingungen des Unterrichts • Abschließende Beurteilung

Zusammenfassend kann man sagen, dass allen Analysen und Begutachtungen von Lehrwerken gemeinsam ist, dass sie sich auf der Ebene der hermeneutischen Lehrwerkskritik bewegen. Durch die ganzheitliche Erfassung von wissenschaftlichen Erkenntnissen, unterrichtspraktischen Erfahrungen sowie didaktischen Anforderungen ergeben sich ein Gesamtbild eines Lehrbuches und eine Aussage über dessen Brauchbarkeit. Jedoch erst durch eine empirische Lehrwerksforschung, die die „Wirkung des Lehr- und Lernmaterials, insbesondere der Steuerungswirkung für Lehrer und Schüler präzise untersucht“ (vgl. Krumm 1982, 2), kann eine relativ objektive Lehrwerksanalyse erfolgen.

3 Alphabetisierungsarbeit im Überblick

Dieser Abschnitt gibt Einblicke in die Arbeit mit Analphabeten. Unterschiede in der Alphabetisierungsarbeit sind bestimmt durch innere und äußere Faktoren. Die Zusammensetzung der Zielgruppe (innerer Faktor) sowie die Wahl der Methodik (äußerer Faktor) bestimmen den Kursverlauf und das Unterrichtsgeschehen.

3.1 Zielgruppe

Beim Analphabetismus lassen sich verschiedene Formen unterscheiden, je nach Grad der Fähigkeit, lesen und schreiben zu können. *Primäre Analphabeten* haben nie Lesen und Schreiben gelernt. In vielen Entwicklungsländern ist der Schulbesuch nicht möglich, da die Kinder sehr früh zum Familieneinkommen beitragen müssen. Sie helfen ihren Eltern in der Landwirtschaft oder gehen einer Arbeit in Fabriken usw. nach. Die Eltern sind auch oft zu arm, um das Schulgeld oder die Unterrichtsmaterialien bezahlen zu können. Primäre erwachsene Analphabeten sind unter den ÖsterreicherInnen sehr selten anzutreffen, unter den MigrantInnen gibt es jedoch eine weitaus größere Anzahl. Die Betroffenen stammen meist aus ländlichen, unterentwickelten Gebieten und sind vorwiegend Frauen.

Analphabeten des lateinischen Schriftsystems hingegen weisen Lese- und Schriftkenntnisse in ihrer Muttersprache auf. Ihrem Herkunftsland liegt eine andere Schriftkultur zugrunde. Sie beherrschen die lateinische Schrift nicht oder nur sehr wenig. Es handelt sich bei dieser Gruppe also um keine Analphabeten im herkömmlichen Sinn, das heißt, sie haben die Fähigkeit, in ihrer Muttersprache zu lesen und zu schreiben. KursteilnehmerInnen aus Kulturen mit nichtlateinischer Schrift können die lateinische Schrift oftmals lesen, aber in einem regulären DaZ-Kurs „ist ihnen das Tempo der Lese- und Schreibaktivitäten zu schnell“ (vgl. Ritter 1999, 188.).

Sekundäre Analphabeten waren in der Lage, zu lesen und zu schreiben, verloren diese Fertigkeiten aber im Laufe ihres Lebens, da diese nicht für ihren Alltag notwendig waren. Meistens besuchten sie nur kurz eine Schule, sodass die Lese- und Schreibkompetenz nicht sehr entwickelt und gefestigt war.

Bei den *funktionalen Analphabeten*, die den Hauptanteil in muttersprachlichen Alphabetisierungskursen ausmachen, handelt es sich um Personen, die sehr schlecht bis gar nicht in der Lage sind, trotz Absolvierung der Schulpflicht Texte zu

schreiben bzw. zu verstehen. Im Deutsch als Zweitsprache - Unterricht findet man sie vorwiegend in AMS-Maßnahmen für Jugendliche der zweiten Generation. Die vorliegende Diplomarbeit konzentriert sich vorwiegend auf primären Analphabetismus und kurz auf Illiteralität des lateinischen Schriftsystems.

In Österreich erfolgt die Alphabetisierungsarbeit fast ausschließlich auf Deutsch. Die wichtigsten Faktoren für die Wahl der Unterrichtssprache (L1=Muttersprache, L2=Zweitsprache) sind:

Tabelle 4: Wichtige Faktoren bei der Wahl der Unterrichtssprache

	L1	L2
<i>1) Schulorganisatorische Aspekte</i>		
- evtl. Fehlen geeigneter muttersprachl. Unterrichtsmaterialien und Lehrer	-	+
- evtl. Undurchführbarkeit eines muttersprachlich. Angebots aufgrund zu geringer Teilnehmerzahlen	-	+
- Möglichkeit der stärkeren Differenzierung nach Lernstand und des Angebots von mehr Kurszeiten aufgrund größerer Teilnehmerzahlen in multinationalen Kurssystemen	-	+
<i>2) Affektive Aspekte</i>		
- (häufig) geringere Hemmschwelle und mehr Selbstvertrauen bei muttersprachl. Initiativen, Probleme der Teilnehmerwerbung bei zweitsprachl. Kursen	+	-
- z.T. Mißtrauen der Ehepartner bei zweitsprachl. Kursen	+	-
- z.T. Anonymität gegenüber Landsleuten erwünscht	-	+
<i>3) Kognitive bzw. linguistische Aspekte</i>		
<i>a) Lernaltersprache</i>		
- leichteres Lernen in L1: Muttersprache als Unterrichtssprache und als Lerngegenstand vorteilhaft, insb. bei geringen Deutschkenntnissen	+	-
- evtl. gleichzeitiger Erwerb von Deutschkenntnissen	-	+
<i>b) Erlernbarkeit der beiden Schriften</i>		
- kein existierendes Schriftsystem für L1	-	+
- bessere Erlernbarkeit der muttersprachl. Schrift aufgrund einfacherer Graphem-Phonem-Korrespondenzregeln	+	-
- bessere Erlernbarkeit der zweitsprachl. Schrift aufgrund	-	+
- einfacherer Graphem-Phonem-Korrespondenzregeln		
- eines logographischen Schriftsystems in L1		
- Diglossie in L1		
<i>4) Motivationale bzw. funktionale Aspekte</i>		
- Kommunikation innerhalb der ethnischen Gruppe angestrebt (z.B. Briefkontakt Heimat, muttersprachl. Zeitung, Ausdruck von oder Beschäftigung mit kultureller Identität, Rückkehr in die Heimat geplant, ...)	+	-
- stärkere Integration und/oder bessere Alltagsbewältigung angestrebt (z.B. Orientierung, Bürokratie, Hausaufgabenhilfe, Berufsqualifikation, ...)	-	+
- Gefahr des Sekundäranalphabetismus in bestimmten Muttersprachen	-	+

Quelle: Schramm 1999, 44.

Obwohl Schramm für „koordinierte Alphabetisierungskurse“ (vgl. ebd., 45), die auf eine stabile Zweischriftlichkeit Wert legen, plädiert, gibt es konkrete Gründe für eine Alphabetisierung in der Zweitsprache:

- Für die Muttersprache ist noch kein Schriftsystem vorhanden. (Berbersprachen)
- Bei einigen Sprachen wäre der muttersprachliche Schriftspracherwerb aufwändiger. (Chinesisch)
- Diglossie würde das Lesen- und Schreibenlernen in der Muttersprache erschweren. (Hocharabisch vs. gesprochener regionaler Dialekte)
- Pragmatische Gründe: Schwierigkeit geeignete Lehrer zu finden; heterogene Gruppen und durch Alphabetisierung in der Zweitsprache wird die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben in den Zielländern ermöglicht. (Vgl. Schramm 1996, 39 - 45)

Jedoch für die große türkische MigrantInnengruppe mit einer recht hohen Analphabetenrate wäre eine muttersprachliche Alphabetisierung ohne weiteres umsetzen. Durch Atatürks Schriftreform im Jahre 1928 zählt das türkische Alphabet zu den lautgetreuesten und ist dadurch leichter erlernbar als das deutsche. Ebenso enthält es außer <ß>, <q>, <x>, <w> und <ä> alle Buchstaben des deutschen Alphabets. Der Einstieg in die Literarität würde sanfter erfolgen, da die sprachliche Barriere zumindest am Beginn wegfiel. Den Lernenden wäre es möglich, sich nur auf die Schrift und nicht auch noch zusätzlich auf die Lexik zu konzentrieren.

In Alphabetisierungskursen ist aus diesem Grund wichtig, Differenzierungen bezüglich des Kenntnisstandes der KursteilnehmerInnen vorzunehmen. Mit primären Analphabeten¹⁷ wird vollkommen anders gearbeitet als mit sekundären oder in ihrer Muttersprache alphabetisierten Personen. Allen Gruppen ist gemeinsam, dass sie die von der UNESCO aufgestellten Mindestanforderungen¹⁸ unterschreiten:

„A person is functionally literate who can engage in all those activities in which literacy is required for effective functioning of his (or her) group and community and also for enabling him (or her) to continue to use reading, writing and calculation for his (or her) own and the community's development.“

3.2 Methodik

Als am Ende der 70er Jahre im deutschsprachigen Raum die Existenz von funktionalen Analphabeten trotz Schulpflicht bekannt wurde, versuchte man, neue Methoden der Lese- und Schreibvermittlung in der Erwachsenenbildung zu entwickeln. Dabei herrschte relativ schnell Konsens darüber, dass „für die Arbeit mit Erwachsenen eine Vorgehensweise gefunden werden muss, welche das Alter, die soziale Erfahrung, die Lebens- und Lerngeschichte sowie die aktuellen Erwartungen der Teilnehmer im Kurs berücksichtigt“ (vgl. Kreft 1985, 8). Die Methoden aus dem primären Schriftspracherwerb können zwar bedingt eingesetzt werden, sind aber nicht immer ausreichend. Erwachsene Lerner haben andere Bedürfnisse und

¹⁷ Bei primären Analphabeten sind die Fähigkeiten einer phonetisch-akustischen Analyse, die Graphomotorik usw. noch nicht entwickelt. Bei sekundären oder funktionalen Analphabeten kann an diesen Punkten schon angesetzt werden, da die Fähigkeiten vorhanden sind, nur nicht ausreichend entwickelt.

¹⁸ Vgl.: Deutsche UNESCO-Kommission e. V. 2006 [Online], 8. [Zugriff: 4.10.2012]

Voraussetzungen als Kinder. Wortschatz und Themenbereich sollten für diese Zielgruppe alltagsrelevant sein und Einfluss auf die Auswahl der zu lesenden/schreibenden Vokabeln haben. Bei erwachsenen Analphabeten sind zudem graphomotorische Defizite vorhanden, auf die in einem Alphabetisierungskurs eingegangen werden muss, um erfolgreich Lese- und Schriftkompetenz zu erwerben. In der Alphabetisierung von MigrantInnen in der Zweitsprache Deutsch wird zwar auf primäre Methoden zurückgegriffen, aber durch speziell für den Erwachsenenbereich des sekundären Schriftspracherwerbs entwickelte Methoden ergänzt.

a) Methoden im primären Schriftspracherwerb

Im primären Schriftspracherwerb wird zwischen einer synthetischen und ganzheitlich-analytischen Methode unterschieden. Beide Methoden führen zum Erkennen¹⁹ und zum Umgang von Segmentationseinheiten und zur Umsetzung graphomotorischer Prozesse. Der Erwerb der Schriftsprache erfolgt durch das Lesenlernen.

Die *synthetische* Methode ist unterteilt in Buchstabieren und Lautieren. Das Wort wird in Buchstaben und Silben zerlegt und zu einem Ganzen wieder zusammengefügt. Buchstabe für Buchstabe wird einzeln eingeführt und in Silbenkombinationen und Wörtern geübt.

In der *ganzheitlich-analytischen* Methode werden das Wort oder der Satz als zentrale Einheit angesehen. Hier steht die Sinnentnahme im Vordergrund, die nur auf der Wort- bzw. Satzebene vollzogen werden kann. Drei Schritte (vgl. Tymister 1994, 33) kommen bei dieser Methode zum Tragen:

1. die naiv-ganzheitliche Erfassung,
2. die Phase der Durchgliederung und
3. die Gleichheitsabstraktion.

Den Wörtern oder Sätzen werden Bilder zugeordnet, die als Gedächtnisstützen dienen. Dann werden die Wörter durchgegliedert wie *Müller, Mühle, Mandel* und *Milch* und mittels Gleichheitsabstraktion, wird hier beispielsweise der gemeinsame Buchstabe <m> erschlossen (Ebd., 33). Das Erkennen von Elementen in der Schrift wird hierbei geübt. Der Nachteil dieser Methode ist, dass nur ähnlich lautende Sätze mit den gleichen Wörtern konstruiert werden, da die Lernenden nur über eine begrenzte Gedächtniskapazität verfügen. Weiters besteht die Gefahr, dass es zum

¹⁹ Buchstaben, Buchstabengruppen, Silben und Morpheme sollen innerhalb eines Wortes erkannt werden.

Auswendiglernen von Fibeltexten kommt. Für nicht-deutschsprachige Illiteraten wäre bereits der immense Fokus auf den Wortschatz eine Überforderung.

Heutzutage erfolgt die Verquickung beider Lehrmethoden. Das *analytisch-synthetische* Verfahren geht von Schlüsselwörtern aus, an denen das Durchgliedern geübt wird. Dies führt zum Aufbau neuer Wörter. Das Wort <Autobahn> kann in Morpheme (Auto-bahn) oder in Silben (Au-to-bahn) zerlegt werden und dann in neue Zusammenhänge wie <Auto-fahrer> oder <Bahn-hof> übertragen werden (vgl. Tymister 1994, 37).

Der *offene Unterricht* hingegen ist geprägt von Lernerorientiertheit. Mittels Freiarbeit und Projektunterricht wird versucht, den individuellen Lernweg herauszufinden. Eine Teilchendidaktik soll auf die unterschiedlichen Lernbedürfnisse eingehen. Acht Elemente zeichnen diese Didaktik aus: Symbol-Verständnis, Sprach-Analyse, Schrift-Aufbau, Schrift-Verwendung, Buchstaben-Kenntnis, Baustein-Gliederung, Stichwortschatz und Textgebrauch (vgl. Tymister 1994, 36). Der offene Unterricht bietet somit eine Vielzahl an Möglichkeiten, Lesen und Schreiben zu vermitteln und auf die idiosynkratischen Lernprozesse Rücksicht zu nehmen.

Ein anderes Lernkonzept liegt dem Erstleselehrgang „Lilos Lesewelt“ zugrunde. Er orientiert sich an der synthetisch-ganzheitlichen Methode, nur wird hier das Lesen vom Schreiben getrennt.

Lilo (vgl. Fröhler 2004, 8) steht hier für:

- „Leselern- und Schreiblernprozess voneinander trennen
- Individualisierung durch Einsatz eines Computerprogramms
- Lesefreude wecken
- Optimierung des Leseprozesses durch
 - Reduktion auf die lesetechnisch notwendigen Grundschritte
 - Zerlegen der Lernprozesse in kleinstmögliche Einzelschritte
 - Setzen eines Lernschrittes erst nach Schaffen des Vorhergehenden
 - Festlegung der Buchstabenabfolge nach lesetechnischen Kriterien“

Die Trennung des Leselernprozesses vom Schreiblernprozess führt dazu, dass sich das Kind nur auf einen Prozess konzentrieren muss, sodass es nicht durch das parallele Ablaufen von zwei verschiedenen Prozessen überfordert wird. In den ersten zwei Wochen wird mit vier Buchstaben wie z. B. <a>, <i>, <l>, <m> gearbeitet. Die Buchstaben werden nicht nur von Silben bis hin zu den Wörtern gelesen, sondern auch durch das Ansprechen der haptischen Ebene geturnt und gestempelt. Erst in der

dritten Woche werden diese, nachdem sie schon gelesen werden können, geschrieben.

Die Abfolge der zu lernenden Buchstaben ist in *Lilos Lesewelt* von ihrer leichten Lautierbarkeit abhängig und nicht wie bei den bereits erwähnten Methoden von der Einfachheit der Buchstabenform. Da die deutsche Schrift kein Abbild der lautlichen Wortgestalt ist, wird bewusst auf Lautisolierung und Lautdiskriminierung verzichtet. In diesem Lehrbuch wird der Lesewortschatz nahe an der Sprachwelt des Kindes angesiedelt, um durch geläufige Wörter und Wortformen sowie durch authentische Sätze bzw. Texte das Kind zu entlasten²⁰. Das Erkennen der Einzellaute und das Einhalten der Leserichtung werden durch den Einsatz des Computers zusätzlich unterstützt. Das computergestützte Leselernprogramm erlaubt überdies eine Individualisierung des Lerntempos. Weitere Zusatzmaterialien, die zur Verfügung stehen, sind eine Audio-CD, Videogeschichten, Buchstaben- und Silbenkärtchen, Poster und die Handpuppe Lilo. Auf der Audio-CD befinden sich unter anderem Lieder, Raps und Kurzhörspiele, die akustisch Situationen untermalen, die mit Bildern und Sprechblasen im Buch dargestellt sind. Die neun Videogeschichten geben Einblicke in die „Geheimnisse des Lesens“, die da sind, Aussprache der Doppelkonsonanten bzw. –selbstlaute, der Präfixe <en>, <el> usf. Das Poster ist eine Orientierungshilfe, um die Bedienelemente der Bildschirmoberfläche leichter bewältigen zu können. Interessant ist auch der Einsatz der Handpuppe Lilo. Sie ist eine Vermittlerin der Standardsprache. Die Lehrkraft hingegen darf in der Umgangssprache mit den Kindern sprechen, sodass niemand seine sprachliche Identität aufgeben muss.

Meiner Meinung nach wäre ein adaptierter Einsatz dieser Methode auch im Alphabetisierungsunterricht mit ausländischen Erwachsenen denkbar. Viele von ihnen kämpfen mit graphomotorischen Problemen. Durch die zahlreichen motorischen Übungen wie Legen, Stempeln, Formen usf., die dem Schreiben vorausgehen, werden sie langsam zum Schreiben hingeführt, während im Lesen weiterhin Fortschritte gemacht werden und Erfolge zu verbuchen sind. Die Abkoppelung beider Prozesse voneinander führt zur Vermeidung von Frustrationen und Überforderung.

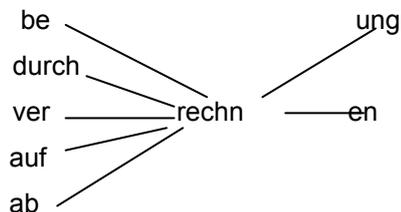
²⁰ Parallelen zum Spracherfahrungsansatz der Erwachsenenbildung sind offensichtlich (vgl.: Diplomarbeit, 15).

b) Methoden im sekundären Schriftspracherwerb

Der sekundäre Schriftspracherwerb erfolgt durch drei Methoden, die nach anfänglicher getrennter Anwendung in unterschiedlicher Form im Alphabetisierungsunterricht von Erwachsenen zum Einsatz kommen.

In den 70er Jahren wurde die *Morphemmethode* als Unterrichtsmethode für Legastheniker von Pilz und Schubenz entwickelt. Für sie waren Morpheme das „Bedeutungsalphabet der Sprache“ (vgl. Schubenz 1979, zitiert nach Tymister 1994, 41). Nach ihren Schätzungen besteht die Sprache aus ca. 3000 Morphemen. Durch die Zerlegung in Sinneinheiten kann die Schriftsprache über die Bedeutung angeeignet werden. Die Schriftsprache lässt sich in unterschiedliche Bausteine (Morpheme) gliedern, wobei angemerkt werden muss, dass der Sinn von Bausteinen durch die Sprachentwicklung²¹ nicht immer eindeutig festzustellen ist. Bei dieser Methode wird zwischen Anfangs-, Grund-, Zwischen- und Endbausteinen²² unterschieden. Die Hauptmorpheme sind die sinntragenden Bausteine der Sprache, während die anderen Morpheme nur einen Sinn in Verbindung mit ihnen ergeben.

Ganze Wortfamilien können durch die Verbindung von Hauptmorphemen mit Funktionsmorphemen gebildet werden wie zum Beispiel:



Laut Tymister ist die Einteilung in Morpheme „eher zur Analyse der Sprache geeignet als zur Vermittlung der Schriftsprache“ (vgl. ebd. 1994, 43), da die meisten Lerner die Wörter nach dem Gehörten unterteilen und nicht nach den Bedeutungseinheiten, von denen es auch bedeutungsleere Funktionseinheiten gibt. Diese Methode eignet sich nur für TeilnehmerInnen, die über Buchstabenkenntnisse verfügen und in der Lage sind, diese zu einzelnen Wörtern zusammenzuziehen.

Im Lehrwerk *Alphamar*²³ (Albert/Heyn 2012) wird unter anderem für Lernende mit ausreichenden Buchstabenkenntnissen die Morphemmethode eingesetzt, um Wörter

²¹ Waldmann führt hier als Beispiel das Verb *vergessen* an. Vgl.: Waldmann, 1985.

²² Nähere Ausführungen wie diese im Unterricht eingeführt werden: vgl.: Waldmann, 1985.

²³ *Alphamar* wird in dieser Diplomarbeit nicht analysiert. Das Buch ist als Vorlage für Lehrende in Alphabetisierungskursen gedacht. Hier einige Kurzinformationen: Das Lehrwerk befasst sich in 15 Kapiteln mit der Buchstabeneinführung (1. Kapitel) und thematischen Bereichen wie Einkaufen, Ernährung, Bank/Post, Umweltschutz u. a. Es ist farbig gestaltet, wirkt aber durch die Illustrationen kindlich. Als Zusatzmaterialien gibt

und kleine Texte zu lesen. Dadurch wird veranschaulicht, wie ganze Wörter zusammengebaut sind. Morpheme sind in lexikalische (z. B. such-) und in grammatische (z. B. -en) unterteilt. Als Darstellungsform wird im Kursbuch ein Morphem-Haus gewählt:

ich	geh	e
du	geh	st
er/sie/es	geh	t
wir	geh	en
ihr	geh	t
sie	geh	en

Quelle: Heyn 2012, 29.

ge	koch	t
ge	mach	t
ge	lach	t
ge	fahr	en
ge	lauf	en
ge	back	en

Quelle: Heyn 2012, 32.

Im dunklen Feld des Morphemhauses findet man die Bedeutung bzw. den Sinn des Wortes, im hellen hingegen die grammatische Endung. Neben der Vermittlung (vgl. Heyn 2012, 28 – 33) von Grammatik (z. B. Konjugation, trennbare Verben, Perfekt) eignet sich diese Methode sowohl für Erklärungen zur Wortbildung (z. B. ver-/raus-/um-/abfahr-en) als auch zur Orthographie (z. B. Auslautverhärtung: Berg/Berg-e, Umlautschreibung: fallen/fällt, Mann/Männer).

Die Methoden Spracherfahrungsansatz und Fähigkeitenkonzept sind vorwiegend in der muttersprachlichen Alphabetisierungsarbeit zu finden:

Beim *Spracherfahrungsansatz* erfolgt das Erlernen von Lesen und Schreiben nur in der vertrauten Sprache und setzt sehr schnell auf eigene Textproduktionen, die zu Beginn durch stellvertretendes Schreiben erstellt werden. Die Ziele des Spracherfahrungsansatzes sind:

- „Die einschüchternde Fremdheit der Schriftsprache soll abgebaut werden-
- Durch die Einbeziehung der TeilnehmerInnen in die Materialerstellung soll an ihren Stärken angeknüpft und ihre Lernmotivation gefördert werden.
- Bereits Gelerntes soll nicht wieder verlernt, sondern genutzt werden.
- Der Mut zum Schreiben soll gefördert und die Angst vor Rechtschreibfehlern [...] abgebaut werden.

es eine integrierte Audio-CD mit Diskriminierungsübungen, Diktaten und kurzen Hörtexten, ein Methodenhandbuch und eine Internet-Plattform mit großteils kostenpflichtigen Arbeitsblättern. Vgl. Alphamar 2012.

- Einfacher und interessanter Lesestoff, der nebenbei in der Unterrichtssituation entsteht, stellt die Quelle für anschließende Übungen dar.“ (Vgl. Magin 1991, 80)

Im DaZ-Bereich ist diese Methode nur dann einsetzbar, wenn schon Deutschkenntnisse vorhanden sind. Im Alfa-Zentrum der VHS Ottakring werden mittels Spracherfahrungsansatz Texte von KursteilnehmerInnen produziert, die dann didaktisiert im Unterricht aufgegriffen und verwendet werden²⁴.

Das *Fähigkeitenkonzept* bemüht sich, die vorhandenen Fähigkeiten der zumeist funktionalen Analphabeten zu fördern und auszubauen. Kamper (vgl. ebd. 1985, 61/62) unterscheidet vier Prinzipien der Schreibung des Deutschen:

- **Phonologisches Grundprinzip:** Die Grundlage für die Schreibung ist die Korrespondenz zwischen dem Phonem und dem Graphem, die manchmal mehrdeutig sein kann.
- **Semantisches Grundprinzip:** Gleichbedeutende Morpheme werden in Ableitungen und Zusammensetzungen gleich geschrieben trotz etwaiger Lautänderung (=morphologisches/etymologisches Prinzip). Jedoch werden gleichlautende Wörter mit unterschiedlicher Semantik nicht gleich geschrieben (=lexikalisches Prinzip).
- **Historisches Prinzip:** Historische Schreibweisen werden auch bei Veränderung der Lautung lange beibehalten.
- **Grammatisches Prinzip:** Das phonologische Prinzip setzt sich nicht bei der Beziehung zwischen Schreibung und syntaktischer Struktur durch (z. B. Großschreibung, Getrennt- und Zusammenschreibung, Interpunktion).

Daraus abgeleitet ergeben sich folgende notwendige Fähigkeiten zur Beherrschung der Schriftsprache (vgl. Magin 1991, 91 – 94):

- „Wahrnehmen (perzeptive Handlungen)
- Einprägen und Erinnern (Gedächtnis)
- Kontrollieren (Aufmerksamkeit)
- Verstehen von in grammatischen Formen enthaltenen Informationen
- Schlussfolgern (logisches Ableiten)“

Für die Alphabetisierung von MigrantInnen ist diese Methode nur mit Einschränkungen einsetzbar, da das phonologische Prinzip eine gute Aussprache erfordert. Weiters fehlen in diesem Ansatz grob- und feinmotorische Fähigkeiten, die gerade bei erwachsenen Schriftunkundigen oft sehr unterentwickelt sind.

Alle drei Methoden wurden für die muttersprachliche Alphabetisierung Erwachsener entwickelt. Die Frage stellt sich nun, inwieweit diese in der zweitsprachlichen Alphabetisierung verwendet werden können:

Insgesamt muss man festhalten, dass die analytisch-synthetische Methode die gängigste in den einsprachigen Alphabetisierungsmaterialien der deutschsprachigen Ländern ist, obwohl gewisse Elemente der anderen vorgestellten Vermittlungsarten

²⁴ Vgl.: Diplomarbeit, 70.

sicher gut einsetzbar wären. Das Alfa Zentrum der VHS Ottakring baut unter anderem auch Elemente des Spracherfahrungsansatzes und des Fähigkeitenkonzeptes ein.

4 Kriterienraster zu den Alphabetisierungsmaterialien

4.1 Allgemeine Bemerkungen zur Erstellung des Kriterienrasters

Durch das in der Menschenrechtsdeklaration festgelegte Grundrecht aller auf Bildung gab es zahlreiche weltweite Initiativen zur Alphabetisierung von Erwachsenen. Laut Gläss (vgl. Gläss 1990, 10 – 14) scheiterten jedoch die ersten Ansätze am Mangel von erwachsenengerechten Unterrichtsmaterialien und am ungeschulten Lehrpersonal. Weiters waren die Ziele nicht geklärt. Erst 1965 wurde bei der Alphabetisierungskonferenz in Teheran festgelegt, dass Lese-Schreib-Programme, Menschen auf ihre soziale und berufliche Rolle vorbereiten sollen. In einer modernen Alphabetisierungsstrategie sind die Fertigkeiten Lesen und Schreiben „nur ein Teil einer Bildungspolitik, die allen den Weg zum Lernen öffnet und dem einzelnen damit die lebenslange Chance geben will, sich selbst den Zugang zum Wissen zu suchen.“ (vgl. Gläss 1990, 14) In einer zunehmend technisierten Welt, die beruflich sehr viel Flexibilität erfordert, sind die Kulturtechniken Lesen und Schreiben essenziell. Analphabetismus ist in vielen Fällen gleichzusetzen mit schlecht bezahlten Arbeitsplätzen und niedrigem Lebensstandard. MigrantInnen stellen in unserer Gesellschaft eine von den ÖsterreicherInnen oft ausgegrenzte Randgruppe dar. ZuwanderInnen mit geringem Bildungshintergrund sind davon mehr betroffen als Gebildete. Um erwachsene Analphabeten zu motivieren, lesen und schreiben zu lernen, ist qualitativ gutes Lehrmaterial notwendig. Es sollte eine integrierte Alphabetisierung widerspiegeln, das heißt, dass der Erwerb von Lesen und Schreiben als Teil des täglichen Lebens begriffen wird und dadurch Themen aus der Arbeitswelt und der Gesellschaft miteinander verknüpft werden. Das internationale Erziehungsbüro stellt folgende Merkmale für das *ideale Buch* (vgl. Internationale Erziehungsbüro 1990, 21) vor:

- „Das behandelte Thema sollte für die Entwicklung des Landes von Belang sein und mit den Lernbedürfnissen der lokalen Gemeinschaft in Zusammenhang stehen.
- Das Buch sollte klare Ziele anstreben.
- Behandelt es ein spezielles Thema, sollten Experten zur Stellungnahme hinzugezogen werden.
- Es sollte gut geschrieben und für solche, die erst vor kurzem lesen gelernt haben, leicht lesbar sein.

- Ein Illustrator und ein Redakteur sollten an der Herstellung des Buches beteiligt werden.“

Für eine Analyse von Alphabetisierungsmaterialien sind diese Merkmale zwar wichtig, aber zu unpräzise. Um mehr ins Detail gehen zu können, sind noch andere Kriterien, notwendig.

4.2 Inhalte des Kriterienrasters

Dieses Kapitel stellt den Kriterienraster und dessen einzelne Punkte vor. Die Materialien werden anhand folgender Gesichtspunkte betrachtet:

- Buchstabenprogression
- Vermittlung des Deutschen als Zweitsprache
- Layout
- Interkulturalität

Die Auswahl der Kriterien erfolgte unter dem Blickwinkel einer Lehrkraft: Welche Anforderungen würde ich an ein Alphabetisierungslehrwerk stellen? (Kriterien 2 – 4)

Bei der Buchstabenprogression steht das wissenschaftliche Interesse im Vordergrund, ob es bei den unterschiedlichen Materialien Übereinstimmungen bzw. Divergenzen, und ob es dafür Gründe gibt.

4.2.1 Buchstabenprogression

Bei einem Alphabetisierungslehrwerk stellt sich als erstes die Frage, welche Buchstaben in welcher Reihenfolge eingeführt werden sollen. Viele Autoren führen als Kriterium für die Erstellung einer Buchstabenprogression²⁵ die Buchstabenhäufigkeit an, das heißt, wie oft ein Buchstabe in unterschiedlichen Texten vorkommt.

Doch das sollte nicht die einzige Grundlage für die Erstellung einer Buchstabenprogression sein. Anzuführen wären auch akustische, optische und phonetische Kriterien²⁶. Zuerst sollten Vokale und dann dehnbare Konsonanten wie beispielsweise <s>, <m>, <n>, etc. eingeführt werden²⁷, da diese bei einer akustischen Analyse leichter erkannt werden. Das gleichzeitige Lernen von <m> und

²⁵ Je nach Textsortenwahl ergeben sich jedoch minimale Unterschiede. Schubenz' Häufigkeitsrangliste von 1979 ergab eine andere Progression als Hörmanns von 1977.

Hörmann: 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
Schubenz: 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
zitiert nach Feldmeier, 2003, da Original nicht erhältlich.

²⁶ Bockrath legt dar, dass sie sich selbst neben Häufigkeit auch an der Einfachheit (artikulatorisch/akustisch) des Buchstaben orientiert. Das Kriterium „Einfachheit“ basiert auf Beobachtung der KursteilnehmerInnen, das heißt, z. B. <l> und <r> wird nicht gleichzeitig eingeführt, ebenso <s> und <z>. Siehe: Bockrath, 1993.

²⁷ Siehe: Feldmeier, 2003.

<n>²⁸ ist nicht sehr sinnvoll, da diese sehr minimale optische aber auch phonetische Unterschiede aufweisen, sodass die Diskriminierung erschwert wird.

Für den Alphabetisierungsunterricht mit Nichtdeutschsprachigen ergibt sich daraus, dass die Textsorten, die zur Erstellung einer Häufigkeitsliste notwendig sind, aus DaZ-Lehrwerken²⁹ entnommen werden müssen. Die Beispielwörter in der Alphabetisierung sollten sich daher nach der Wortschatzliste des DaZ-Unterrichtes orientieren. Um die bestimmten/unbestimmten Artikel sowie den Pluralartikel, die unweigerlich bei der Einführung eines Nomens behandelt werden, auch schriftlich vermitteln zu können, sollten auch die Buchstabengruppen <ei> und <ie> sehr früh vorgestellt werden. Ebenso muss der eher selten vorkommende Buchstabe <w> vorzeitig eingeführt werden, um die gerade im Anfängerunterricht behandelten W-Fragen bilden zu können. Feldmeier (Feldmeier 2003, 27) fordert, dass Lautwert-Häufigkeitsranglisten erstellt werden. Unter Lautwert werden hier Buchstabenverbindungen³⁰ verstanden, die einen eigenen Lautwert haben. Feldmeier untersuchte drei DaF-Lehrwerke: Passwort Deutsch 1, Eurolingua 1, Themen 1. Dabei wurden nur einige Gemeinsamkeiten aber deutliche Unterschiede festgestellt. Die Buchstaben- und Lautwertprogression hängt daher sowohl davon ab, welches Buch nach der Alphabetisierung verwendet wird, als auch von äußeren Faktoren. Dazu gehören unter anderem das sprachliche und schriftsprachliche Vorwissen der TeilnehmerInnen.

4.2.2 Sprachvermittlung: Deutsch als Zweitsprache

Die Sprachvermittlung umfasst unter anderem:

- a) Einführung der Grammatik,
- b) Wortschatzarbeit,
- c) Themenkreise,
- d) die vier Fertigkeiten: aktiv (Sprechen, Schreiben) und passiv (Hören, Lesen) und
- e) Phonetik.

In Alphabetisierungskursen steht das Erlernen des Lese-Schreibprozesses im Vordergrund, doch sollte er eingebettet in der Zielsprache erfolgen. Nicht nur auf der Laut- bzw. Buchstabenebene sondern auch auf der Wort- und Satzebene wird in den Basiskursen gearbeitet.

²⁸ Dies trifft auch auf <d/b> und <p/d> (optische Verwechslungsmöglichkeit) und <b/p/w>, <d/t> und <g/k> (phonetische Verwechslungsmöglichkeit) zu, um nur einige Beispiele zu nennen.

²⁹ Dabei kann es zu unterschiedlichen Buchstabenhäufigkeitslisten kommen.

³⁰ Nach Feldmeier sollen folgende Buchstabengruppen sehr früh im Alphabetisierungskurs behandelt werden: <d>, <s>, <a>, <ä>, <ö>, <ü>, <ei>, <ie>, <w>, auslautendes <r>. Dadurch ist es möglich die Interrogativpronomen, die Artikel und den Plural zu lehren.

Die Lernenden bekommen dadurch Einblicke in einige wichtige Aspekte der deutschen Sprache wie Artikel, Plural und Verbstellung usw.

Je nach Methode wird *Grammatik* unterschiedlich gewertet. In der Grammatik-Übersetzungs-Methode bildet die Grammatik einen zentralen Bestandteil der Sprachvermittlung, hingegen wird sie in der audiovisuellen Methode bis hin zum kommunikativen Ansatz oft marginalisiert. Die *Grammatik* im Zweitsprachenunterricht ist eine didaktische und keine linguistische, da sie sich an lernpsychologischen, methodischen und didaktischen Faktoren orientiert (vgl. Götze 1994, 67). Da die Grammatik im Zweitsprachenunterricht eine Verbindung von Linguistik zu Sprachunterricht herstellen sollte, entstand eine Vermischung verschiedener theoretischer Modelle. Ansätze aus dem Strukturalismus, der generativen Transformationsgrammatik, der Dependenz-Verb-Grammatik, der Pragmatik und der Varietätengrammatik fließen je nach Verwendbarkeit in den Deutschunterricht ein.

Laut Meese (vgl. Meese 1990.. 12) müssen die Regeln der deutschen Grammatik jedoch vermittelt werden,

- „damit [ausländische Jugendliche und Erwachsene] über Sprache reflektieren können;
- damit sie selbständig und unabhängig vom Deutschlehrer als der häufig einzigen Korrekturinstanz weiterlernen, wiederholen und nachschlagen können;
- damit sie sich und ihre Belange selbst ausdrücken und verfolgen können, indem sie zum Beispiel in der Lage sind, Beziehungen aufzunehmen, zu entwickeln, begründet abzubrechen und bewusst fortzusetzen.“

Alle Lehrwerke für Anfänger decken mehr oder weniger den gleichen Grammatikbereich ab: Wortarten (Nomen, Verben, Adjektive, Artikel, Pronomen, Präpositionen), Hauptsatztypen (Aussagesatz, W-Fragen, Entscheidungsfragen), Tempora (Präsens, Perfekt) und Kasus (Nominativ, Akkusativ, Dativ) (vgl. Funk 1991, 61/62). Nur in der Reihenfolge der Einführung der jeweiligen Regel sowie in der grammatischen Metasprache unterscheiden sich die DaF/DaZ-Lehrbücher. Die Progression der Grammatik sollte sprachsystematische (Ableitung aus dem Sprachsystem), didaktische (Schwierigkeitsgrad) und pragmatische (thematischer Zusammenhang) Aspekte berücksichtigen. Die Vermittlung der Grammatik erfolgt nicht mehr ausschließlich über Darstellung von abstrakten Regeln, Visualisierungen sollen versuchen dem/der Deutschlernende/n diese auf einfache Weise näher zu bringen. Symbole, Bilder oder Farben kommen dabei zum Einsatz. Durch einen lernerzentrierten Grammatikunterricht werden die kreativen und kognitiven Potenziale der Lerner mit Spielen und Regelfindung aktiviert.

Funk (vgl. Funk 1991, 135) fasst die Merkmale einer Grammatik für Lerner

(= didaktische Grammatik) zusammen. Eine didaktische Grammatik:

- „ist bemüht um eine Einteilung der Strukturen in übersichtliche Teilsysteme
- lehnt sich in der Auswahl der Bezeichnungen oft nicht nur an einer einzigen Grammatiktheorie an.
- bezieht sich in der Darstellung auf eine bestimmte Zielgruppe.
- ist bemüht um anschauliche Gebrauchsbeispiele.
- legt Wert auf die Hervorhebung.
- stellt besonders häufig gebrauchte Strukturen ausführlich dar, widmet weniger gebrauchten Strukturen nicht viel Platz.
- entnimmt die Beispiele eher der Alltagssprache und –erfahrung der Lerner.
- kann rasch als Nachschlagewerk von Lernern (und auch Lehrern) herangezogen werden.“

Eine funktionale kommunikative Grammatik verbindet die sprachlichen Mittel (=Grammatik) mit kommunikativen Funktionen der Sprache (=Semantik, Intention, Redeabsicht). Die Darstellung in einem Lehrwerk kann auf unterschiedliche Weise erfolgen wie zum Beispiel als Regel-, als Signal- oder als Beispielgrammatik. Die Regelfindung kann induktiv³¹ bzw. deduktiv³² gelenkt sein. Schlak (vgl. Schlak 2003, 86/87) listet in seinem Artikel die Vor- und Nachteile der beiden Verfahren auf, wobei die induktive Vermittlung positiver abschneidet. Die induktive Methode zeichnet sich durch Stärkung der Lernerautonomie aus. In Kleingruppen, was wiederum förderlich für die Interaktion im Fremdsprachenunterricht ist, werden die Regeln durch Ableitung von konkreten Beispielen selbst formuliert, und durch diesen Reflexionsprozess besser behalten und verstanden. Für den deduktiven Ansatz sprechen die Systematisierung des Lernens und die Zeitökonomie. Schlak merkt jedoch an, dass in seiner Studie keines der beiden Verfahren bei komplexen grammatischen Strukturen herausragend besser abschnitt. Er empfiehlt eine Verbindung beider Verfahren. Lerntraditionen der KursteilnehmerInnen tragen auch zur Akzeptanz für das jeweilige Verfahren bei. Für die Grammatikvermittlung in der Alphabetisierungsarbeit eignen sich Visualisierungen³³ und die induktive Methode³⁴, um den Lernenden erste Einblicke in die Funktionsweise der deutschen Sprache zu geben, ohne sie zu überfordern.

Der *Wortschatzarbeit* wird in den meisten Alphabetisierungslehrwerken kein großer Stellenwert eingeräumt, da das Hauptaugenmerk auf Lesen und Schreiben liegt. Doch

³¹ Bei der induktiven Methode erfolgt die Regelfindung durch die Lerner selbst, indem sie anhand von Beispielen versuchen, die zugrunde liegende Grammatikregel zu erkennen und anzuwenden.

³² Bei der deduktiven Methode wird die Regel von der Lehrkraft vorgegeben.

³³ Die deutschen Artikel könnten farblich oder durch Symbole markiert werden.

³⁴ Durch Einführung der gängigen W-Fragen, wie z. B. „Wie heißt du?“ oder „Woher kommst du?“ kann das Verb als Kategorie isoliert und dessen Position von den KursteilnehmerInnen ermittelt werden.

geschrieben und gelesen werden Wörter und Sätze, deshalb ist eine systematische, sinnvolle und alltagsgerechte Wortschatzauswahl und –vermittlung angebracht. Die Progression des Wortschatzes kann unterschiedlich erfolgen (vgl. Müller 1994, 62/63):

- „steil/flach
- leicht/schwer
- von einstämmigen Wörtern zu Komposita
- Wortbildungsregeln
- von konkreter zur abstrakter Bedeutung
- Strukturierung des Wortschatzes
- Regeln des Wörterbuchaufbaus und -gebrauchs
- Wortschatzauswahl“

Der Wortschatz umfasst alle Wortarten und ist nicht wie in vielen Alphabetisierungswerken³⁵ vorwiegend nur auf Nomen beschränkt. Lexikvermittlung muss die Alltagswelt der Lernenden widerspiegeln und kann mündlich als auch schriftlich erfolgen. Doch sollte nie die Kontextualität außer Acht gelassen werden.

Die *Texte* beziehungsweise die *Themen* sollten sachlich richtig, altersgerecht, problemorientiert, unterhaltend und abwechslungsreich sein. Der Bezug zur Realität der KursteilnehmerInnen muss gewährleistet sein, damit die Sinnhaftigkeit des zu Erlernenden nachvollziehbar wird. Adressatenspezifische Themen lassen sich auch gleich in der Praxis - im alltäglichen Leben - umsetzen und wirken dadurch motivierend. Nicht nur synthetische, das heißt, für den Unterricht entwickelte Texte sollten zum Einsatz kommen. Wünschenswert wäre es, wenn deutsche Originaltexte, sogenannte authentische Texte, verwendet werden würden. Eine Vielfalt von Textsorten (Dialoge, Werbung, Lieder, Gedichte,...) bereichert das Lesen im Kurs.

Bei der Alphabetisierung liegt der Schwerpunkt naturgemäß auf Lesen und Schreiben. Dennoch sollten *Hören* und *Sprechen* – nicht ganz hintangestellt werden. Bei beiden *Fertigkeiten* unterscheidet man zwei Aktivitäten (vgl. Kast 1994, 43/44):

a) die direkte face-to-face Kommunikation

b) die interaktionslose, indirekte Kommunikation bzw. mündliche Kommunikation über einen Kanal mit wechselnder Hörer-Sprecher-Rolle.

Sprechaktivitäten sind im Gegensatz zu Hören in allen Alphabetisierungsmaterialien, jedoch mit unterschiedlicher Gewichtung, vorhanden. Nur die neueren

³⁵ Im Lehrwerk *Alpha Buch* werden nur Nomen zum Themenkreis „Einkaufen“ eingeführt. Auch in den meisten anderen Materialien wie *Projekt Alphabet neu* und *Mut zum Lernen* überwiegt diese Wortart, da sie visuell am besten darstellbar ist. Doch auch z. B. Verben und Präpositionen sind abbildbar.

Alphabetisierungslehrwerke wie *Projekt Alphabet neu*, *Schritte plus Alpha* und *Alphamar* bieten Phonetikaufgaben bzw. Hörtexte auf CD an. Ansonsten beschränken sich Hörübungen auf Lautierungen oder Diktate.

In allen DaF/DaZ-Lehrwerken finden sich phonetische Übungen, die aber vorwiegend ins Arbeitsbuch verlegt werden, was die stiefmütterliche Behandlung des Aussprachetrainings in den regulären Deutschkursen reflektiert. Dass *Phonetik* nicht auf trockene Nachsprechübungen reduziert ist, beweisen Dieling und Hirschfeld (vgl. Dieling/Hirschfeld 2003, 63 – 81), indem sie dafür plädieren, Ausspracheübungen zu integrieren und nicht zu isolieren. Angeführt seien hier die Verbindungen mit Orthographie (z. B. <ss/ß>), Grammatik (z. B. Pluralformen wie Maus/Mäuse), Lexik (Minimalpaare), Poetik (z. B. Jandl-Gedichte) und Musik (z. B. das Lied *Drei Chinesen mit dem Kontrabass*). Um einem Laut den richtigen Buchstaben zuordnen zu können, muss der Laut erst diskriminiert werden. Die korrekte *Aussprache*, die sowohl Lautbildung als auch Intonation beinhalten sollte, ist somit unerlässlich. Das Erkennen von Wortgrenzen wird durch gezielte Phonetikübungen erleichtert. Aussprache und Schreibung korrelieren jedoch nicht immer (siehe Schwa-Laut oder das vokalische R) und müssen gesondert behandelt werden, um so den Unterschied zwischen Schreibung und Lautung herauszuheben. Ähnlich klingende Laute wie z. B. [m/n], [b/d] weisen auch im Schriftbild Parallelen auf. Eine Übersicht über die Phonem-Graphem-Beziehungen im Deutschen macht klar, dass viele Laute im Schriftbild unterschiedlich dargestellt werden:

	eindeutiges Graphem	mehrdeutiges Graphem
eingliedriges Graphem + eingliedriges Phonem	f, k, l, m, p, ß j, t, w	a, ä, e, o, ö, u, ü, (y); b, d, h, n, r, s, y, (w) i, g
eingliedriges Graphem + mehrgliedriges Phonem	x z	(i); (c), (g), (j), (t), (z)
mehrgliedriges Graphem + eingliedriges Phonem	aa, ah, äh, (aic), ch, ieh, ih, oh, öh, oo, uh, üh; ck, dt, ff, kk, mm, ng, nn, (ph), pp, (rh), rr, (sh), ss, (th), tt, (wh), (ww) ee; dd, ll, sch	(ee), ic, (oe), (ue); bb, (dd) ch
mehrgliedriges Graphem + mehrgliedriges Phonem	äu, auh, ei, eih, (oy); tz ai, au, eu, un; en; pf, qu	(ai), (au), (ay), (ea), (eu), (ey), (oa), (oi), (ou), (ui); (ch), (ll), (sch), (ch), (z) er, sp

Quelle: Schramm 1996, 38.

4.2.3 Layout

Die Aufmachung eines Lehrwerkes trägt nicht unwesentlich zum Lernprozess bei. Eine ansprechende äußere Aufmachung weckt Freude am Lernen, wobei hier sowohl mikrotypische- als auch makrotypische Komponenten zum Tragen kommen. Die mikrotypischen Komponenten setzen sich aus Schriftform, Buchstabenausgleich etc. zusammen. Die Gestaltung einer Buchseite sowie das typographische Verhältnis Bild zu Text werden unter dem Begriff makrotypische Komponenten subsumiert. Eine Überfrachtung einer Lehrbuchseite mit zu viel an Text- und Bildmaterial bewirkt eine Demotivation des Lernalers.

Kriterien für ein gelungenes Layout setzen sich aus folgenden Punkten zusammen:

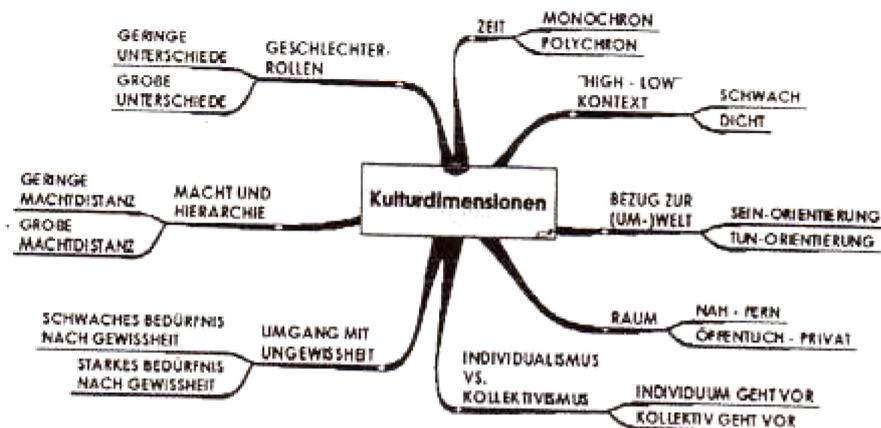
- Schriftgröße
- Seitenaufbau
- Einsatz von Farben
- Bildauswahl und -funktion

4.2.4 Interkulturalität

Seit Ende der 80er Jahre wird gefordert, dass Lehrwerke Interkulturelles Lernen vermitteln sollten. Gerade in kulturell heterogenen Gruppen muss auf das Herkunft- und Zielland der Lernenden eingegangen werden, um durch diese Form des sozialen Lernens, interkulturelle Kompetenz zu erlangen. Interkulturelle Kompetenz führt im Idealfall zur kommunikativen Kompetenz, Empathie, Offenheit, Flexibilität, Frustrationstoleranz, Konfliktfähigkeit und Selbstreflexion³⁶. Merten definiert „Interkulturelles Lernen [...] ein Lernen durch Begegnung, [...] die vor dem Hintergrund unterschiedlicher, aber auch gemeinsamer Erfahrungen der Lernenden und Lehrenden stattfindet. Sprachliche und kulturelle Verschiedenheiten müssen thematisiert werden. Dadurch werden sie für den Einzelnen deutlich und verstehbar und können in sprachliches und soziales Handeln umgesetzt werden“ (vgl. Merten 1995, 284).

³⁶ Nähere Ausführungen finden sich dazu unter http://www.gewaltakademie.de/gaeste/html/interkulturelles_lernen__inte.html [Zugriff: 6.10.2012]

Da Kultur erlernbar ist, ist es möglich, sie zu lehren. Dafür dienen Kategorien - Kulturdimensionen – als Grundlage:



Quelle: Karagiannakis 2011, 24.

Durch kontrastive Arbeitsweise bei universellen Themen wie Familie, Feste, Arbeit wird dabei das Gemeinsame und Trennende der Kulturen herausgearbeitet. Interkulturalität beschäftigt sich neben der Alltagskultur ebenso mit Lexik³⁷, Grammatik³⁸ und nonverbaler Kommunikation. Gerade im Bereich der nonverbalen Kommunikation (Blickkontakt, körperliche Distanz, Sitten/Gebräuche, Lautstärke usw.) kommt es oft zu Missverständnissen zwischen Menschen mit unterschiedlichem kulturellen Hintergrund.

Interkulturelles Lernen führt dazu, zu erkennen, dass nicht eine wahre Normalität existiert, sondern diese abhängig ist von Faktoren wie Individualität, Bildung, Klima, Geschichte und Kultur, um nur einige zu nennen.

5 ANALYSE VON ALPHABETISIERUNGSMATERIALIEN

Die Auswahl der hier analysierten Materialien erfolgt nach drei Gesichtspunkten:

- Welche Bücher und Materialien gibt es?
- Erhältlichkeit von Büchern und Materialien
- Einsprachige Bücher und Materialien

³⁷ vgl. Kariagiannakis 2005. Sie führt als Beispiel für sprachvergleichendes Arbeiten im Unterricht das Thema Familien- und Verwandtschaftsbezeichnungen an und erarbeitet mit den KursteilnehmerInnen Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten in Wortbildung, Orthographie, Graphematik, Morphologie und Semantik heraus (vgl. ebd. 28).

³⁸ Die interkulturelle Systemgrammatik (z. B. Vergleich von Deutsch und Arabisch vgl. Elsayed 2012) und die kontrastive Linguistik können im Bereich Grammatik als Basis für den Zweit-/Fremdsprachenunterricht dienen.

Lehrwerke im klassischen Sinn gibt es im Bereich Alphabetisierung³⁹ im Vergleich zu den DaZ/DaF-Lehrbüchern sehr wenige. Viele Materialien wie das *Hamburger ABC* oder *Materialband Alphabet* sind durch Eigeninitiativen der KursleiterInnen entstanden. Leider konnte ich nicht immer diese Alphabetisierungsunterlagen anfordern. Erhältlichkeit der Materialien war daher mein zweites Kriterium. Nur einsprachige Alphabetisierungsmaterialien werden untersucht. Da in Wien sehr unterschiedliche Nationalitäten vertreten sind, ist es sehr schwierig, alle in ihrer Muttersprache zu alphabetisieren. Aus diesem Grund werden diese Materialien nur für größere MigrantInnengruppen wie z. B. aus der Türkei angeboten. Obwohl Genuneit anmerkt, dass „Alphabetisierung in einer fremden Sprache immer einen Bruch mit der eigenen Kultur bedeutet“ (vgl. Genuneit 1998, 347), kann sie eine Chance sein, wenn es gelingt, die eigene und die fremde Kultur durch das Erlernen der Schriftsprache mit neuen Augen zu betrachten.

Da inzwischen schon einige Lehrbücher auf dem Markt sind und die Analyse aller Materialien den Rahmen einer Diplomarbeit sprengen würde, werden nur zwei Lehrbücher bzw. zwei selbsterstellte Materialien ausführlich untersucht. Im Anschluss werden weitere Alphabetisierungswerke kurz vorgestellt.

5.1 Lehrwerke

5.1.1 Lesen und Schreiben 1 und 2

<u>Verfasser</u>	Georgia Lonnecker, Beate Schödder
<u>Titel</u>	Lesen und Schreiben 1 Lesen und Schreiben 2
<u>Verlag</u>	Max Hueber Verlag
<u>Erscheinungsjahr</u>	2001
<u>Umfang</u>	202 Seiten 200 Seiten
<u>Begleitmaterial</u>	Schreibmappe
<u>Lehrerhandbuch</u>	Ja
<u>Preis</u>	Je € 20,60

Die Autoren richten sich mit *Lesen und Schreiben* an primäre und funktionale Analphabeten. Sie weisen zu Recht darauf hin, dass unterschiedliche

³⁹ Zu den Alphabetisierungslehrwerken zählen das *Alpha-Buch*, *Das Projekt Alphabet neu*, *Mut zum Lernen: Schreiben und Lesen für Erwachsene*, *Lesen und Schreiben*, *Schritte plus Alpha* und *Alphamar*.

Lernvoraussetzungen und – erfahrungen verschiedene Niveaustufen erfordern. Mittels des im Lehrerhandbuch befindlichen Einstufungstestes können folgende Gruppen (vgl. Lonnecker/Schödder Lehrerhandbuch 2 2004, 6) unterschieden werden:

- „**Gruppe 1**: Lerner ohne muttersprachliche Schriftsprachkompetenz, die kaum ihren Namen schreiben oder einzelne Buchstaben identifizieren können. Ihre mündlichen Deutschkenntnisse können sowohl auf Anfänger- als auch auf Fortgeschrittenen-Niveau (ungesteuerter Spracherwerb) liegen.
- **Gruppe 2**: Lerner, die in ihrer Muttersprache nur rudimentär die Fähigkeit des Lesens und Schreibens erworben haben und sich in „gebrochenem“ Deutsch verständigen können.
- **Gruppe 3**: Lerner mit geringer muttersprachlicher Lese- und Schreibkompetenz, aber mit „guten“ mündlichen Deutschkenntnissen, die jedoch ungesteuert erlernt wurden und sehr fehlerhaft sind. Sie sind bereits in der Lage Wörter, kurze Sätze und Texte zu erlesen.
- **Gruppe 4**: Lerner mit genügend muttersprachlicher Lese- und Schreibkompetenz, die nie systematisch Deutsch in einem Sprachkurs gelernt haben. Sie sprechen verständlich und fließend, jedoch fehlerhaft. Grammatik und Rechtschreibung können nur induktiv gelehrt werden. Sie sind nicht in der Lage an den herkömmlichen DaF-Kursen teilzunehmen.
- **Gruppe 5**: Zweisprachige Jugendliche, die in der Zweitsprache nicht über ausreichende Lese- und Schreibkompetenz verfügen und die aufgrund dieser Defizite einen Schul- oder Berufsabschluss nicht oder nur unter größten Schwierigkeiten erlangen können. Sie sind in der Lage mit abstrakten, kausal erklärenden Regeln umzugehen. Ihre Schwierigkeiten liegen in der korrekten Anwendung der Orthografie und Grammatik.“

Lesen und Schreiben 1 ist für Lerner der Gruppe 1 und 2. Für die Gruppe 3 ist *Lesen und Schreiben 2* vorgesehen. An der VHS Aachen, wo seit 1979 Alphabetisierungskurse im DaF-Bereich stattfinden, werden für die Gruppe 4 der Kurs *Rechtschreibung und Grammatik* sowie für die Gruppe 5 *Rechtschreibung kompakt* angeboten. Die Materialien für diese Kurse sind noch nicht publiziert aber in Planung.

Lesen und Schreiben 1 ist in 18 Lektionen plus Wortliste unterteilt. Jede Lektion beinhaltet einen Einführungs-, Wiederholungs-, Übungs- und Transferteil. In der ersten Lektion werden 8 Konsonanten und der Vokal <a> eingeführt; in den Lektionen 2 bis 5 folgen die Vokale <e>, <o>, <u>, <i> sowie in Lektion 6 bis 18 die restlichen Konsonanten. Die Einheiten gliedern sich großteils wie folgt:

- Buchstaben neu
- Lesen und Sprechen – neu
- Lesen und Sprechen – Wiederholung
- Querbuchstaben/Querwörter
- Sätze lesen und verstehen
- Richtig hören
- Diktat (Wort und Satz)
- Lesen und Verstehen
- Übungen zur Grammatik
- Übungen zum Leseverstehen
- Eigenwörter und –sätze

Die Kapitel 10, 11 und 15 bieten einen Einstieg in die Grammatik durch die Einführung des Fragewortes, der Frage, des Artikels im Nominativ und der Personalpronomen er/sie.

Das Layout ist ansprechend, da die Seiten klar und übersichtlich aufgebaut sind. Wünschenswert wäre jedoch im Lehrwerk selbst mehr Bilder (ebd. 56, 74, 149) und Farben vorzufinden, da es nur in schwarz-weiß gehalten ist. Dabei spielen natürlich auch Kostengründe eine Rolle. Alphabetisierungsmaterialien haben im Vergleich zu den herkömmlichen Deutsch als Zweit- bzw. Fremdsprachenlehrwerken einen kleineren Absatzmarkt, daher muss auch kostendeckend gearbeitet werden. Bei fast allen Alphabetisierungslehrwerken ist auffallend, dass überhaupt keine Hörmaterialien⁴⁰ wie Kassetten bzw. CDs vorgesehen sind. Der Kursleiter ist somit der einzige auditive Beitrag zum Unterricht und Hörverständnis wird nur mittels Diktate vermittelt. In der Schule werden im Alphabetisierungsunterricht der Volksschüler gerne auch Diskriminierungsübungen eingesetzt: Beispielsweise ist ein Bild vorgegeben und der Lernende muss herausfinden, wo der neu erlernte Buchstabe zu finden ist, am Anfang, in der Mitte oder am Ende. Eine solche Übung ist in diesem Lehrwerk nicht zu finden. Obwohl gerade erwachsene Analphabeten Probleme haben, einzelne Buchstaben in einem Wort zu positionieren.

Die *Schreibmappe* ist ein Buch mit vorgegebenen Schreiblinien, um die neuen Buchstaben und Wörter bzw. Sätze schreiben zu üben, wobei die Schreibrichtung der Letter vorgegeben ist. Die Schreibmappe folgt bei der Einführung der Buchstaben und Wörter dem Lehrbuch. Dieses Zusatzmaterial ist nicht unbedingt notwendig, da solche Hefte für Schreibanfänger recht kostengünstig⁴¹ auch in jedem Schreibwarengeschäft erhältlich sind.

Laut Lehrerhandbuch 1 (ebd. 50) sollte mit dem Schreiben erst begonnen werden, wenn die Lerner die neuen Buchstaben, Silben und Wörter lesen können, was nach der Übung Lesen und Sprechen – Wiederholung der Fall ist. Der Ansatz weist Ähnlichkeiten zu „Lilos Lesewelt“ auf. Im Lehrerhandbuch finden sich auch Hinweise zu feinmotorischen Übungen, um die Defizite in diesem Bereich zu beheben bzw. zu verbessern. Schreibmotorische Übungen wie Kreise, Schlängeln, Sägen, Schlingen und Wickeln, die auf einem unlinierten Papier erfolgen sollten, sind angeführt. Auf

⁴⁰ Ausnahmen sind *Projekt Alphabet neu, Schritte plus: Alpha und Alphamar*.

⁴¹ Der Preis für diese Mappe beträgt 11,60 €, ein Heft, das dieselbe Aufgabe erfüllt, nur ca. 1,20 €.

diese Weise können Verkrampfungen vermieden werden. Auf korrekte Stifthaltung wird von Beginn an geachtet und beim Schreiben sollte laut gesprochen werden.

Bei keinem anderen Alphabetisierungslehrwerk ist ein so umfangreiches *Lehrerhandbuch*⁴² vorhanden. Das Lehrerhandbuch zu *Lesen und Schreiben 1* bietet einen weitreichenden Einblick in Aufbau und Methodik des Lehrwerkes. Im Anhang befinden sich ein reichhaltiges Bildmaterial bestehend aus 144 Bildkarten sowie 7 Spielvorschläge und ein Literaturverzeichnis. Durch die Tipps im Lehrerhandbuch sind in diesem Bereich unerfahrene Lehrende gut informiert und ausgerüstet. Das Lehrerhandbuch beschreibt zudem wie die Beratung und Einstufung der Alphabetisierungskurse erfolgen sollte. Dazu werden auch ein Beraterbogen und ein Einstufungstest zur Verfügung gestellt. Anschließend erfolgt der theoretische Hintergrund des Leseprozesses und des interaktiven Lesens. Dann findet eine Überleitung in den praktischen Teil der Alphabetisierungsarbeit mittels methodischer Hinweise zum Unterricht mit ausländischen Analphabeten statt, in denen auf die Funktion des Lehrers, die Unterrichtssprache, erwachsenengerechtes Lernen, Selbstwertprobleme, Erfolgskontrolle und Korrektur eingegangen wird. Abschließend wird der Aufbau des Lehrwerkes und die methodische Intention dahinter vorgestellt. Zusammenfassend ist zu sagen, dass dadurch eine sehr ausführliche Vorbereitung der Lehrkraft auf die Kursteilnehmer und den Unterricht gewährleistet ist.

Lesen und Schreiben 2 führt schwierige Laute (ch, ie, sch, ss/ß, Umlaute etc.) bzw. Lautkombinationen (Diphthonge, -ng, pf usf.) ein. Die 23 Lektionen vermitteln neben orthographischen Phänomenen (Klein- und Großschreibung, <ss/ß>, Kurz- und Langvokale) und Themen (Familie, Woche, Schule, Einkauf, ...) auch Basisgrammatik (Verbkonjugation, W-Fragen, Artikel, Pluralendungen, usf.).

Die Lektionen setzen sich aus einem Einführungs-, Übungs- und Transferteil (erst ab Lektion 8) zusammen. Jede Einheit unterscheidet sich im Aufbau. Zwischen den unten angeführten Abschnitten wird variiert:

- 1. Wörter hören – sprechen – lesen:** Wörter werden aufgelistet, die vom Lehrenden vorgelesen werden und von den Lernenden nachgesprochen werden.
- 2. Sätze lesen und verstehen:** Die in 1 eingeführten neuen Wörter werden in Sätze eingebunden und leise gelesen. Hinzu kommen noch nicht gelernte Wörter, die durch den Kontext erschlossen werden sollen. Das vorrangige Ziel ist hier, Textverständnis und Lesestrategien zu erwerben.
- 3. Grammatik:** Durch Übungen sollen die TeilnehmerInnen die Grammatikregeln erschließen. Die Grammatik wird in kleinen Portionen angeboten. Allein die Konjugation des Verbs erstreckt sich über 5 Lektionen (Lektion 5: er, sie; Lektion 8:

⁴² Ausnahme bildet nur das Handbuch zu *Alphabet Spuren*. Siehe: Diplomarbeit Seite 53.

ich, wir; Lektion 9: du, ihr, Sie; Lektion: sie - Sg/Pl; Lektion 14: komplette Konjugation).

- 4.a Richtig hören:** Die Lehrkraft liest Wörter vor und je nach Aufgabenstellung muss das Gehörte angekreuzt, zwischen Lang- und Kurzvokal unterschieden werden etc. Der/Die KursleiterIn stellt, abgesehen von den Lernenden, den einzigen auditiven Beitrag im Unterricht dar.
- 4.b Richtig hören und sprechen**
- 4.c Richtig hören und schreiben**
- 5. Richtig schreiben**
- 6.a Wortdiktat**
- 6.b Satzdiktat**
- 6.c Textdiktat**
- 7. Texte lesen – verstehen – schreiben:** Ein kleiner Text zu einem beliebigen Thema z. B. Schule wird laut Lehrerhandbuch in Kleingruppen gelesen und unbekannte Wörter geklärt. Hier findet sich somit eine Anlehnung an das Fremdsprachenwachstum⁴³.
- 8.a Fragen lesen und beantworten**
- 8.b Texte lesen – Fragen beantworten**
- 8.c Texte lesen – besprechen- erzählen**
- 9. Briefe schreiben:** Durch Vorgabe von Musterbriefen, in denen die Lücken ergänzt werden müssen, lernen die TeilnehmerInnen formelle bzw. informelle Briefe (Entschuldigungsschreiben, Nachricht, Einkaufszettel etc.) zu schreiben.
- 10. Eigensätze und Texte:** Auf vorgegebenen Schreiblinien sollen eigene Sätze und Texte verfasst werden, um die Lebens- und Spracherfahrung jedes Einzelnen zu berücksichtigen. Auf diesem Wege entstehen Unterrichtsmaterialien in Anlehnung an die Methode des stellvertretenden Schreibens.
- 11. Lesen und Zuordnen:** Diese Übungsform findet sich nur in den Lektionen 21 und 22. Wort-Bild-Zuordnungen führen neues Vokabular zu Schulgebäude und Pflanze ein. Weitere Übungen wie Lesen eines Lageplanes oder Zusammensetzung einer Pflanze vertiefen den neu erlernten Wortschatz.

Hier wurden nur kurz der Aufbau und die Übungsformen des Lehrwerkes skizziert. Im Lehrerhandbuch finden sich dazu detaillierte Ausführungen bezüglich des methodischen und didaktischen Einsatzes der Übungen.

Durch die Vielzahl an unterschiedlich schweren Aufgaben ist eine Binnendifferenzierung durch den Lehrenden möglich.

Im Anhang ist der Lehrwerk-wortschatz alphabetisch geordnet, versehen mit Artikel, Plural, den Verben im Infinitiv und in der 1. bzw. 3. Person Singular und Beispielsätzen, um die Kontextbezogenheit zu betonen. Bei der Analyse der Wortauswahl fällt positiv auf, dass keine „exotischen“ Begriffe, das heißt, solche die mit der Alltagswelt der KursteilnehmerInnen nichts zu tun haben, gewählt wurden. Im Lehrerhandbuch finden sich die Kriterien der Autoren. Sie berücksichtigen die Praxisbezogenheit der Teilnehmer, die erwachsenengerechte Lexik und die Übereinstimmung zwischen den neuen Wörtern und den bisherigen Laut- und Buchstabenreihen (vgl. Lonneck/Schödder Lehrerhandbuch 2 2004, 30). Bereits am Beginn des Lehrbuches wird dies durch Darstellung des Alphabetes deutlich.

⁴³ Nähere Ausführungen zum Fremdsprachenwachstum finden sich in der Diplomarbeit Seite 70/71.

Jedem Buchstaben wird dort ein Wort zugeordnet, wobei abgesehen vom Verb alle Wortarten vorkommen. Den relativ seltenen Buchstaben <x> und <y> werden die gängigen, internationalen Wörter „Taxi“ und „Party“ zugeordnet. Dem Buchstaben <z> bleibt es erspart, wie so oft, das Wort „Zebra“⁴⁴ zu erhalten. <z> erhält „zu“. Ebenso wie im ersten Band ist das Buch klar und übersichtlich strukturiert. Der Einsatz von Bildern und Zeichnungen erfolgte wieder sehr sparsam. Grammatik und Vokabular bewegen sich auf dem A1-Niveau. Bei den Lehrbüchern *Lesen und Schreiben* handelt es sich um durchdachte, umsichtige und praxisbezogene Materialien.

5.1.2 Projekt Alphabet neu (Handbuch für den Anfangsunterricht DaF)

<u>Verfasserin</u>	Claudia Volkmar-Clark
<u>Titel</u>	Projekt Alphabet neu
<u>Verlag</u>	Langenscheidt
<u>Erscheinungsjahr</u>	2004
<u>Umfang</u>	264 Seiten
<u>Begleitmaterial</u>	Audio-CD
<u>Lehrerhandbuch</u>	integriert
<u>Preis</u>	€ 24,95

Da das *Projekt Alphabet* zur ersten Lehrwerksgeneration zählt und 2004 die überarbeitete Ausgabe mit CD erschien wird dieses Lehrwerk hier ausführlicher behandelt.

Das aus neunzehn Kapiteln bestehende Lehrwerk richtet sich dezidiert nicht an primäre Analphabeten. Zielgruppe sind deutschlernende Jugendliche und Erwachsene ohne oder mit wenigen Kenntnissen der lateinischen Schrift. Das Ziel der Materialien ist die Erlernung der Druckschrift sowie bestimmter Sprechfertigkeiten. In der Einleitung wird kurz der Aufbau des Buches beschrieben, anschließend folgen methodische Hinweise zu den einzelnen Arbeitsblättern. Das Buch ist eher als Lehrerhandbuch zu verstehen, denn die Arbeitsblätter werden als Kopiervorlagen bezeichnet. *Projekt Alphabet* bietet lobenswerterweise Audiomaterialien (CD) an, diese sind jedoch nur auf phonetische Übungen beschränkt.

⁴⁴ Zebras sind nur in afrikanischen Ländern anzutreffen, daher gehört das nicht zum Alltagsvokabular vieler LernerInnen. Als Vertretung in einem Alpha-Kurs beim bfi machte ich diese Erfahrung. Türkische Kursteilnehmerinnen sollten in einem Dominospiel, Buchstaben Bildkarten zuordnen. Dem Buchstaben z war das Zebra zuzuordnen. Als ich danach fragte, wie Zebra auf Türkisch heißt, kamen als Antworten at (=Pferd) und eşek (=Esel). Zebra heißt auf Türkisch ebenfalls zebra.

Die Progression der Sprechimpulse basiert auf dem Niveau A 1(GER):

- Zahlen
- Alphabet
- Vorstellungsgespräch (Namen erfragen, Begrüßung, einander kennen lernen)
- Fragen nach Herkunftsland und Adresse
- Uhrzeiten
- Tätigkeiten und Handlungen
- Befinden
- Herkunft, Zielland (Deutschland, Schweiz, Österreich)
- Farben
- Wetter, Himmelsrichtungen
- Monate, Feiertage, Jahreszeiten
- Familie
- Telefonieren
- Einkaufen, Maße, Gewichte, Geld
- Essgewohnheiten, Kochrezept
- Arztbesuch

Lediglich im letzten Kapitel ist ein abweichendes Thema zu finden. Durch unterschiedliche Schriftbeispiele wird die Mannigfaltigkeit der Schrift dargelegt.

Das schwarz-weiße Layout der Kopiervorlagen ist bestimmt durch ein klares, nicht zu kleines Schriftbild (ca. 0,5 cm) und zahlreiche Bilder. Bei den Bildern handelt es sich durchwegs um schlichte, übersichtliche und teils witzige Illustrationen. Die im A-Teil befindlichen Cartoons, die laut methodischem Hinweis mittels Overheadprojektor projiziert werden, sollen als Einstiegsimpuls zum Themenschwerpunkt des Kapitels dienen. Im Vergleich zur alten Ausgabe sind manche Kopiervorlagen strukturierter:

4 Woher kommen Sie? Wie heißt das Land, aus dem Sie kommen?
 Wo liegt dieses Land?
 Wie groß ist das Land?
 Wie viele Einwohner hat das Land?
 Wie heißen die großen Städte des Landes?
 Wo wohnt Ihre Familie?
 Wie heißt die Hauptstadt?
 Liegt das Land am Meer?
 Wo gibt es in dem Land Berge?
 Wo gibt es Wald?
 Gibt es eine Wüste?
 Wie heißen die südlichen, nördlichen, östlichen, westlichen Nachbarländer Ihres Landes?



Quelle: Projekt Alphabet, 1992, 108.

5 Woher kommen Sie?

Mein Land

1. Wie heißt Ihr Land? Mein Land heißt _____

2. Wo liegt Ihr Land? Der Kontinent heißt _____

3. Wie heißt die Hauptstadt Ihres Landes? Die Hauptstadt heißt _____

4. Wie heißt der größte Fluss Ihres Landes? Der größte Fluss heißt _____

5. Wo sind Berge, Wälder, Meeres?

Berge sind im _____

Wälder sind _____

Das Meer ist im _____



Quelle: Projekt Alphabet neu, 2004, 145.

Fast jedes Kapitel ist unterteilt in einen Abschnitt A und B. In A werden die Redemittel vorgestellt und in B Buchstaben aus den vorangegangenen Wörtern diskriminiert. Die Diskriminierung erfolgt linear, das heißt, von der Laut- zur Wort- und schließlich zur Satzebene hin. Dominierende Übungsform hierbei sind Einsetzübungen. Ergänzt werden diese durch Erkennen von Reimen, Nachsprechen, Lesen, Wörter in Kästchen schreiben, phonetische Aufgaben (Lang-/Kurzvokal, Minimalpaaren), Silbepuzzle, Wortgrenzen markieren, Groß- und Kleinschreibung, Ausmalen und Suchrätsel. Der Buchstabe ist im Alphabet durch einen Pfeil markiert. Dann soll er vom Lernenden sowohl als Groß- als auch als Kleinbuchstabe nachgespurt werden, wobei die Schreibrichtung nicht vorgegeben ist. Nur im Kapitel 1 werden alle Letter mit ihrer Schreibrichtung vorgestellt. Die Schreibung erfolgt auf zwei vorgegeben zweifach linierten Zeilen. Authentischen Materialien, die eingesetzt werden, sind unter anderem Stundenplan, Speisekarte, Verkehrszeichen, Kalender, Landkarte, Telefonbuch, Zeitungskopf, Geld, Streifenkarte, Auszug aus einem Wörterbuch, Meldeschein, Postkarten und Hotelregistrierung.

Die eingeführte Lexik umfasst alle Wortarten. Bereits von Anfang an wird mit kleinen Sätzen, Dialogen und Texten gearbeitet. Abgesehen von einigen nicht alltäglichen Wörtern wie zum Beispiel „Kuhle, Säbel, bäten, Reif“ etc. erfolgt eine praxisorientierte Wortschatzarbeit. Interkultureller Vergleich findet auf der Schriftebene statt, indem unterschiedliche Schriften und Alphabetsysteme miteinander verglichen werden.

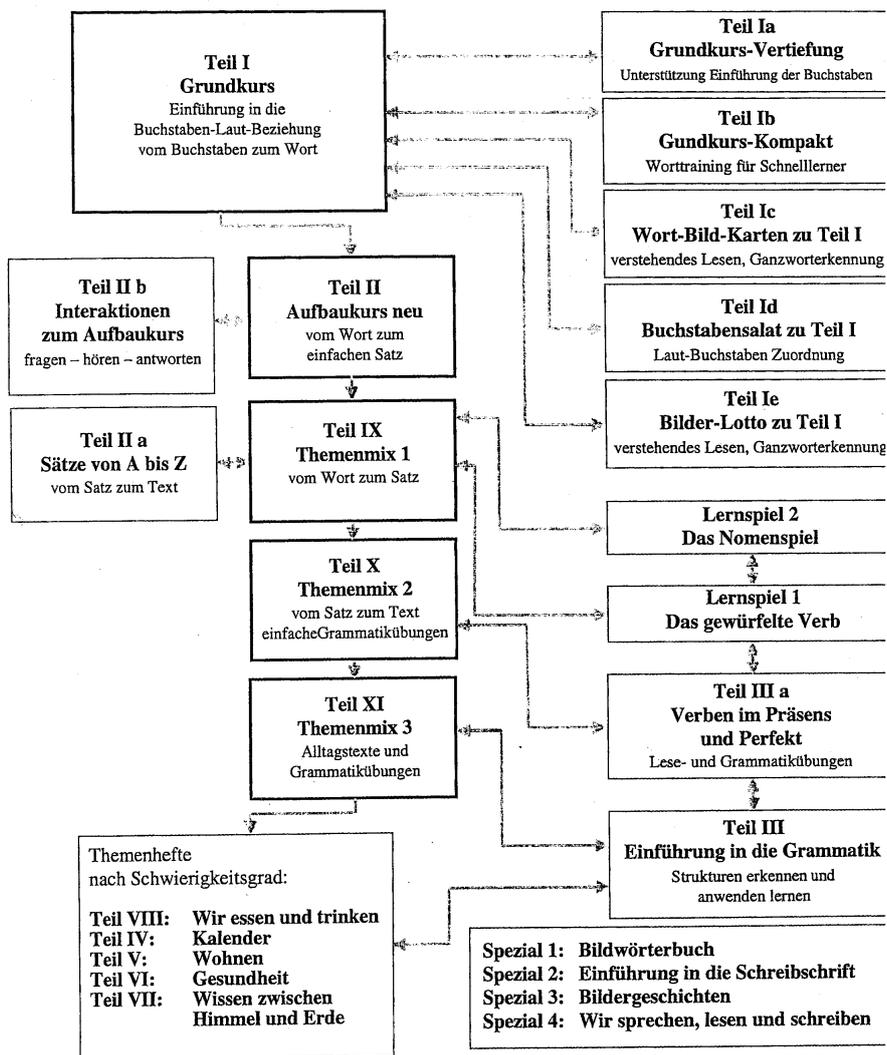
5.2 Lehrmaterialien

5.2.1 Hamburger ABC: Alphabetisierung und Grundbildung in deutscher Sprache für multinationale Lerngruppen

<u>Verfasserin</u>	Herma Wäbs
<u>Titel</u>	Hamburger ABC: Alphabetisierung in deutscher Sprache für multinationale Lerngruppen Teil I/II
<u>Herausgeber</u>	Arbeitsgemeinschaft Karolinentviertel e.V.
<u>Erscheinungsjahr</u>	1992 1994
<u>Umfang</u>	160 Seiten 125 Seiten
<u>Begleitmaterial</u>	Aufbaukurs, Sätze von A bis Z Einführung in die Grammatik Thema Kalender Thema Wohnen Thema Gesundheit
<u>Lehrerhandbuch</u>	Nein, zu Beginn der Materialien Erklärungen zum methodisch- didaktischen Rahmen
<u>Preis</u>	€ 10,50 € 8,70

In der sozialpädagogischen Einrichtung Arbeitsgemeinschaft Karolinentviertel e. V. in Hamburg werden seit Oktober 1988 Alphabetisierungskurse für ausländische Erwachsene angeboten. Die KursteilnehmerInnen kommen aus unterschiedlichen Ländern wie z. B. aus der Türkei, aus Marokko, China, dem Senegal usw. Für diese Zielgruppe, deren deutsche Sprachkenntnisse auch sehr variieren, wurden Arbeitsblätter erstellt, um „ein phonetisch differenziertes Gehör auszubilden, einen Grundwortschatz aufzubauen, die Lese- und Schreibtechnik zu beherrschen sowie die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen“ (vgl. Karolinentviertel 1992, 1). Gegliedert sind die Alphabetisierungsunterlagen in einen Grund- und in einen Aufbaukurs. Zu den Arbeitsblättern werden zusätzliche Materialien wie *Einführung in die Grammatik*, *Thema Kalender*, *Thema Wohnen*, *Thema Gesundheit* und noch mehr angeboten. Der Lehrplanentwurf für primäre Analphabeten sieht folgendermaßen aus:

HAMBURGER ABC[®]
Curriculum zur Alphabetisierung und Grundbildung



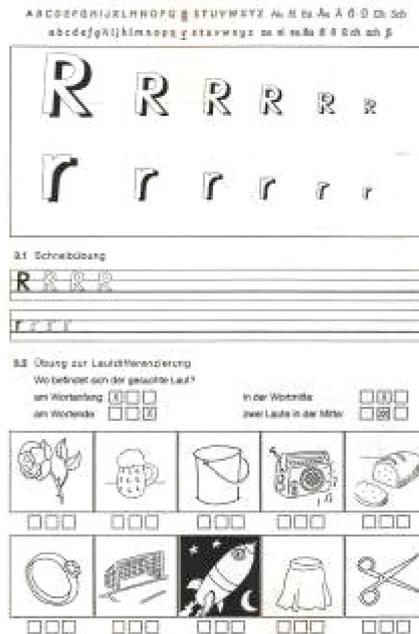
45

Der Grundkurs ist folgendermaßen aufgebaut:

In der Kopfzeile findet sich das gesamte Alphabet einschließlich der Diphthonge, Umlaute, <ch>, <sch> und <ß>. Der neu eingeführte Buchstabe wird durch Schattierung und Unterstreichen hervorgehoben. Buchstaben in Normalschrift wurden schon behandelt und kontourierte sind noch zu lernen. Dann wird das Schriftzeichen sechs Mal dargestellt sowohl als Groß- als auch als Kleinbuchstabe in einer Schriftgröße von ca. 2,5 cm bis hin zu 0,5 cm. Es geht daraus nicht hervor, ob dies zum Nachspüren oder nur als visuelle Einführung dient. Anschließend erfolgt

⁴⁵ Quelle: http://nrw.vhs-bildungsnetz.de/servlet/is/33342/HH-ABC_Info_08_06.pdf?command=downloadContent&filename=HH-ABC_Info_08_06.pdf, 12. [Zugriff: 30.09.2012]

eine Schreibübung auf Führungslinien, um die Form zu erfassen und den Bewegungsablauf zu erarbeiten, die dann zu einer Lautdifferenzierung weiterleitet:



Quelle: Hamburger ABC 1992, 4.

Das Layout ist zwar klar, aber nicht sehr ansprechend. Die Bilder stammen vom Kinderbuchillustrator Ole Könnecke⁴⁶ und weisen daher auch kindlichen Charakter auf.

Der Aufbaukurs dient zur Vertiefung des Alphabets. Er ist wiederum in mehrere Abschnitte unterteilt:

- **Buchstaben-Wort-Verbindung:** Der bildlich dargestellte Begriff soll gesprochen werden und die fehlenden Laute bzw. Silben an verschiedenen Positionen (Anlaut, Mittellaut, Endlaut) ergänzt werden. Bei den 216 Abbildungen, wobei einige des öfteren vorkommen, handelt es sich größtenteils um Nomen. Nur die letzten vier Übungen (Ü 15 – Ü 18) setzen sich mit den Verben auseinander.
- **Identifikation von Buchstaben:** Auf der linken Seite sind jeweils Groß- und Kleinbuchstaben angegeben, die in nebenstehenden Wörtern identifiziert und nachgespurt werden sollen. Diese wurden bereits im ersten Abschnitt eingeführt und sind den Lernenden daher bekannt. Alle Buchstaben (außer <c>), Diphthonge, Umlaute und die Buchstabenkombinationen <ch> und <sch> werden in den zwölf Übungen behandelt.
- **Silbentrennung:** Die hier neu eingeführten Nomen sollen zwischen Vokal und Konsonant, zwischen Konsonanten, zwischen Doppelkonsonanten und Silben getrennt werden.
- **Sprechschreiben:** Visuell dargestellte Wörter werden verschriftlicht. Die gesuchten Ausdrücke sind ausschließlich Nomen. Nur in der letzten Übung (Ü4) soll das Verb in der Grundform (Infinitiv) und in der Ich-Form (1. Person Singular) angeführt werden. Beim Schreiben sprechen die KursteilnehmerInnen das Wort mit.
- **Silbenrätsel:** Aus mehreren Silben wird der illustrierte Begriff, zumeist ein Nomen, gebildet und die obsoleete Silbe angeführt. In den letzten zwei Übungen (Ü9, Ü10) sind jeweils zwei Verben laut Abbildung durch Zusammensetzung von Silben ausfindig zu machen.

⁴⁶ Ole Könnecke wurde 1961 geboren und verbrachte seine Kindheit in Schweden. Bereits während seines Germanistikstudiums begann er mit dem Zeichnen. Er veröffentlichte mit Thomas Winding zusammen Pappbilderbücher. Vgl.: http://www.rossipotti.de/inhalt/literaturlexikon/illustratoren/koennecke_ole.html [Zugriff: 30.09.2012]

Auffallend am Aufbaukurs ist, dass in den Arbeitsblättern den Nomen ein großer Stellenwert eingeräumt wird. Sicherlich lässt sich einfacher mit Substantiven arbeiten, da sie auch bildlich sehr leicht dargestellt werden können. Jede Sprache setzt sich jedoch aus verschiedenen Wortarten zusammen, die unbedingt in den Alphabetisierungsmaterialien widergespiegelt werden sollten, um den Praxisbezug zu garantieren. Komplexere Strukturen finden sich auf der Satz- und Textebene.

Es ist kein Lehrerhandbuch vorhanden, jedoch befinden sich sowohl im Grund- als auch im Aufbaukurs einige Seiten mit Lehrerinformationen.

Abgerundet werden der Grund- und der Aufbaukurs durch den Einsatz der oben erwähnten themenspezifischen Arbeitsmaterialien. Die *Einführung in die Grammatik* bedient sich der induktiven Methode, das heißt, dass durch wiederholte Übungen die sprachlichen Gesetzmäßigkeiten selbst erschlossen werden müssen. Als Hilfsmittel dienen sehr viele bebilderte Lernvorlagen. Als Ergänzung dazu gibt es *Verben im Präsens und Perfekt*. In diesem Band werden vierundfünfzig gängige Verben wie „lesen, nehmen, waschen“ etc., deren Konjugation und Perfektformen vorgestellt. Jedes Verb wird auf drei Seiten abgehandelt. Auf der ersten Seite wird das Verb konjugiert und in Beispielsätze eingebettet. Anschließend gibt es sechs Fragesätze mit diesem Verb. Auf der zweiten Seite werden die Präsens- den Perfektformen gegenüber gestellt, Sätze im Präsens müssen dann ins Perfekt gesetzt werden. Auf der letzten Seite findet die Wiederholung des bereits Gelernten durch Schreiben eigener Sätze im Präsens bzw. Perfekt statt. Jeweils am Seitenanfang oben rechts ist das Verb durch ein kleines Bild dargestellt. Die Verben sind hier immer nach dem gleichen Muster aufbereitet. Dies hilft den Schreib- und Leseunkundigen sich an vorgegebene Strukturen zu halten und eine gewisse Sicherheit zu vermitteln. Nur die Übungsformen könnten kreativer und interessanter sein.

Mit dem Thema *Kalender* werden den TeilnehmerInnen Zeitbegriffe⁴⁷ näher gebracht. Der Bogen spannt sich von den Kardinal-/Ordinalzahlen bis hin zu den Schulferien. Landeskundliche Elemente fließen in diesem Zusatzmaterial im umfangreichen⁴⁸ Kapitel Feste und Feiertage ein. Neben religiösen (Ostern, Pfingsten, Christi Himmelfahrt und Weihnachten) werden auch nationale bzw. internationale Feiertage (1. Mai, Nationalfeiertag und der Internationale Frauentag) mitberücksichtigt. Interkulturalität wird durch Fragen wie globale Feiertage begangen

⁴⁷ Kardinal-/Ordinalzahlen, Wochentage, Monate, Jahreszeiten, Feste und Schulferien werden behandelt

⁴⁸ Dieses Kapitel macht fast 45% des Arbeitmaterials aus – 38 von 86 Seiten.

werden sowie durch Bestandsaufnahmen der Situation von Frauen und Arbeitnehmern hergestellt. Bei den Festen wird überdies auf den muslimischen Kulturkreis des überwiegenden Teils der Lernenden eingegangen, indem das Opferfest und der Ramadan in den Lesetexten vorkommen.

Zum Thema *Wohnen* wird durch den Einsatz von Bildimpulsen und dazugehörigen Texten der Wortschatz eingeführt und durch Wort-Bild-Zuordnungen sowie verschiedene Textverständnisfragen (Fragesätze, richtig/falsch) vertieft. Die synthetischen Texte in *Wohnen* sind sehr einfach und kurz gehalten, dadurch wirken sie oft banal. Aufbauend auf das Vokabular werden Grammatikaspekte⁴⁹ behandelt. Laut Autorin sollen „die Übungen motivieren, freies Schreiben zu erproben“ (vgl. Wäbs Wohnen 2002, S 1). Bei den Schreibübungen handelt es sich durchgehend um das Beantworten von Fragen. Wie dadurch ein Anreiz zum freien Schreiben geboten werden kann, ist nicht nachvollziehbar.

Im *Deutschkurs zum Thema Gesundheit* dreht sich in den 14 Kapitel alles um das Thema Gesundheit. Die Kapitel gliedern sich in verschiedene Themenkreise. Dazu zählen unter anderem die Ernährung, der Körper, Arztbesuche, Zahnpflege und so weiter. Nicht nur Lexik sondern auch Wissenswertes zu Krankheiten und Heilmethoden werden vermittelt. Durch die relativ einfach formulierten Texte wirken diese manchmal infantil und belehrend, zum Beispiel, wenn es da heißt: „Zum Zähneputzen brauchen wir eine Zahnbürste, Zahnpasta und Zahnseide. Jeden Morgen, Mittag und Abend müssen wir nach dem Essen unsere Zähne putzen.“(Vgl. Wäbs Teil VI 2002, 104) Zahlreiche Illustrationen untermalen die Texte und Aufgaben. Acht Bildergeschichten sind laut Autorin als „Herzstück dieser Lernsequenz“ (vgl. ebd., Vorbemerkung) gedacht. Jede der Bildergeschichten hat einen Text, der dann durch zwölf Textverständnisfragen überprüft wird. Durch Zusammenfassen der Antworten entsteht eine kleine Geschichte. In zyklischer Progression werden die Nebensätze mit „weil“ und „um ... zu“ sowie die Konjugation von reflexiven, trennbaren Verben eingeführt. Die Grammatikübungen beziehen sich auf den gerade erlernten Wortschatz. Zwei Aufgabenstellungen mit Praxisbezug haben mich angesprochen, da dadurch authentische Textsorten in den Unterricht einfließen: eine Arbeitsvorlage zum Lesen und Verstehen von Etiketten und das Herausfinden des Verfallsdatums auf Medikamentenpackungen. Auch die Leertabelle für wichtige Telefonnummern einer Stadt ist für die Lernenden nützlich.

⁴⁹ Dazu zählen Konjugation, Numerus, Präpositionen, Trennbare Verben, Deklination im Dativ und Akkusativ.

Mittels vierzehn kleiner Situationen, die im Lehrbuch beschrieben werden, finden die KursteilnehmerInnen heraus, wohin sie sich wenden müssen, um entsprechende Hilfe zu erhalten.

Durch die oben skizzierten Themenschwerpunkte der Materialien soll es den Lernenden ermöglicht werden, aktiv „am gesellschaftlichen Leben durch eigene Orientierungs- und Informationsmöglichkeiten und schriftliche Kommunikation“ (vgl. ebd., Vorbemerkung) teilzunehmen.

5.2.2 Alpha 123

<u>Verfasser</u>	Daniela Rohm
<u>Titel</u>	Alpha 123: Grundkurs
<u>Verlag</u>	www.integrationsfonds.at
<u>Erscheinungsjahr</u>	2005
<u>Umfang</u>	164 Seiten
<u>Begleitmaterial</u>	Zusatzteil für TrainerInnen
<u>Lehrerhandbuch</u>	Ja
<u>Preis</u>	Kostenlos

Alpha 123 wurde vom Österreichischen Integrationsfonds herausgegeben und ist frei unter http://www.integrationsfonds.at/top_services/lehmaterial/#c954 herunterladbar. Der Österreichische Integrationsfond wurde vom Flüchtlingshochkommissariat der Vereinten Nationen und dem Bundesministerium für Inneres (BMI) im Jahre 1960 gegründet. 1991 erfolgten die Ausgliederung vom BMI und die Umbenennung in „Flüchtlingsfond der Vereinten Nationen“. Seit 2002 werden neben Asylwerbern und –berechtigten auch Migranten betreut. Im Oktober 2003 erfolgte die jetzige Namensgebung in „Österreichischer Integrationsfond“. Der Fond hat primär die Aufgabe seine Zielgruppe in den ersten drei Jahren bei ihrer Integration zu unterstützen. Hilfe kann auf vielschichtige Weise in Anspruch genommen werden:

- Betreuung durch Sozialarbeiter, Juristen und Lehrkräfte.
- Schaffung von Wohnmöglichkeiten: Der Integrationsfond besitzt an 51 verschiedenen Orten für mehr als 5000 Wohnungen Einweisungsrechte. Weiters leitet er fünf Integrationshäuser.
- Finanzielle Unterstützung durch Beihilfen, zinslosen Krediten und Stipendien.
- Das Jobcenter ist ein Service für Arbeitgeber (kostenlose, schnelle Rekrutierung von Arbeitskräften) und Arbeitnehmer (effiziente Jobsuche).⁵⁰

Überdies ist der Fonds neben der Flüchtlingsarbeit noch für die sprachliche Integration von Zuwanderern verantwortlich. Als Rahmen dient dazu die

⁵⁰ Vgl.: <http://www.integrationsfonds.at> [Zugriff:30.09.2012]

Dann folgen bereits die ersten einfachen Sätze bis hin zu kleinen Lesetexten mit Aufgabenstellungen, die im weiteren Verlauf zunehmend ausgebaut und komplexer werden.

Im Wald

Ali und Sana sind mit den Kindern im Wald.

Da sind Tannen. Da sind Ameisen.

Alle essen Eier mit Tomaten.

Dann essen alle Kiwi.

Sana trinkt Wasser. Ali trinkt Tee.

Die Kinder wollen Eis. Da ist kein Eis.

Die Kinder trinken Saft.



Wo ist Ali?

Ali ist im Wald. _____

Wo ist Sana?

Sana ist im . _____

Wo sind die Kinder?

Die Kinder sind im . _____

a)

Quelle: Alpha 123 2005, 35.

Familie Kamara

Familie Kamara kommt aus Guinea (Westafrika).

Die Familie lebt seit drei Jahren in Wien.

Die Eltern und ihre vier Kinder leben gerne in Wien.

Aber es gibt auch viele Probleme!

Die Arbeitssuche war sehr schwierig.

In Guinea war Herr Kamara Doktor.

Jetzt arbeitet er als Bauarbeiter.

Frau Kamara arbeitet zwanzig Stunden in der Woche

als Putzfrau.

Die Kinder gehen schon alle in die Schule.

Am Sonntag ist die Familie gerne im Tiergarten.

Da gibt es viele Tiere: Zebras, Elefanten, Jaguare, Krokodile,

Tiger und Schlangen. Es gibt auch Pferde und Ziegen.

b)

Ebd. 90.

Wie in Text b ersichtlich, orientieren sich die Inhalte am Leben der Migranten, indem zum Beispiel versucht wird, die Alltagswelt und Probleme in Bezug auf Arbeitssuche und den sozialen Abstieg von Zuwanderern, zu beschreiben.

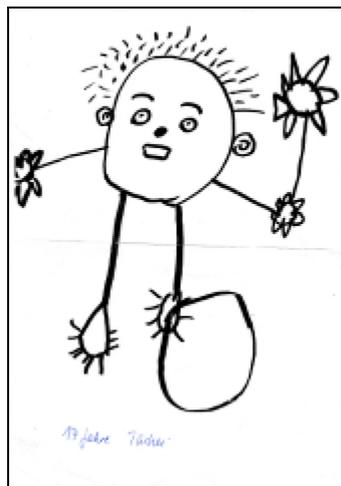
Das Layout ist sehr schlicht, schwarz-weiß, klar und strukturiert. Statt Fotos symbolisieren minimalistische Illustrationen die geschriebenen Wörter:

	das Auge		das Ohr
	die Nase		der Mund
	die Hand		der Arm
	der Fuß		das Bein
	der Knochen		der Muskel

Quelle: Alpha 123 2005, 117.

Neben Alphabetisierung werden auch Grundkenntnisse in den Bereichen Wortschatz und Grammatik vermittelt. Grammatik beschränkt sich auf Genus, Numerus, das Verb „sein“, usw. Zu den Wortschatzschwerpunkten zählen die Wochentage, Monate, Jahreszeiten, Körper, Krankheiten, Kleidung, Essen, Farben und Zahlen, sodass die Grundkommunikationsbedürfnisse abgedeckt werden. Schon ziemlich zu Beginn des Grundkurses finden sich einfache Redemittel zu Personalien (Namen erfragen, Herkunft, etc.), kleine Texte und Minidialoge. In der Lexikauswahl überwiegen die Nomen. Vereinzelt tauchen ebenso Verben, Personalpronomen und Adjektive auf. Das Kriterium ein Wort zu wählen, dürfte somit nicht die Alltagstauglichkeit sondern der zu behandelnde Buchstabe sein. „Nest, Robbe und Biber“ sind oft nur beschränkt in unserem Alltagswortschatz zu finden. Zudem wissen viele bildungsferne Migranten dafür nicht einmal die Bezeichnung in ihrer Muttersprache.

Im umfangreichen *Zusatzteil für die TrainerInnen* finden sich unter anderem Kopiervorlagen für graphomotorische Übungen. Die graphomotorischen Probleme von Analphabeten sind durch ihre oftmals ungelenke Schrift, aber auch durch ihre Zeichnungen erkennbar. Folgende Darstellung der eigenen Person erfolgte durch eine erwachsene junge Frau, die am bfi einen Alphakurs besuchte. Diese Zeichnung erinnert sofort an einen Kopffüßler eines drei- bis vierjährigen Kindes.



Quelle: AMS-Schulungskurs⁵⁴ (Alphabetisierung) bfi Wien 2005.

⁵⁴ Meine Arbeitskollegin am bfi Wien, Kleine Stadtgutgasse, überließ mir dieses Bild ihrer Kursteilnehmerin, Name unbekannt.

In unserer Kindheit durchlaufen wir mehrere Stadien bei der Entwicklung⁵⁵ von bildlicher Darstellung. Kopffüßler zählen zu den ersten Gebilden, abgelöst von Strichmännchen und vervollständigt durch perspektivisches, dreidimensionales Zeichnen mit etwa zwölf Lebensjahren. Das Gesehene auf Papier zu bringen und darzustellen, erfordert einen gewissen Lernprozess, der nicht bei jedem Menschen vorausgesetzt werden kann. Da Zeichnen gewissermaßen doch als Vorstufe zu Schreiben zu verstehen ist, sollte nicht nur bei der Graphomotorik, um Verkrampfungen zu lösen, angesetzt werden, sondern auch an der Wahrnehmung und wie diese umgesetzt wird, gearbeitet werden.

Die Lehrerhandreichungen bieten darüber hinaus zusätzliche Arbeitsblätter, Übungsblätter zu Ziffern und Zahlen, Alphabetafel, Buchstabenkärtchen sowie Bild- und Wortkarten zu Artikeln, Nomen und Aktivitäten im Unterricht. Weiters sind Hinweise für die Lehrenden, wie die Materialien verwendet werden können, und Anregungen für die Bildkarten enthalten.

5.3 Kurzpräsentationen weiterer Lehrmaterialien

Vor zehn Jahren beschränkte sich die Auswahl nur auf die Lehrwerke *Alpha*, *Projekt Alphabet* und *Mut zum Lernen* und einige von engagierten Lehrkräften entwickelte Materialien, die fast nur in den jeweiligen Sprachinstituten erhältlich waren. In den letzten Jahren machte dieser „kleine“ Bereich des Deutsch als Zweitsprachunterrichts eine beachtliche Entwicklung durch. Das Angebot an Unterrichtsmaterialien hat sich erweitert und lässt, wenn auch im geringen Umfang, eine Auswahlmöglichkeit zu. In der Praxis verwenden die KursleiterInnen oftmals verschiedene Unterlagen parallel und ergänzen sie durch selbst erstellte Materialien. Die unten angeführte Analyse von Materialien erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, denn eine komplette Auflistung würde den Rahmen dieser Diplomarbeit sprengen.

⁵⁵ Nähere Ausführungen dazu finden sich bei Hüging 2007 [Online] 4 - 9.

5.3.1 Materialband Alphabet

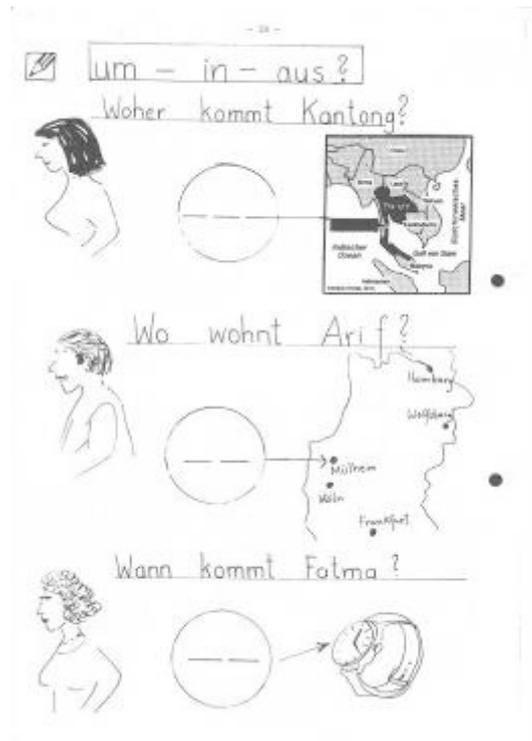
<u>Verfasser</u>	Veronika Fischer, Judith Koch
<u>Titel</u>	Materialband Alphabet
<u>Herausgeber</u>	Sprachverband – Deutsch für ausländische Arbeitnehmer
<u>Erscheinungsjahr</u>	1990
<u>Umfang</u>	211 Seiten
<u>Begleitmaterial</u>	Übungen im Alphabetisierungsunterricht
<u>Lehrerhandbuch</u>	Nein
<u>Preis</u>	nicht mehr erhältlich

Obwohl der *Materialband Alphabet* nur noch in Bibliotheken oder als Kopie erhältlich ist, werden hier ganz kurz diese Materialien vorgestellt, da es sich dabei, um Unterlagen handelt, die 1990 durch ihren lernerorientierten und interkulturellen Ansatz neue Maßstäbe in der Alphabetisierung setzten.

Der *Materialband Alphabet* richtet sich sowohl an primäre als auch an sekundäre Analphabeten. Er ist für 120 bzw. 240 Stunden konzipiert. Das Buch besteht aus 31 Kapiteln. Alle Wortarten und auch umfangreiche kommunikative Situationen⁵⁶ werden im Materialband erarbeitet. Es werden viele verschiedene Übungsformen angeboten, von Bildimpulsen und Herausfinden eines bestimmten Buchstaben im Text bis hin zu bastlerischen Übungen wie Schneiden und Kleben. Acht Piktogramme weisen auf verschiedene Übungsformen hin. Das Layout ist wie auch bei vielen anderen Alphabetisierungslehrwerken schwarz-weiß. Das Buch enthält viele Originalbilder, Abbildungen aus anderen Lehrwerken wie *Deutsch Aktiv Neu*, aber auch einfache Zeichnungen⁵⁷ :

⁵⁶ Die Themen sind unter anderem: Sich vorstellen, Freizeitverhalten, Befehle erteilen, Aufforderungen geben, Antworten auf „Was ist das?“, Im Café, Einladung, Tagesablauf, Einkauf, Nach dem Weg fragen, Wegbeschreibung, Jahreszeiten, Klima, Wohnen, Arzt, Lebensmittel, Haushaltsgegenstände usw.

⁵⁷ Durch die simplifizierte Darstellung wirken die Zeichnungen oft kindlich.



Quelle: Materialband Alphabet 1990, 28.

Illustrationen dominieren in diesen Arbeitsblättern und das Seitenlayout wird durch die sparsame Verwendung handgeschriebener Buchstaben, Wörter und Sätze ergänzt.

Der *Materialband Alphabet* gliedert sich in mehrere Abschnitte, die unterschiedliche Funktionen und Aufgabenstellungen aufweisen:

- Kennenlernphase
- Schulung der optischen Wahrnehmung
- Schulung der akustischen Wahrnehmung
- Phonetische Korrektur
- Synthetisieren
- Schreiben
- Begriffssicherung und Sprechtraining

Die Autorinnen versuchen durch zahlreiche kommunikative Situationen, eine Brücke zu einem regulären Deutschkurs zu bauen. Die meisten Sprechanlässe, die in den bereits erwähnten Themen eingebettet sind, finden sich in jedem Grundkurs Deutsch als Zweitsprache.

Die Grammatik beschränkt sich auf den Artikel (bestimmt/unbestimmt) und zahlreiche Präpositionen, die bereits in den ersten Kapiteln vorgestellt werden⁵⁸.

⁵⁸ Da der Großteil der Präpositionen sich aus wenigen Buchstaben zusammensetzt, können z. B. „aus/in/im/am/mit“ schnell erlernt werden (vgl. Materialband Alphabet 1990, 17/28/29/39 usw.).

Zahlreiche interkulturelle Vergleiche ergeben sich durch Gegenüberstellung verschiedener Schriftsysteme, Obst, Gemüse⁵⁹, Klima, Wohnhäuser und Esskultur in den Heimatländern.

5.3.2 Das Alpha-Buch: Ein Alphabetisierungskurs

<u>Verfasser</u>	Elke Brandt, Karl-Heinz Brandt, Bernd Frohn
<u>Titel</u>	Das Alpha-Buch: Ein Alphabetisierungskurs
<u>Verlag</u>	Max Hueber Verlag
<u>Erscheinungsjahr</u>	1993
<u>Umfang</u>	128 Seiten
<u>Begleitmaterial</u>	Nein
<u>Lehrerhandbuch</u>	Nein, nur Lehrerfaltblatt
<u>Preis</u>	€ 27,80

Dieses Lehrwerk richtet sich sowohl an primäre als auch an sekundäre Analphabeten. Es ist in sechs Lektionen gegliedert, die sich alle mit dem Thema „Einkaufen“⁶⁰ auseinandersetzen, weil laut Autoren dies „ein unmittelbares Bezugsfeld für die KursteilnehmerInnen darstellt“ (vgl. Brandt/Frohn Lehrerfaltblatt, 1), obwohl heutzutage der Großteil des Einkaufes in Supermärkten ohne jegliche Kommunikation stattfindet. Abgesehen von Lebensmitteln, Haushaltswaren und Kleidung behandelt das Alpha-Buch noch die Zahlen bis 10, die Uhrzeit, den Kalender (Tage, Monate), die Gewichtsmaße und den Geldwert.

Das Alpha-Buch vermittelt die Druckschrift durch gleichmäßiges Einführen von Vokalen und Konsonanten. Auffallend am Alpha-Buch ist, dass nur Nomen als Basis für neue Buchstaben verwendet werden.

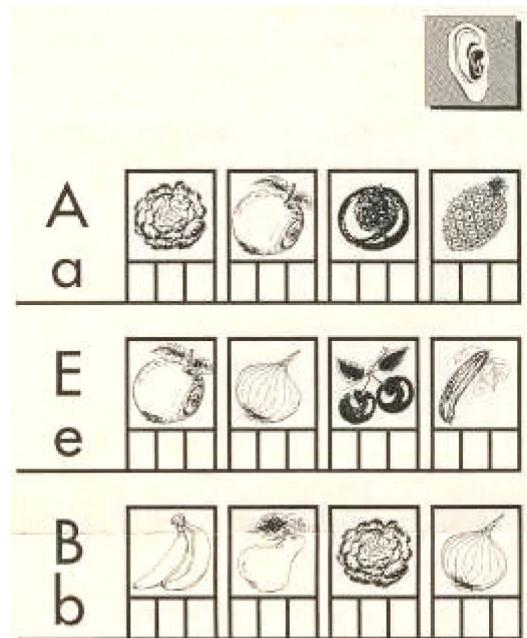
Die vier Fertigkeiten werden durch klare Piktogramme symbolisiert, wobei die unterschiedliche Gewichtung der vier Fertigkeiten sehr auffällig ist:

Sprechen: 19mal	Lesen: 25mal
Hören: 6mal	Schreiben: 67mal

⁵⁹ Mit der Fragestellung „Welches Gemüse und Obst gibt es in Ihrer Heimat“ wird bewusst auf der interkulturellen Ebene gearbeitet. Kein anderes Lehrwerk versucht so dezidiert, thematisch kontrastiv zu arbeiten.

⁶⁰Lektion 1 behandelt Obst und Gemüse, Lektion 2 Milchprodukte und Backwaren, Lektion 3 Fisch und Fleisch, Lektion 4 Getränke und Gewürze, Lektion 5 Haushaltswaren und schlussendlich Lektion 6 Kleidung.

Schreibaktivitäten sind überproportional vertreten und stehen in keinem Verhältnis zu den Leseübungen. Hören geht fast unter und ist auf Diskriminierungsübungen (vgl. Alpha Buch 1993, 26, 61, 84, 98, 108, 122) beschränkt:



Quelle: Das Alpha-Buch 1993, 26.

Die Lektionen bestehen jeweils aus vier Teilen (A, B, C, D):

- Teil A: Jede Lektion beginnt mit einem A4-großen, schwarz-weißen Bildimpuls zum jeweiligen Schwerpunkt des Kapitels und dient als kommunikativer Einstieg zum Thema. Ein Dialog untermauert die dargestellte Situation auf dem Foto. Dabei handelt es sich um synthetische Dialoge.
- Teil B: Durch Wort-Bild-Darstellungen erfolgt hier die Einführung des Themengrundwortschatzes. Diese Bilder dienen als Wort-Bild-Lexikon und zur Durchführung von Memory- oder Quartett-Spielen.
- Teil C: Der Lese- und Schreibprozess wird anhand von Analyse und Synthese ausgewählter Wörter des Grundwortschatzes eingeführt. Jedem Buchstabe ist eine ganze Seite gewidmet. Oben links befindet sich eine Bild-Wort-Darstellung, wobei im Wort der zu erlernende Buchstabe durch Fettdruck hervorgehoben ist. Dann wird der Buchstabe in zwei unterschiedlichen Größen (8 cm bzw. 4 cm der Groß- und 5,5 cm bzw. 2,8 cm der Kleinbuchstabe) visualisiert. Die Schreibrichtung ist vorgezeichnet und fordert zum Nachspuren auf. Erst wenn die KursteilnehmerInnen in der Lage sind,

ohne Strichführung den Buchstaben zu realisieren, erfolgt das Schreiben auf Linien. Der Wortaufbau ist der nächste Schritt, indem Silben gelesen, geschrieben und dann zu Wörtern zusammengesetzt werden.

- Teil D festigt erarbeitete Wörter mittels Schreib-, Lese- Hör- und Kommunikationsübungen. Dabei kommen verschiedene Übungsformen zum Einsatz wie Kreuzworträtsel, Buchstabensalat, Lückenwörter, Lautdiskriminierung und falsch-richtig Leseübung.

Der Übungsteil ist in das Lehrbuch integriert. Das Buch wirkt dadurch aber nicht überfrachtet, da das Layout klar und übersichtlich ist, sodass der/die KursteilnehmerIn nicht durch zu viele Buchstaben auf einer Seite „erdrückt“ wird. Da *Das Alpha-Buch*⁶¹ zur ersten Generation der Alphabetisierungslehrwerke zählt und noch nicht überarbeitet wurde, wirken manche Fotos⁶² veraltet. Die Zeichnungen sind aber durch ihre schlichte, schwarz-weiße Ausführung immer noch aktuell.

Die Grammatik wird gänzlich ausgeklammert, und obwohl ausschließlich Nomen behandelt werden, wird deren Genus nicht thematisiert.

Methodisch orientiert sich das Lehrwerk an der Analytisch-synthetischen und an der Silbenmethode. Die Ganzwortmethode gibt es nur ansatzweise nach dem Einstiegsdialog mittels Wort-Bild-Zuordnung. Die Übungen mit kommunikativem Ansatz (Piktogramm Sprechen) sind auf die Einstiegsfotos und –dialoge beschränkt. Nähere Informationen zur Arbeit mit dem Buch findet der/die KursleiterIn in einem *Lehrerfaltblatt*, das nicht sehr umfangreich ist⁶³, und lediglich einen kurzen Abriss über Zielgruppe, Konzeption und Aufbau enthält.

⁶¹ Die erste Auflage erschien 1993.

⁶² Die abgelichteten Kleidungsstücke auf den Fotos sind eindeutig der 90er Jahre Mode zuzuordnen.

⁶³ Das Lehrerfaltblatt besteht aus einem DIN A 4 Blatt, auf dem Beispiele aus dem Lehrbuch gezeigt und kommentiert werden.

5.3.3 Mut zum Lernen: Schreiben und Lesen für Erwachsene 1 und 2

<u>Verfasser</u>	Elke Grochowalski, Annette Matthiesen
<u>Titel</u>	Mut zum Lernen: Schreiben und Lesen für Erwachsene 1 Mut zum Lernen: Schreiben und Lesen für Erwachsene 2
<u>Herausgeber</u>	Ernst Klett Verlag
<u>Erscheinungsjahr</u>	2007 2004
<u>Umfang</u>	112 Seiten 72 Seiten
<u>Begleitmaterial</u>	Übungen im Alphabetisierungsunterricht
<u>Lehrerhandbuch</u>	Nein, nur Lehrerfaltblatt
<u>Preis</u>	Je € 8,20

Mut zum Lernen ist das einzige Lehrwerk, das sich fast ausnahmslos der Schreibrift widmet. Ein Vergleich zwischen der österreichischen Schulschrift und der deutschen Erlasschrift zeigt, dass gewisse Abweichungen feststellbar sind und daher die Sinnhaftigkeit eines Einsatzes in Österreich unter anderem auch aus diesem Grund nicht so empfehlenswert ist. *Mut zum Lernen* verwendet die 1953 entwickelte lateinische Ausgangsschrift, obwohl seit 1973 eine vereinfachte Variante existiert.

Österreichs Schulschrift wurde 1995 entschnörkelt und ist dadurch leichter les- und schreibbar:



64

Lateinische Ausgangsschrift

A B C D E F G H I J K L M N O P
Q R S T U V W X Y Z Ä Ö Ü
a b c d e f g h i j k l m n o p q r
s t u v w x y z ä ö ü ß
1 2 3 4 5 6 7 8 9 0

65

Darüber hinaus stellt sich die Frage, wie wichtig für die Zielgruppe die Schreibrift ist. Die Frequenz der Druckschrift im täglichen Leben ist evident höher als die der Schulschrift.

⁶⁴ Quelle: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15141/1994_56_beilage4.pdf [Zugriff: 29.09.2012]

⁶⁵ Quelle: http://www.grundschulverband.de/fileadmin/aktuell/Grundschrift/pp_Geschichte_der_Schrift.pdf 18. [Zugriff: 30.09.2012]

Das erste Buch besteht aus gelochten, herausnehmbaren Blättern. Auf den ersten vierundzwanzig Seiten wird das deutsche Alphabet vorgestellt. Jedem Buchstaben sind zwei Nomen mit den entsprechenden gezeichneten schwarz-weißen Bildern angefügt. Eine Schere signalisiert, dass diese auszuschneiden sind. Die Wörter stammen großteils aus dem Alltagswortschatz. Ausnahmen bilden hier nur „Aal, Boje, Libelle, Qualle und Sense“. Laut Lehrerfaltblatt sind sich die „Autorinnen der Problematik jeglicher Wortauswahl bewusst. Neben den [...] formalen Kriterien haben sie sich nicht nur von dem Gebrauchswert der Wörter im Erwachsenenalltag leiten lassen, sondern auch solche Wörter gewählt, die Fantasie und Kreativität anregen.“ (vgl. Lehrerfaltblatt 1) . Anschließend ist pro Seite ein Buchstabe, wieder alphabetisch angeordnet, dargestellt. Mittels Schreibzeilen, die zur leichteren Ausführung der Ober- und Unterlänge des jeweiligen Letters dient, wird der Buchstabe schriftlich geübt. Drei leere Kästchen dienen dem Einkleben oder Zeichnen von Bildern, und daneben befinden sich kurze einfache Zeilen zum Schreiben des Wortes. Weiter unten gibt es ein Kästchen, in dem der Buchstabe in Groß- und Kleinschreibung sowie die zugeordneten Begriffe in Druckbuchstaben geschrieben sind. Im Anschluss daran werden sowohl die Buchstaben als auch die Nomen auf unterschiedliche Weise wie durch Einsetzübungen, Zuordnungen, Kreuzworträtsel und Schreiben geübt. Am Schluss werden die bestimmten/unbestimmten Artikel, die Konjunktionen „und/oder“, die Wochentage und einige weitere neue Nomen behandelt. Kopiervorlagen für Dominos (Bild-Begriff sowie die Buchstaben in Schreib- und Druckschrift) und Schreibzeilen vervollständigen das Buch. *Mut zum Lernen* eignet sich sicherlich nicht als kurstragendes Lehrwerk. Da statt eines Lehrerhandbuches nur ein dreiseitiges, kurz gehaltenes Lehrerfaltblatt vorhanden ist, ist das dahinterstehende Konzept nicht ganz einsichtig. Es kann jedoch als Ergänzung zu einem Unterricht, der mehr authentischen Input seitens des Lehrenden erfordert und auch die Buchstabenprogression selbstständig festlegt, verwendet werden.

Mut zum Lernen 2 führt Laute aus mehreren Buchstaben (<sch>, <pf>, <ck>, <ch>, <st>, <sp>) sowie die Diphthonge und Umlaute ein. Interessanterweise wird nicht nur das lateinische Alphabet abgedeckt, sondern auch das Finger- und Morsealphabet. Wozu die letzteren zwei für lese- und schreibunkundige Lernende von Bedeutung sein sollen, ist nicht verständlich. Der Aufbau ähnelt dem ersten Teil. Die neu erlernten Grapheme bzw. Laute aus mehreren Buchstaben werden nun auf

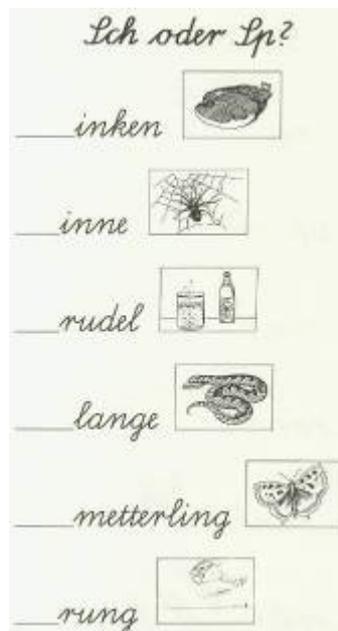
mindestens vier Seiten in unterschiedlichsten Übungsformen vertieft. Hinweise zu Abweichungen zwischen Lautung und Schreibung werden sowohl explizit (a) als auch implizit (b) aufgezeigt:

a)

China	 sprechen: ch	 schreiben: ch	China
Chor	 sprechen: k	 schreiben: ch	Chor
Chef	 sprechen: sch	 schreiben: ch	Chef

Quelle: Mut zum Lernen 2 2004, 50.

b)



Quelle: Ebd. 65.

Die Grammatik wird sehr sparsam ausgebaut. Possessivpronomen im Singular, Plural und die Konjugation von ich/du werden durch kleine Infoboxen am Ende der erarbeiteten Seite simplifiziert und verständlich präsentiert:

u → ü
groß → klein

	
Mund	Mümdchen
	
Bruder	Brüderchen
	
Wurst	Wüurstchen
Luppe	L_ppp_____
Puppe	P_ppp_____

groß	klein
Mund	Mümdchen -chen

41

Quelle: Ebd. 4.

Mut zum Lernen konzentriert sich gänzlich auf die Vermittlung von Lesen und Schreiben. Die Fertigkeiten Sprechen und Hören scheinen gar nicht auf, nirgends sind Sprechansätze oder Hörübungen zu finden. Deutsch als Zweitsprache wird allein in Form von rudimentärer Grammatik und Wortschatz gelehrt. Die Satz- und Textebene wird vollständig vernachlässigt. Aufgrund dieser Defizite ist dieses Lehrwerk nur bedingt im Unterricht verwendbar.

5.3.4 Alphabet Spuren

<u>Verfasser</u>	Viola Keller, Marianne Roka, Stefan Sandoz-Mey, Heinz Siegenthaler, Erich Steiner, Anita Werren
<u>Titel</u>	Alphabet-Spuren: Die Buchstabenwerkstatt
<u>Verlag</u>	Verlag akropubli●ch ⁶⁶
<u>Erscheinungsjahr</u>	1998
<u>Umfang</u>	258 Seiten
<u>Begleitmaterial</u>	Themenhefte zu Universalien (Versorgung, Behausung, Mobilität)
<u>Lehrerhandbuch</u>	Ja
<u>Preis</u>	€ 112,50

Dieses Lehrwerk beruft sich auf einen hermeneutischen Ansatz eines interkulturellen Alphabetisierungsunterrichts, der auf drei Säulen – Normalität des Fremden, Skeptische Hermeneutik und Literatur als Sprachlehre – fußt.

Laut Lehrerhandbuch (vgl. Akronym 1998, 19) sollen die KT

- „den Sinn von Schriftlichkeit erfassen
- ihr Vokabular und ihre sprachlichen Strukturen erweitern
- schriftlich und mündlich grundlegende Angaben über ihre Person machen können (Name, Adresse, Geburtsdatum, Herkunftsland, Zivilstand)
- eigene Interessen, Bedürfnisse, Probleme und Wünsche kommunizieren können
- ihre Feinmotorik weiterentwickeln
- graphische Zeichen (Buchstaben, Bilder, Piktogramme) kodieren und dekodieren.
- Phonetische Zeichen (Laute) kodieren und dekodieren
- Die Phonem-Graphem-Zuordnung verfeinern und automatisieren (Verknüpfung von Einzelheiten und Lautketten mit Einzelbuchstaben und Buchstabengruppen)
- Wortbilder und Buchstabengruppen durch auditive Analyse und graphomotorische Umsetzung (z. B. Silben und Wortdiktat) speichern
- Kategorien bilden
- Das Verstehen und die Fähigkeit, uns anzupassen, hängen von der Art und vom Ausmaß ab, wie wir Objekte und Ereignisse in unserer Umwelt einordnen.
- Ihre kognitiven Fähigkeiten verfeinern.“

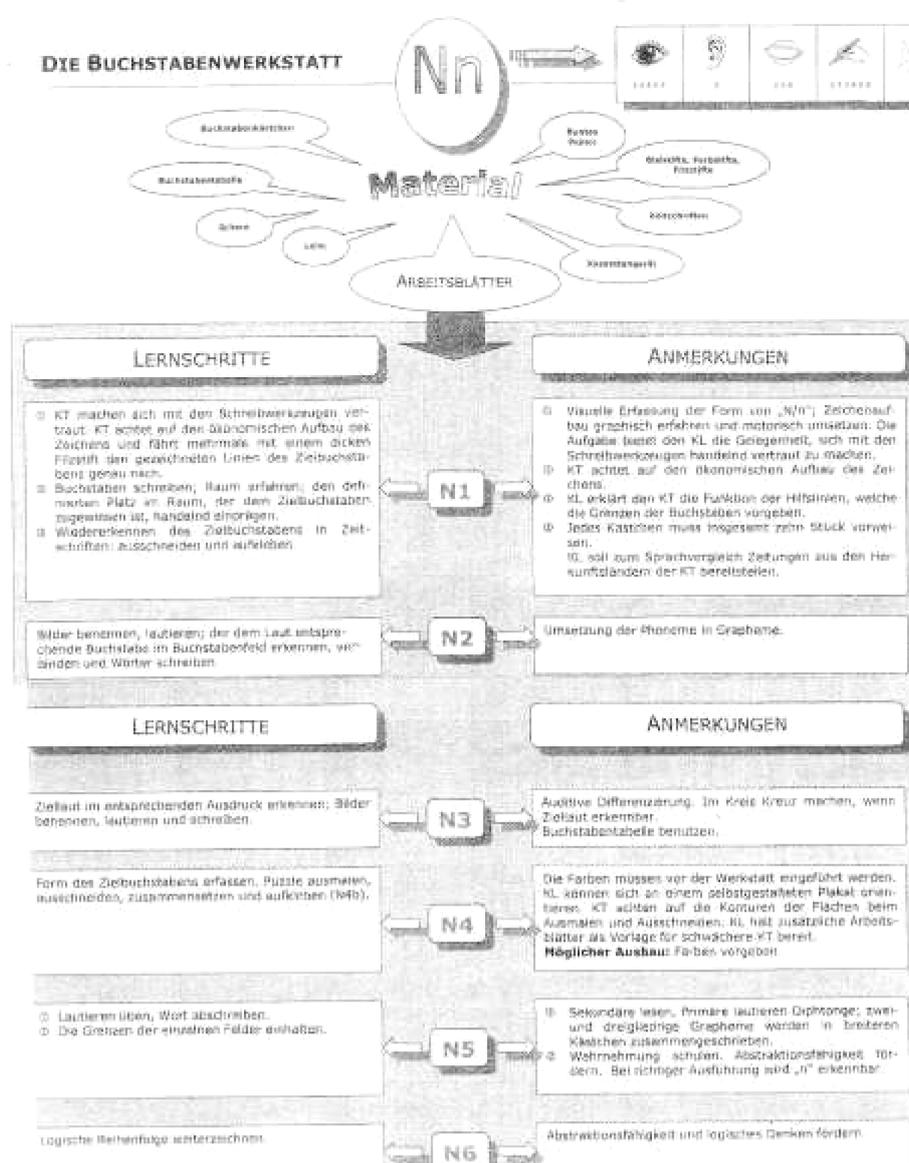
Mittels verschiedener Arbeitsformen soll der KT Schlüsselqualifikationen (Soft Skills) entwickeln. Zu diesen zählen sechs (vgl. ebd. 20/21):

- Kooperationsfähigkeit/Kommunikationsfähigkeit
- Selbständigkeit/Leistungsfähigkeit
- Problemlösungsfähigkeit/Kreativität
- Verantwortungsfähigkeit
- Lernfähigkeit/Denkfähigkeit
- Begründungsfähigkeit/Bewertungsfähigkeit

⁶⁶ Die Firma änderte ihren Namen in akrotea●ch und befindet sich jetzt in Fischental. Mein Exemplar bezog ich unter dem alten Firmennamen. Nach Rücksprache mit dem Herausgeber wurde mir zugesichert, dass die Buchstabenwerkstatt immer noch erhältlich ist. Die Homepage findet sich noch im Aufbau und Alphabet-Spuren wird zwar angeführt, aber der weiterführende Link ist noch nicht aktiviert. Vgl.: <http://www.akrotea.ch/index2.htm> [Zugriff: 1.10.2012]

Eingebettet wird dies in universale Themen. Interkulturelle Aspekte fließen durch den kontrastiven Blick auf die „Universalien“, wie Geburt/Tod, Familie, Liebe, Arbeit, Ethik, um nur einige zu nennen (vgl. ebd. 22), ein. Jeder KT ist aufgefordert seine Sicht auf die spezifischen Themen darzustellen, sodass sowohl das Gemeinsame als auch das Trennende herausgearbeitet wird. Dazu dienen Schreibanlässe in Form von Assoziationen zu Österreich, Frieden, Leben, Fabrik und Stadt.

Die Alphabetisierung erfolgt in verschiedenen aufeinander folgenden Schritten, die zu Beginn eines jeden Kapitels benannt werden und der Lehrkraft in den Anmerkungen, die dahinter stehende Intention vermittelt:



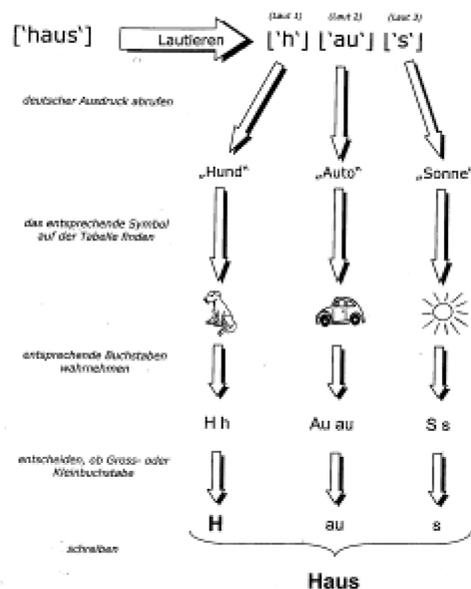
Quelle: Alphabet Spuren: Die Buchstabenwerkstatt 1998.

Rechts oben symbolisieren Piktogramme die zum Einsatz kommenden Fertigkeiten auf dem jeweiligen Arbeitsblatt. Die klassischen vier Skills werden jedoch ausdifferenziert und durch die Haptik erweitert.

	schreiben zeichnen kolorieren		hören		anordnen schneiden formen
	lautieren laut lesen sprechen		betrachten suchen beobachten		

Quelle: Alphabet Spuren (Handbuch) 1998, 26.

Nach der Einprägung der einzelnen deutschen Ausdrücke für die Symbole und deren Repräsentanz in den Lauten und graphischen Zeichen werden die Relationen zwischen ihnen herausgearbeitet. Anschließend fokussiert die Lehrkraft die Aufmerksamkeit der KursteilnehmerInnen vom Laut zum graphischen Zeichen:



Quelle: Alphabet Spuren (Handbuch) 1998, 24.

Die Buchstabenwerkstatt zeichnet sich durch eine Vielzahl von mannigfaltigen alle Sinne ansprechenden Aktivitäten aus:

- Zahlen verbinden
- Kartoffelstempel
- Dominospiel
- Kognitionsübung
- Wahrnehmung und Zeichnen von Formen

- Kreuzwörterrätsel
- Bau eines Mobile
- Schattenzuordnungen
- Cartoon mit interkulturellem Vergleich
- Kleben und Ausschneiden von Buchstaben
- Würfel bauen
- Ausschneiden, Kleben und Bemalen einer Schlange
- Entschlüsselung eines Geheimcodes
- Reime suchen usf.

Durch diese Aufgabenstellungen wird die visuelle, auditive und taktil-kinästhetische Wahrnehmung geschult. Defizite in der Raumorientierung und Informationsverarbeitung (Serealität) sowie Motorik lassen sich dadurch erkennen und aufarbeiten.

Die Buchstabenwerkstatt ist eine sehr umfangreiche Materialiensammlung in Form eines Ordners mit interessanten Ansätzen und abwechslungsreichen Arbeitsblättern. Der Werkstattunterricht ermöglicht Lernerautonomie, verschiedene Sozialformen und Binnendifferenzierung.

Interessant ist ebenso, dass das Lehrerhandbuch wissenschaftliche Einblicke in Hans Hunfelds⁶⁷ skeptische Hermeneutik bzw. der „Normalität des Fremden“ (Vgl. Alphabet Spuren: Handbuch 1998, 34 – 41) bietet und deren Umsetzung in den Fremdsprachenunterricht. Weiters finden sich darin neben den Werkstattbeispielen auch Kopiervorlagen.

Bei diesen Unterlagen handelt es sich um sehr durchdachte und wissenschaftlich untermauerte Materialien. Kritikpunkte sind nur die hohen Anschaffungskosten von € 112 und das manche Wörter wie „Ähre, pfählen, usw.“ bedingt alltagstauglich, sehr wenige Schreibansätze/Lesetexte vorhanden und keine Hörübungen zu finden sind.

⁶⁷ Hunfeld versteht unter hermeneutischen Fremdsprachenunterricht die Bewahrung und Erhaltung der sprachlichen und kulturellen Fremdheit durch Anerkennung, indem er konstatiert, „die Fremdheit muss bewahrt, das deutlich Andere erhalten, die persönliche Reaktion und der persönliche Vergleich provoziert werden“ (vgl. Hunfeld, 1992, 12). Er fordert unter anderem eine Schülerzentriertheit, das heißt, der Schwerpunkt liegt auf individuelle Verfahrensweisen und auf eine Umkehrung des Frage/Antwort-Verhältnisses. Vgl.: Ebd. 18.

5.3.5 Mo•sa•ik: Der Alphabetisierungskurs

<u>Verfasser</u>	Inge Knechtel
<u>Titel</u>	Mosaik: Der Alphabetisierungskurs
<u>Verlag</u>	Cornelsen Verlag
<u>Erscheinungsjahr</u>	2004
<u>Umfang</u>	96 Seiten + 15 Seiten Wort-Bild-Karten
<u>Begleitmaterial</u>	Nein
<u>Lehrerhandbuch</u>	Ja
<u>Preis</u>	€ 12,50

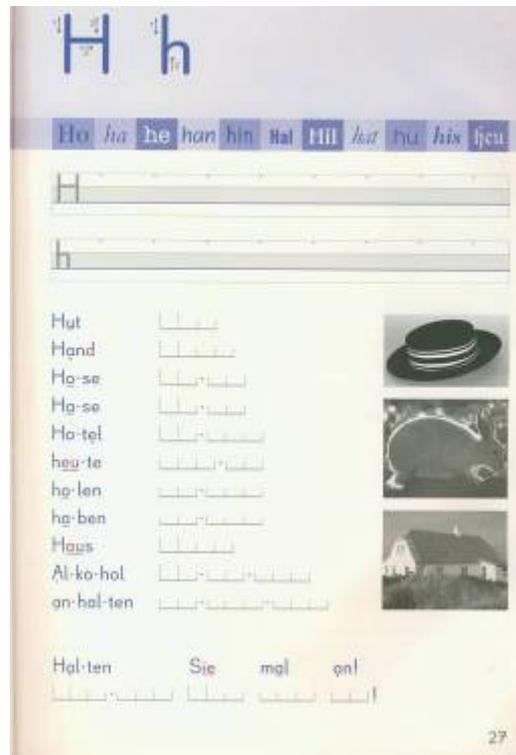
Mosaik leitet sich vom griechischen Wort *mousa* (Muse)⁶⁸ ab. Mosaik war eine schon im Altertum bekannte Gattung der Maltechnik, genauer gesagt der Wandmalerei. Sie zählt zu den Maltechniken, bei denen durch Zusammenfügen von verschiedenfarbigen oder verschieden geformten Teilen Muster oder Bilder geschaffen werden. Im übertragenen Sinne bedeutet dieses Wort, ein aus Teilen zusammengesetztes sinnvolles Ganzes. Bei der Synthese von Buchstaben entstehen ein Wort, ein Satz oder gar ein kompletter Text, also ein sprachliches Mosaik.

Das Lehrwerk *Mo•sa•ik* ist in einen Kurs- und einen Übungsteil geteilt. Zwei Grundfarben dominieren konstant das Layout des Lehrwerkes: flieder (laut Autorin: blau⁶⁹) und lila. In den lilafarbenen Abschnitten werden schwierigere Laute wie Diphthonge, Langvokale, Doppelkonsonanten und artikulatorisch problematische Laute behandelt. Ab der zweiten Lehrbuchseite finden sich kleine, schlichte, in schwarz-weiß-gehaltene, ästhetisch schöne Fotos, die einige der neu gelernten Wörter visualisieren, sodass die Seiten einen klar strukturierten Aufbau aufweisen und nicht überfrachtet wirken. Am Seitenanfang wird das Schriftzeichen als Groß- und Kleinbuchstabe mit Schreibrichtungspfeilen, die die Lineatur vorgeben, eingeführt. In einer „Zierzeile“ findet sich das Graphem in unterschiedlichen Silbenkombinationen sowie in Wörtern wieder. Zwei weitere Zeilen sind einem Groß- bzw. einem Kleinbuchstaben vorbehalten, damit die Lernenden diesen schriftlich ausführen können. Danach sind maximal zehn Wörter aufgelistet, wobei die Lang- und Kurzvokale markiert sind. Abschließend werden die vorher isolierten

⁶⁸ Vgl.: Brockhaus Enzyklopädie 2006, 826/727.

⁶⁹ Vgl.: *Mo•sa•ik* Handreichungen 2004, 13. Die Handreichungen sind detailliert und geben einen allgemeinen Überblick über Alphabetisierung und erklären die Intention des Lehrwerkes, die Arbeit mit dem Buch und die Einstufung der Lernenden.

Wörter in sinnvolle, alltägliche Sätze⁷⁰ eingebettet. Kästchen für jedes Graphem eines Wortes helfen bei der schriftlichen Umsetzung.



Quelle: *Mo•sa•ik* 2004, 27.

Bereits zu Beginn werden alle Wortarten eingeführt. Der Wortschatz ist sehr umfangreich, d. h., bereits nur im ersten Viertel sind über hundert Wörter angeführt, was für Lernende mit geringen Deutschkenntnissen sicherlich zu einer Überforderung führt. Die Zahlen, die wichtiger als Wörter wie „Phobie, Kakadu oder Meute“ sind, werden nur bis neun dargestellt. Eine explizite Behandlung der Grammatik⁷¹ gibt es in *Mo•sa•ik* nicht.

Der integrierte Übungsteil setzt sich aus Leseübungen⁷², Übungen zu Komposita und Wortakzenten, kurzen Diktatsätzen und Dialogen zum Spielen zusammen. Zentraler

⁷⁰Interessanterweise sind zahlreiche empathische Sätze zu finden.

Beispiele hierfür sind,

- Deklarativsatz: „Ich bin fix und fertig.“ Vgl. *Mo•sa•ik*, 51.
- Interrogativsatz: „Ist das richtig?“ Ebd. 37.
- Imperativsatz: „Ach, hören Sie doch auf!“ Ebd. 56
- Exklamativsatz: „Typisch Juliane!“ Ebd. 53

⁷¹ Im Anhang ist eine zweiseitige Leseübung zu den Komposita zu finden, ohne jedoch auf die Artikelregel einzugehen. Vgl.: *Mo•sa•ik* 2004, 74/75.

⁷² Die Leseübungen werden durch Verschmelzung von Lauten (Konsonant + Vokal bzw. Vokal + Konsonant) eingeleitet, gehen dann über in Wörter mit zunehmender Silbenzahl (z. B. To-Toma-Tomaten-Tomatensa-Tomatensalat) bis hin zu Komposita und einfachen Sätzen. Eine ganze Seite ist auch dem Lesen von Affixen gewidmet.

Bestandteil sind die Wort-Bild-Karten, die auf stärkerem Papier gedruckt sind, um als Memory und Domino verwenden zu können.

5.3.6 Schritte plus: Alpha 1 und 2

<u>Verfasserin</u>	Anja Böttlinger
<u>Titel</u>	Schritte plus: Alpha 1 und 2
<u>Verlag</u>	Hueber Verlag
<u>Erscheinungsjahr</u>	2011
<u>Umfang</u>	Alpha 1: 95 Seiten Alpha 2: 95 Seiten
<u>Begleitmaterial</u>	Integrierte Audio-CD Internetservice
<u>Lehrerhandbuch</u>	Ja
<u>Preis</u>	Je € 8,30

Schritte plus: Alpha 1 und *2* sind die neuesten Lehrwerke auf dem Markt und erheben den Anspruch sowohl Alphabetisierung als auch Deutschkenntnisse für Lernende im In- und Ausland zu vermitteln und auf das DaZ-Lehrwerk *Schritte plus* vorzubereiten (vgl. Schritte plus Alpha 2011, 4). Beide Bände sind in je acht themenbezogenen⁷³ Kapiteln unterteilt. Die auf fünf Doppelseiten aufbereiteten Kapitel sind in eine Einstiegs-, sieben Alphabetisierungs-, eine Sprach- und eine Wiederholungsseite gegliedert. Auf der Einstiegsseite dient ein Bildimpuls als Sprech Anlass zum behandelten Thema, und am Ende werden der Lektionswortschatz und kommunikative Redemittel in einem Schaukasten zusammengefasst. Die Alphabetisierungsseite markiert ganz oben in einer Alphabetleiste welcher Buchstabe gerade behandelt bzw. schon bereits erlernt wurde. Darunter befinden sich pro Letter⁷⁴ drei farbige, einfach gemalte Abbildungen von Wörtern, die mit dem neuen Buchstaben beginnen. Anschließend wird das Schriftzeichen in Groß- und Kleinschreibung in drei verschiedenen Schriftgrößen⁷⁵ mit anschließender Schreibübung dargestellt. Die Anzahl an Begriffen - nur Nomen - ist überschaubar⁷⁶, und sie sind alltagsbezogen⁷⁷. Auf den Folgeseiten werden die Buchstaben kombiniert, in Silben gelesen und in Sätzen diskriminiert. Als

⁷³ Themen wie Vorstellung, Familie, Wohnung, Berufe, Farben, Briefe um nur einige anzuführen, werden für die Erlernung relevanter Redemittel im Alltag vorgestellt.

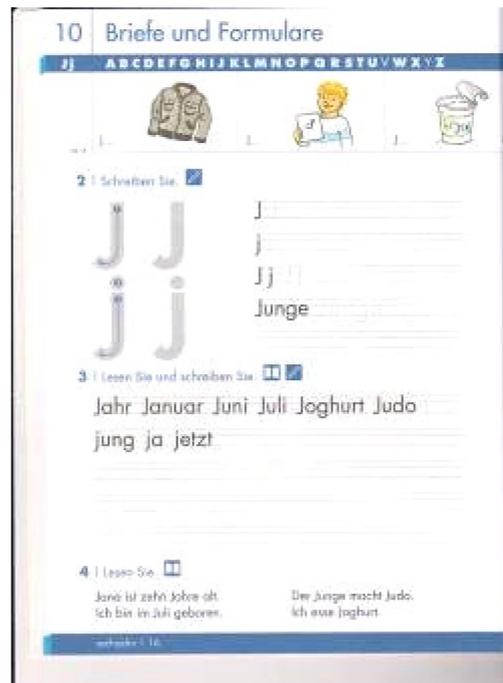
⁷⁴ Pro Kapitel werden höchstens vier Buchstaben erarbeitet.

⁷⁵ Großbuchstaben: 2,9 cm/1,3cm/7mm. Kleinbuchstaben: 1,8cm/8mm/4mm.

⁷⁶ In Schritte plus: Alpha 1 sind es genau 100 Wörter.

⁷⁷ Von Kleidungsstücken über Lebensmittel bis hin zu Körperteilen wird alles abgedeckt.

Unterstützung des Visuellen wird auf einer dem Lehrwerk beiliegenden CD der Laut vorgesprochen und die Wörter vorgelesen.



Quelle: Schritte plus Alpha 2011, 16.

Die bereits auf der Einstiegsseite vorgestellten Redemittel werden auf der Sprachseite wieder aufgegriffen, wiederholt und vertieft. Hierzu gibt es selektive Hörübungen mit Schreibaktivitäten und auch Nachsprechaufgaben. Die sehr kurz⁷⁸ gehaltenen Hörtexte versuchen authentisch zu sein, weisen jedoch ein verlangsamtes Sprechtempo und nur selten Hintergrundgeräusche auf. Das Lehrbuch legt den Fokus auf die kommunikative Kompetenz in der Sprachvermittlung und liefert keine grammatikalischen Erklärungen.

Am Ende der Lektion wird durch Übungsformen wie Buchstaben ergänzen, Partnerdiktat, Wörter, Sätze, Texte lesen, Anregungen zu kleinen Projekten wie z. B. Exkursion in die Umgebung und Wörter/Buchstaben suchen (vgl. ebd. 52) und Anlegen einer Alpha-Mappe⁷⁹ („Machen Sie Fotos, kleben Sie die Fotos auf eine Seite und beschriften Sie sie“ vgl. ebd. 52) das Gelernte wiederholt. Im Anhang gibt es zudem noch Bildkarten und linierte Schreibblätter. Das Lehrwerk orientiert sich überwiegend an der synthetischen Methode.

⁷⁸ In Schritte plus Alpha 1 ist der längste Hörtext 1.54 min lang. Die durchschnittliche Dauer ist ca. 15 sec.

⁷⁹ Laut Lehrerhandreichungen handelt es sich dabei um eine Mappe/einen Ordner, in dem „selbst geschriebene Texte, beschriftete Bilder und Collagen, Fotos“ und vieles mehr gesammelt wird, um Eigeninitiative anzuregen und den Lernfortschritt zu dokumentieren. Vgl. <http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/srpa1-lhb-einfuehrung.pdf>, S. 2. [Zugriff: 28.09.2012]

Durch die einheitliche Gliederung ist *Schritte plus* übersichtlich aufgebaut und enthält durch eindeutige Piktogramme (Buch=lesen, Ohr=hören, Sprechblase=sprechen, Stift=schreiben, Lupe=suchen, zwei Figuren=Partnerarbeit, Karteibox=Alpha Box, Heft=Alpha-Mappe) klare Anweisungen. Die Gewichtung der Fertigkeiten ist jedoch sehr ungleichmäßig verteilt. Die Schreibaktivität findet sich in jeder Einheit mindestens 15mal, wohingegen Lesen in der 1. Lektion als Piktogramm nur 6mal und in der 8. 11mal vertreten ist. Mit zunehmender Lernprogression steigt auch die Lesehäufigkeit. Obwohl die Autorin den Anspruch erhebt, Sprachvermittlung und Alphabetisierung miteinander zu verbinden, finden sich im Vergleich zu den Schreib-Lese-Übungen sehr wenige zu Sprechen und Hören (Kapitel 1: je 4mal Sprechen/Hören, Kapitel 15: 5mal Sprechen/4mal Hören). *Schritte plus: Alpha 1 und 2* decken sprachlich Lehrwerke auf dem Niveau A1/1 ab:

- Begrüßung
- W-Fragen:
 - Wie heißen Sie?
 - Woher kommen Sie?
 - Wer ist das?
 - Was haben Sie?
 - Wie ist Ihre Telefonnummer?
 - Wie viele sind es?
 - Wie geht es Ihnen? usf.
- Lexik: Möbel, Zahlen, Farben, Berufe, Lebensmittel, Antonyme, Kleidung, Tageszeiten, Freizeit
- Nach dem Weg fragen
- Uhrzeit

Die Redemittel und neuen Wörter sind mit Bildern, äußerst selten mit Fotos, unterlegt. Die Illustrationen sind zwar farblich, wirken aber doch sehr bilderbuchhaft und nicht unbedingt erwachsenengerecht:



Quelle: ebd. S.71

Abgerundet wird der Alphabetisierungskurs durch den dritten Band, der die Möglichkeit bietet, in die Details der deutschen Schriftsprache wie die Differenzierung

von Lang- und Kurzvokalen, <ie/ei>, <p/b>, <z/tz> usw. und der Groß- und Kleinschreibung einzutauchen (vgl. Schritte plus Alpha 3 2012). Der Aufbau ist wie in den ersten zwei Bänden in unterschiedliche Themenkreise wie „Beim Arzt“ oder „Unterwegs“ eingebettet.

Als Zusatzmaterialien sind ein kostenloses Lehrerhandbuch und ergänzende Materialien unter www.hueber.de/schritte-plus-alpha abrufbar.

6 Schlussbemerkungen

6.1 Bewertung der Alphabetisierungsmaterialien

Hier wird versucht, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der oben vorgestellten Materialien herauszuarbeiten, aufzulisten und zu bewerten:

Auffallend bei den meisten Materialien ist, dass zu wenig ansprechende Bilder⁸⁰ vorzufinden sind. Alle Bilder sind nur schwarz-weiß gehalten. Ausnahme bilden nur die jüngsten Lehrbücher *Schritte plus Alpha*, *Alphamar* und sehr dezent *Mo•sa•ik*. Während im Vergleich dazu alle DaF- bzw. DaZ-Lehrwerke bunt gestaltet sind. Weiters fehlen farbliche Hervorhebungen von orthographischen, phonologischen und grammatikalischen Besonderheiten. Visueller Input⁸¹ könnte sowohl für die Sprachvermittlung als auch für die Alphabetisierung unter anderem auch in Form kleiner Filmsequenzen erfolgen.

Ein weiterer Kritikpunkt ist der Mangel an auditiven Beiträgen in den Alphabetisierungsunterlagen. Wie bereits erwähnt, bieten nur *Projekt Alphabet neu* und die zwei neuesten Lehrwerke *Schritte plus: Alpha* und *Alphamar* eine CD an. Im Gegensatz dazu finden sich bei zahlreichen DaF- bzw. DaZ-Lehrwerken neben den kurstragenden Hörtexten (zumeist nur für die Lehrkraft) CDs und teilweise auch schon CD-Roms im Lehrbuch für die KursteilnehmerInnen. Bei den Alphabetisierungsmaterialien wird oftmals aus Kostengründen nicht berücksichtigt, dass Lese- und Schreibunkundige sich vor allem auf die zwei Sinne Hören und Sehen verlassen müssen. Sie verfügen somit über sehr gute und manchmal sogar über überdurchschnittliche Fähigkeiten in diesem Bereich. Statt dieses Potenzial zu nutzen, in den Unterricht zu integrieren, hervorzuheben und positiv einzusetzen, setzen die Materialien nur bei den Defiziten – Schreib- und Leseunfähigkeit – an. Um

⁸⁰ Der Begriff „Bilder“ beinhaltet hier Illustrationen, Cartoons, bildliche Darstellungen und Fotos.

⁸¹ Dieses Zusatzangebot findet sich bei allen neuen Lehrwerken im Bereich DaF/DaZ.

richtig schreiben zu können, müssen die Laute differenziert und identifiziert werden können. Voraussetzung dafür ist unter anderem die korrekte Artikulation und Aussprache der Laute. Phonetikübungen sind aber in keinem der analysierten Lehrwerke⁸² zu finden.

Sehr unterschiedlich zeigt sich die Buchstabenprogression:

Materialband Alphabet (1990)	a, i, e, o, u, au, ei, m, t, p, l, k, f, s, r, n, d, w, ch, h, b, v, g, c, j, z, sch, x, y, ß, st/sp/pf
Hamburger ABC Grundkurs (1992, 1994)	a, t, r, i, o, n, e, s, l, w, u, m, au, f, d, ei, h, b, p, k, g, j, ch, sch, ä, ö, ü, eu, äu, ß, v, q, x, y, z
Alpha Buch (1993)	a, n, s, b, e, t, o, m, i, ch, l, k, ä, u, r, d, h, sch, w, ei, f, g, au, p, z, c, y, ü, ö, j, v, eu, ß, q, x
Alphabet Spuren (1998)	a, n, s, e, l, m, r, o, i, u, t, au, ei, sch, st/sp, f, g, k, b, j, p, d, h, w, z, v, ü, ch, ä, ö, eu, äu, ie, ck, tz, pf, qu, x, y
Projekt Alphabet neu (2004)	i, o, u, a, e, Umlaute, Diphthonge, m, n, f, v, w, j, l, r, t, d, z, p, b, pf, k, g, qu, s, ß, sch, ch, x, h
Lesen und Schreiben 1 (2001)	m, f, d, l, a, s, n, t, b, e, o, u, i, p, k, g, r, ss, ß, w, h, z, j, v, c, ch, sch, qu, x, y
Mosaik (2004)	m, o, n, a, l, i, s, e, ei, ie, t, b, u, eu, au, k, d, c, ck, nk, h, ch, sch, r, w, f, g, p, sp, st, pf, ph, z, j, v, ß, qu, x, y, ä, äu, ö, ü.
Alpha 123 (2005)	m, a, l, i, o, p, e, t, n, s, r, f, d, k, ei, w, h, u, c, b, ch, au, g, v, sch, eu, sp, st, ck, j, pf, z, ä, ü, ö, ß, äu, qu, y, x
Mut zum Lernen 1 (2007) Mut zum Lernen 2 (2004)	Alphabetisch sch, au, ei, pf, pfl, eu, ie, äu, ck, ö, ä, ü, ch, chs, st, sp, str, spr
Schritte plus: Alpha 1 Schritte plus: Alpha 2 (2011)	a, n, e, m, p,, t, o, s, b, f, l, i, d, h, u, w, r, g, z, k, ei, ch, ö, ä, ü, q, x, sch, c, j, v, ß, st, au, schw, ie, eu, z, pf, ck, äu, sp, y

Unter den ersten zehn Buchstaben sind in allen Materialien⁸³ die Vokale <a>, <e> und <i> zu finden und bei den Konsonanten meistens <m>, <l> und <t>. Es wird – außer in *Mut zum Lernen*, das eine alphabetische Progression, die aber durch die herausnehmbaren Seiten beliebig geändert werden kann, vorgibt – darauf geachtet, keine ähnlich klingenden Laute bzw. leicht verwechselbare Buchstaben wie <m/n>,

⁸² Nur *Projekt Alphabet neu* integriert Phonetikübungen zu Lang- und Kurzvokal, Wortakzent, Intonation und Wortgrenzen.

⁸³ Ausnahme bildet hier nur das *Projekt Alphabet neu*. Dieses Lehrwerk ist für Lernende aus Ländern mit nicht-lateinischem Schriftsystem konzipiert und bezeichnet sich selbst als Vorkurs zum Anfangsunterricht.

<p/b> und <d/b> einzuführen. Sinnvoll ist eine alternierende Einführung zwischen Vokalen und Konsonanten, um so schnell wie möglich ganze Wörter und nicht nur Silben zu bilden. Einigkeit herrscht darin, dass „kompliziertere“ Buchstaben - hinsichtlich ihres Lautwertes oder ihres Schriftbildes - sowie Buchstabenkombinationen⁸⁴ erst gegen Ende des Kurses behandelt werden sollen. Das Schriftzeichen <w> ist sehr weit nach hinten gereiht, obwohl gerade dieser Letter für das Einführen von Interrogativpronomen von Bedeutung ist. Die Buchstabenprogression sollte nicht nur nach phonologischen und schriftbildlichen Kriterien gewählt werden, sondern ebenso die Sprachvermittlung berücksichtigen.

Ein gutes Lehrbuch enthält folgende Punkte:

- Interkulturelle Ansätze
- Lernstrategien
- Authentisches Material

Leider konzentrieren sich viele der hier vorgestellten Materialien nur auf die Buchstabenvermittlung und betten die neu gelernten Wörter nicht oder zu wenig in authentische Texte ein. Es finden sich sehr viele synthetische Lesetexte. Die einfachen Möglichkeiten Schilder, Prospekte, Formulare, um nur einige zu nennen, in ein Lehrwerk zu integrieren und dadurch auch den Lernenden Strategien zu vermitteln, die Schriftsprache, die uns auf Schritt und Tritt begegnet, in unser Lernen und Leben mit einzubeziehen und eine gewisse Lernerautonomie zu fördern und zu entwickeln, wird nicht wahrgenommen.

Vergleiche zwischen Heimat- und Zielland bieten den Lernenden die Gelegenheit, Wissen in den Kurs einzubringen, ihre Sicht darzulegen und Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu den KollegInnen und der Lehrkraft herauszuarbeiten. Der Unterrichtende signalisiert durch kontrastives Arbeiten ebenso, dass er nicht nur die Position des Lehrenden einnimmt, sondern auch von den TeilnehmerInnen lernt. Dies kann zu einer angenehmen Kursatmosphäre beitragen, da der Sprachvermittler als Kulturvermittler Lernbereitschaft zeigt und nicht autoritär agiert.

Lernstrategien sind nur bei *Schritte plus Alpha* in Form der Alpha-Box⁸⁵, einer Art Lernkartei, in der Buchstaben-, Wortschatz-, Bildkarten usw. gesammelt werden, um die Lernerautonomie zu fördern, sowie der Alpha-Mappe, in der der/die Lernende sammelt, was für ihn/sie von Belang ist, vorhanden.

⁸⁴Bezüglich Buchstabenkombinationen sind Unterschiede ersichtlich: Während *Alphabet Spuren* und *Mosaik* zahlreiche Buchstabenkombinationen vorstellen, enthält das *Alpha Buch* nur <ch>, <sch> und <ch>.

⁸⁵ Vgl.: Böttinger 2011 [Online]. 5. [Zugriff: 2.10.2012]

Es wäre wünschenswert, dass AutorInnen von Alphabetisierungsmaterialien, alle vier Fertigkeiten in ihren Werken behandeln. Naturgemäß werden Lesen und Schreiben Priorität haben, Sprechen und Hören sollten jedoch nicht vernachlässigt werden. Lehrwerkersteller dürfen weiters nicht aus den Augen verlieren, dass ein Alphabetisierungskurs ein Vorkurs zu einem regulären Kurs sein kann. Deshalb müssen gewisse Deutschkenntnisse wie z. B. Verbkonjugation, Verbposition und Artikel in welcher Form auch immer, schriftlich oder/und mündlich, bereits in den Alphakursen behandelt werden. Eine Visualisierung der Grammatik wäre für diese Zielgruppe sehr förderlich. Kießling (vgl. Kießling 2002, 37 – 40) führt in seinem Artikel drei Beispiele für eine „Grammatik-Vermittlung zum Anfassen“ an:

- Kärtchen um die Verbposition in Hauptsatz und Nebensatz zu veranschaulichen.
- Verschiedene Gegenstände z. B. Musikinstrumente um die Komparation von Adjektiven einzuführen.
- Comics, Cartoons und Illustrationen für z. B. die Akkusativvermittlung und die Unterscheidung von Aktiv und Passiv.

Für Alphalehrwerke heißt das, dass vermehrt Symbole für die Artikel, farbliche Markierungen der Verbendungen und –position und Cartoons abgebildet sind, die durch dementsprechende Zusatzmaterialien oder –gegenstände seitens der Lehrkraft ergänzt werden.

Die Verwendung des Computers⁸⁶ in der Alphabetisierungsarbeit ist aus folgenden Gründen zeitgemäß und vorteilhaft:

- Einstieg in ein heute unverzichtbares Medium und dadurch der Verlust der Scheu bzw. Angst davor.
- jeder Lerner bestimmt selbst das Lerntempo.
- Möglichkeit der Binnendifferenzierung
- sofortige Rückmeldung, ob das Eingegebene richtig oder falsch ist.
- die Trennung von Schreiben und Lesen.
- Entlastung der Graphomotorik durch Schreiben von Texten am Computer.
- Einsatz anderer Übungsformen als im „traditionellen“ Unterricht.
- ein visueller Input.

Bereits jetzt gibt es das Lernportal⁸⁷ www.ich-will-schreiben-lernen.de mit über 17 000 Übungen für sechs Niveaustufen. Da jedoch funktionale Analphabeten die Zielgruppe sind, sind diese nur bedingt für Lerner mit nichtdeutscher Muttersprache einsetzbar. Obwohl die meisten Verlage für die regulären DaF-/DaZ-Lehrmaterialien

⁸⁶ Vgl.: Grüner/Hassert (2000, 150 – 159) führen interessante Aspekte zum Thema Computer im Deutschunterricht an und erläutern die Vor- und Nachteile.

⁸⁷ Vgl.: <http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Bilder/Alfa-Mobil/Download/Lernportal.pdf> [Zugriff: 2.10.2012]

kostenlose online-Übungen für die Lernenden anbieten, fehlt dieser Service bei allen hier vorgestellten Alphabetisierungsbüchern.

Der Nachteil des Lernens am Computer ist hingegen, dass viele lernungewohnte Personen sehr stark durch die Arbeit am Bildschirm ermüden. Trotzdem ist seine Verwendung wegen der zuvor angeführten Gründe zu befürworten und kann, um der Ermüdung vorzubeugen, in kleinen Unterrichtssequenzen erfolgen.

Die Möglichkeit Computer zu verwenden, ist zudem abhängig von der Infrastruktur der Kursörtlichkeit. Nicht jedes Bildungsinstitut verfügt über eigene Computerräume für die TeilnehmerInnen.

6.2 Vorschläge zur Erstellung von Alphabetisierungsmaterialien

Lehrwerke bzw. Unterrichtsmaterialien beeinflussen in einem nicht unwesentlichen Grad das Unterrichtsgeschehen. Fachdidaktische Elemente und Aspekte der Fachmethodik werden mittels Lehrwerk miteinander verknüpft:



Quelle: Hufeisen/Neuner 1999, 75.

Für ein Alphabetisierungslehrwerk bedeutet das:

- Das Lehrziel ist die Erlangung einer Lese- und Schreibkompetenz sowie einer gewissen Sprachkompetenz.
- Die Lehrstoffauswahl sollte sich an den Bedürfnissen und dem Alltag der Lernenden orientieren und auch deren Sprachniveau widerspiegeln. Somit beinhaltet die Lexik alle Wortarten und das Vokabular ist alltagsrelevant und –tauglich. Die Texte beziehen sich auf die Erfahrungswelt und die Realität der KursteilnehmerInnen. Authentische Textsorten verstärken die Sinnhaftigkeit und Notwendigkeit, lesen und schreiben zu lernen.
- Der Lehrstoff muss übersichtlich, strukturiert und verständlich in kleinen Lerneinheiten dargereicht werden, da es sich um eine lernunerfahrene Zielgruppe handelt.
- Lehrzielkontrolle sollte nicht in Form von Tests erfolgen. Durch eine zyklische Progression lässt sich immer wieder überprüfen, ob das Gelernte schon gefestigt ist.

- Sowohl Lehrwerk als auch Lehrkraft gliedern den Unterricht in verschiedene Phasen. Ein gutes Lehrwerk sollte jedoch nicht nur zwischen einer Schreib- und Lese-Phase differenzieren. Hören und Sprechen – eingebettet in der Zielsprache Deutsch – dienen als Basis für die noch zu erlernenden Fertigkeiten.
- Verschiedene Sozialformen wie Einzel-, Paar- und Gruppenarbeit⁸⁸ – die im Lehrwerk zum Beispiel durch unterschiedliche Symbole markiert sein können – ermöglichen eine Binnendifferenzierung.
- Ein ganz wichtiger Punkt ist der Einsatz von Unterrichtsmedien. Im DaZ-Unterricht sind CDs, CD-Roms, DVDs und gelegentlich Computer selbstverständlich. In der Alphabetisierungsarbeit erfolgt dieser Lerninput nahezu ausschließlich über Lehrkräfte, indem sie auf reguläre Lehrwerke oder selbsterstelltes Material zurückgreifen, um auch einen medialen Unterricht führen zu können. Kein Alphalehrwerk für primäre Analphabeten bietet Sehmedien an.
- Die Unterrichtsorganisation ist abhängig von verschiedenen Faktoren wie von den Lernenden (unter anderem deren Lern- und Konzentrationsfähigkeit, Tempo, Interessen, etc.), der Kursorganisation (Kurseinheiten und –dauer) und den Lehrenden (u. a. deren methodische Ausrichtung, ihre Interaktion mit den Lernenden usw.). Ein Lehrwerk greift regulierend ein und gibt naturgemäß einen gewissen Rahmen vor, der dennoch nicht als Korsett verstanden werden darf, sondern flexibel ist. Jede Unterrichtsorganisation sollte lernerorientiert sein.

Das Lehrwerk dient darüber hinaus als Vermittler zwischen der Fachdidaktik/-methodik (Lehrplan), den Unterrichtsbedingungen (Lehrsituation) und dem Lernenden bzw. der Lerngruppe⁸⁹.

Lehrplan	Lehrsituation	Lerngruppe/Lerner
a) Lehrzielbestimmung b) Lehrstoffauswahl und –abstufung (Progression) c) Lehrstoffaufbereitung d) Lehrzielkontrolle e) Hinweise zur Unterrichtsgestaltung	a) Unterrichtsort (In- oder Ausland) b) Institutionelle Bedingungen des Unterrichts c) Qualifikation des Lehrpersonals	a) Vorkenntnisse allgemeiner Art und fremdsprachlicher Art b) Alter/Lebenserfahrung c) Eigenkulturell ausgeprägte Lernsituationen und Lebensgewohnheiten d) Gruppenzusammensetzung e) Gruppendynamik/Verhältnis der Lerngruppe zum Lernfach und zum Lehrpersonal f) Lernertypen

Verschiedene Planungsschritte sind notwendig, um ein Lehrwerk unter Berücksichtigung der oben genannten Punkte zu erstellen. Bei der Lehrsituation ist die einzig fixe Konstante der Unterrichtsort, während institutionelle Bedingungen und die Qualifikation des Lehrpersonals sehr variieren. Die Alphabetisierungsarbeit findet im deutschsprachigen Raum statt und erfolgt in der Zielsprache Deutsch. Die Zusammensetzung der Kursgruppe ist naturgemäß nicht fix vorgegeben. Ein Lehrwerk muss daher bezüglich Auswahl der Lexik und der Texte offen und breit gefächert sein. Nodari führt an, dass „entwicklungspsychologisch angemessene Themen und Inhalte sehr wünschenswert sind“ (vgl. Nodari 1995, 154). Diese alleine

⁸⁸ Konkrete Beispiele für individuelles und soziales Lernen finden sich in: Fischer/Koch 1991, 130 – 137.

⁸⁹ Nähere Ausführungen dazu in: Hufeisen/Neuner 1999, 76/77.

vermögen jedoch nicht die Motivation zu erhalten bzw. zu steigern, sondern es sollten auch Möglichkeiten zur unmittelbaren Umsetzung des Erlernten gegeben werden. Ein gutes Lehrwerk schlägt eine Brücke zwischen Theorie und Praxis.

Ein neu erstelltes Lehrwerk für die Alphabetisierung könnte sich weiters an das Rahmencurriculum der MA 17⁹⁰ orientieren. 2005 wurde das bereits vorhandene Rahmencurriculum des Wiener Integrationsfonds überarbeitet und durch den Bereich Alphabetisierung erweitert. Als Basis für die Erstellung des Curriculums diente der „Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen“ (GER). Für die Alphabetisierungsarbeit sind 75 Stunden vorgesehen, was natürlich nur bei sekundären Analphabeten zielführend ist. Für primäre Analphabeten sind mehr Unterrichtseinheiten notwendig, wobei es dafür keinen einheitlichen Richtwert geben kann, da unterschiedliche Faktoren wie Alter, Auffassungsgabe, Vorhandensein von eventuell grundlegenden Defiziten (Verarbeitungsstörung, Wahrnehmungsprobleme etc.) usw., also sehr individuelle Faktoren, beim Schriftspracherwerb eine Rolle spielen. Das Curriculum differenziert vier Phasen (vgl. ebd. 34 – 38) des Schreiberwerbprozesses:

1. Erkennen des alphabetischen Prinzips: den Lauten Buchstaben zuordnen, Wörter lautieren, Silben erkennen, usw.
2. Umgang mit verschiedenen Textsorten
3. Anwendung verschiedener Lernerstrategien
4. Automatisierung der Schriftbeherrschung

Durch diese Vorgaben wurde laut Ritter „...ein wesentlicher Schritt aus den Gefilden der Beliebigkeit gemacht, indem klar definierte Stufen der Alphabetisierung vorgelegt werden“ (vgl. Fritz/Ritter 2006, 82). Im Curriculum werden überdies Qualitätsstandards⁹¹ angegeben, die sich auf die Infrastruktur der Kursträger beziehen.

Am Ende wäre es sicherlich interessant zu erfahren, mit welchen Materialien bzw. Lehrwerken in der Alphabetisierung gearbeitet wird. Die wenigsten KursleiterInnen verwenden nur ein Lehrbuch. Da die meisten Lehrkräfte versuchen, auf die individuellen Wünsche und Bedürfnisse der KursteilnehmerInnen einzugehen, ist der Unterricht mit nur einem Lehrwerk nicht möglich ist, weil die LernerInnen unterschiedliches Vorwissen und verschiedene Bedürfnisse mitbringen. Laut Ritter (vgl. Ritter 1999, 187) erfolgt an der VHS Ottakring durch ein Erstgespräch die

⁹⁰ Nachzulesen unter: Fritz/Faistauer 2006 [Online], 33 - 45

⁹¹ Die Qualitätsstandards, die als Mindestanforderungen zu verstehen sind, umfassen die Lernunterlagen, das Vorhandensein von Lernberatung, Kinderbetreuung und Gruppengröße.

Ermittlung der „Ziele, Motive, Vorkenntnisse und das Zeitbudget“ der KursbesucherInnen. Anschließend wird im Rahmen der finanziellen Förderungsmaßnahmen versucht, den Unterricht und das Kursangebot darauf abzustimmen. Das ist einer der Gründe, warum Kurse mit Kinderbetreuung angeboten werden, auch Hausfrauen soll der Besuch ermöglicht werden. Gerade in der Alphabetisierung ist großes Engagement erforderlich. Das zeigt sich auch an der Vielzahl von selbst erstellten Materialien in diesem Bereich. Der Unterricht und die eingesetzten Arbeitsunterlagen sollten nach folgenden Kriterien (vgl. Ritter 1999, 191) gestaltet sein:

- „Wertschätzung der TeilnehmerInnen und ihrer Erfahrungen und Fähigkeiten
- Vermeidung von Defizitorientierung
- Erwachsenengerechte und interkulturelle Unterrichtsweisen und Kursinhalte
- Bemühen um ein spannungsfreies, gleichberechtigtes Kursklima
- Einsatz derjenigen Unterrichtsmethoden, die dem Erwerbsstand der TeilnehmerInnen und ihrem Erfahrungshintergrund entsprechen, die aber auch den TeilnehmerInnen Einflussmöglichkeiten auf den Unterrichtsverlauf geben
- Bemühen um Einbeziehung des aktuellen Wissensstandes zu Schriftspracherwerb und Didaktik
- Lernbegleitung durch Gespräche mit den TeilnehmerInnen
- Vermittlung an Beratungsstellen bei rechtlichen und sozialen Problemen; Austausch über Themen des Lebens in Wien: Arbeit, Wohnen, Kinder, Schule, Gesundheit usw.“

Die oben genannten Forderungen an einen Lese-Schreib-Kurs zeigen bereits, dass nicht nur die Vermittlung der Schriftsprache im Mittelpunkt steht, sondern auch soziokulturelle Themen behandelt werden.

Die VHS Ottakring (Alfa-Zentrum) bietet laut eigener Kursbeschreibung⁹² einen sehr differenzierten und lernerorientierten Unterricht an. Neben Lese- und Schreibvermittlung wird versucht, die bereits vorhandenen Fähigkeiten und Fertigkeiten der KursteilnehmerInnen in das Kursgeschehen mit einzubeziehen und damit zu arbeiten. Sprechen und Hören wird infolgedessen genügend Raum im Unterricht eingeräumt, da bis jetzt die Lernenden mit diesen beiden Skills ihr Leben „meisterten“. Deutsch als Zweitsprache wird von der Alphabetisierung in Einheiten getrennt, jedoch auch als Grundlage für die Schriftvermittlung gewählt. Eine Einführung in die deutsche Grammatik in den Bereichen Verbposition⁹³ oder Artikel erfolgt ausschließlich durch mündliche Aktivitäten. In Phasen freien Sprechens wird der Wortschatz erarbeitet und dient als Ausgang eigener Textproduktion. Die

⁹² Vgl.: http://www.vhs.at/lernraum_alfazentrum.html [Zugriff: 2.10.2012]

⁹³ Beim Legen von Karten zu einem Satz ist das Verb farblich markiert.

Lernenden bestimmen somit ihre alltagsrelevanten Themen. Die entstandenen Texte sind Basis für die Lese- und Schreibarbeit.

Im Alfa-Zentrum werden sogenannte offene Arbeitsblätter verwendet. Es handelt sich dabei um eine lose Sammlung an Materialien, die von TeilnehmerInnen und KursleiterInnen zu unterschiedlichen Themenschwerpunkten⁹⁴, zumeist in Form von kleinen Texten mit sich wiederholenden Aufgabenstellungen, erstellt werden. Diese Materialien können nur bedingt das oben beschriebene Konzept widerspiegeln, weil immer wieder, je nach Kurszusammensetzung, neue erstellt werden müssen. Eine Analyse der Materialien ohne Miteinbeziehung der jeweiligen Unterrichtssituation ist daher nur beschränkt möglich.

Da das Konzept des Fremdsprachenwachstums in modifizierter Form in den Unterricht einfließt, werden zahlreiche authentische Texte aus diversen Zeitungen, Büchern, Informationsbroschüren usw. verwendet und mittels einfacher Vorlagen, um selektives Lesen zu fördern, im Unterricht eingesetzt.

Beispielsweise wird der kostenlose monatliche Prospekt Familientage, in dem Wiens Freizeitangebote für die ganze Familie, vor allem für die Kinder, angeführt werden, verwendet, um Informationen zu suchen und mit KollegInnen darüber zu sprechen. Gleichzeitig wird den KursteilnehmerInnen vermittelt, welche Möglichkeiten die Stadt Wien bietet, sinnvoll seine Freizeit zu verbringen:

The image shows a worksheet titled "Familientage" (Family Days). At the top, there are fields for "Name:" and "Datum:". Below the title, there is an instruction: "Suchen Sie in der Broschüre etwas, das Sie interessiert! Schreiben Sie das Wichtigste auf!" (Search in the brochure for something that interests you! Write down the most important things!). The worksheet contains several lines for notes, each preceded by a question: "Was?", "Für Kinder? Für Erwachsene?", "Wann?", "Wo?", "Was kostet es?", "Muss man etwas mitbringen?", and "Muss man sich anmelden? Wo?". At the bottom, there is a final instruction: "Erzählen Sie den KollegInnen im Kurs davon!" (Tell the colleagues in the course about it!).

Quelle: Ritter 2001, 3.

⁹⁴ Zu den Themenschwerpunkten zählen: persönliche Daten (Name, Geburtsdatum, Adresse), Familie, Monate, Kalender, Uhrzeit, Tagesablauf, Lebensmittel, Sprachen und Körperteile.

Grundlage für das Fremdsprachenwachstum ist „der aufmerksame Kontakt der Lernenden mit Texten, die sie verstehen wollen“ (vgl. Buttaroni/Knapp 1988, 9). Der Unterricht sollte daher ein umfangreiches sprachliches Material anbieten und es den KursteilnehmerInnen ermöglichen, ihre „intuitiven Fähigkeiten aus sich heraus maximal zu aktivieren, so unterschiedlich diese auch sein mögen“ (vgl. ebd., 9). Heterogenität wird somit als Vorteil gemeinsamen Lernens gesehen. Unterschiedliche Übungsformen aus dem Fremdsprachenwachstum wie *Lingua Puzzle*, *Weißer Inseln* und *Gesprächskonstruktion*⁹⁵ prägen das Unterrichtsgeschehen.

Der Lese- und Schreiberwerb an der VHS Ottakring basiert hingegen auf der Übungsform Lautieren. Dabei wird das gesprochene Wort in einzelne Laute zerlegt und diesem der entsprechende Buchstabe bzw. die Buchstabenkombination zugeordnet. Anschließend lernen die TeilnehmerInnen die Buchstaben zu schreiben.

Hanna Reisinger⁹⁶ skizziert die Ziele des Lautierens folgendermaßen:

- „eine Lautabfolge richtig hören
- die Beziehung Laut – Buchstabe erkennen
- Buchstaben und ihre Laute erlernen und absichern
- Lautketten und Buchstabengruppen verknüpfen“

Diese Methode setzt beim Hören an, einer elementaren Fertigkeit bei Lese- und Schreibunkundigen, wobei authentisches und analytisches Hören geübt wird. Mittels Spracherfahrungsansatz produzieren leicht fortgeschrittene LernerInnen eigene Texte. Die Texte werden auf vielfältige Weise im Unterricht eingesetzt und variiert.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der Unterricht im Alfa-Zentrum auf folgenden Punkten basiert:

- Lautieren
- Hören
- Freies und stellvertretendes Schreiben
- Einsatz von authentischen Texten und authentischer Kommunikation in Anlehnung an das Fremdsprachenwachstum

⁹⁵ Beim *Lingua Puzzle* erhält der KT eine unvollständige Transkription eines Hörtextes und hat diese durch mehrmaliges Hören zu ergänzen. Aus einem bereits bekannten Text werden Wörter oder Wortgruppen wie z. B. Nomen, Verben im Präteritum etc. gestrichen und es entstehen sogenannten *Weißer Inseln*, die nun vom KT ausgefüllt werden. Im Sprechen gibt es die Übungsform *Gesprächskonstruktion*, wo durch klare Anweisungen des Lehrenden ein vorerst nur der Lehrkraft bekannter Text, Wort für Wort rekonstruiert und memoriert wird.

⁹⁶ Vgl.: Reisinger [Online], 1.

- Lernerautonomie durch Anleitung zum selbstbestimmten Lernen und Üben und Vermittlung von Lernstrategien

Der Vorteil von offenen Materialien ist, dass sie ermöglichen, teilnehmerzentriert und bedürfnisorientiert zu arbeiten. Die Lehrkraft ist nicht an ein Kursbuch gebunden und vermag dadurch den Kurs auf die Interessen und Forderungen der Lernenden abzustimmen. Offene Materialien lassen sich immer wieder ergänzen und erweitern. Bewährtes wird übernommen und nicht so Erfolgreiches wieder verworfen. Sie sind deshalb nie veraltet und immer von Bedeutung für den jeweiligen Kurs. Der Kursverlauf gestaltet sich offen und ist nicht durch das oftmals starre Korsett eines Lehrbuches vorgegeben. Für die Lehrkraft heißt das, auf die Lernenden eingehen zu können, was jedoch mit umfangreichen Vorbereitungsarbeiten verbunden ist.

Abschließend kann gesagt werden, dass sich in den letzten zehn Jahren im Bereich der Alphabetisierungsmaterialien einiges bewegt hat, indem auch Verlage bereits Bücher für Analphabeten oder Basisbildung⁹⁷ anbieten. Dies zeigt eine Anerkennung einer nicht zu vergessenden Zielgruppe. Man spürt jedoch, dass die Kosten für die Herstellung so gering wie möglich gehalten werden, da wie bereits oben erwähnt, am Layout sowie an den Zusatzmaterialien wie CDs/DVDs und teilweise an Lehrerhandreichungen gespart wird, obwohl die Buchpreise sich nicht sehr von den gängigen Deutschlehrwerken unterscheiden. Auch sind nur sehr begrenzt Neuerscheinungen zu finden, während im DaF-/DaZ-Bereich jedes Jahr zahlreiche neue Lehrwerke publiziert werden. Die Öffentlichkeitsarbeit von Institutionen wie das Alfazentrum oder das Eingehen auf die Alphabetisierungsarbeit im Rahmencurriculum der MA 17 bewirken, dass auf Analphabeten mit Migrationshintergrund aufmerksam gemacht wird und dadurch mehr Sensibilisierung, in weiterer Folge mehr Kursangebote und mehr Materialien entstehen werden. Das Bewusstsein zu schaffen, dass Analphabetismus unter den MigrantInnen existiert und diese Personen nicht in einen regulären Deutschkurs integriert werden können, ist bereits da und muss nur noch erweitert werden, um entsprechende Maßnahmen für diese Zielgruppe zu setzen. Wie hoch die Analphabetenrate unter den ZuwanderInnen ist, wurde noch nicht erhoben, und könnte sicherlich noch Gegenstand einer Forschungsarbeit werden.

⁹⁷ Der Begriff „Basisbildung“ ist umfangreicher, da er auch Kenntnisse über Grundrechnungsarten, Allgemeinwissen etc. beinhaltet.

7 Literaturverzeichnis

7.1 Primärliteratur

Akronym Schulungs Gmbh: Alphabet-Spuren: Buchstabenwerkstatt. Pfäffikon: Verlag akropubli•ch, 1998.

Akronym Schulungs Gmbh: Alphabet-Spuren: Handbuch für eine hermeneutisch orientierte Alphabetisierung im interkulturellen Umfeld. Pfäffikon: Verlag akropubli•ch, 1998.

Albert, Ruth/Heyn, Anne: Alphamar: Wege in die Alphabetisierung für erwachsene Deutschlernende. Berlin/München: Langenscheidt, 2011.

Arbeitsgemeinschaft Karolinenviertel e.V.(Hg.): Hamburger ABC: Lehrwerk zur Alphabetisierung und Grundbildung. Hamburg: 2006. Online im Internet: URL: http://nrw.vhs-bildungsnetz.de/servlet/is/33342/HH-ABC_Info_08_06.pdf?command=downloadContent&filename=HH-ABC_Info_08_06.pdf [Zugriff: 30.09.2012]

Böttinger, Anja: Schritte plus: Alpha 1. Ismaning: Max Hueber Verlag, 2011.

Böttinger, Anja: Schritte plus: Alpha 2. Ismaning: Max Hueber Verlag, 2011.

Böttinger, Anja: Schritte plus: Alpha 3. Ismaning: Max Hueber Verlag, 2012.

Böttinger, Anja: Schritte plus Alpha: Lehrerhandbuch (Einführungsteil). Ismaning: Max Hueber Verlag, 2011. Online im Internet: URL: <http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/srpa1-lhb-einfuehrung.pdf> [Zugriff: 28.09.12]

Böttinger, Anja: Schritte plus Alpha 1: Lehrerhandbuch zu Lektion 1. Ismaning: Max Hueber Verlag, 2011. Online im Internet: URL: <http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/srpa1-lhb-l01.pdf> [Zugriff: 2.10.2012]

Brandt, Elke/Brandt, Karl-Heinz/Frohn, Bernd: Das Alpha-Buch: ein Alphabetisierungskurs. Ismaning: Max Hueber Verlag, 1993.

Brandt, Elke/Brandt, Karl-Heinz/Frohn, Bernd: Das Alpha-Buch: Lehrerfaltblatt. Ismaning: Max Hueber Verlag, 1993.

Fischer, Veronika/Koch, Judith: Materialband Alphabet: Lesen und Schreiben für ausländische Erwachsene. Mainz: Druck-Service Lang GmbH, 1990.

Grochowalski, Elke/Matthiesen, Annette: Mut zum Lernen: Schreiben und Lesen für Erwachsene 1. Die Buchstaben A - Z. Stuttgart: Ernst Klett, 2007.

Grochowalski, Elke/Matthiesen, Annette: Mut zum Lernen: Schreiben und Lesen für Erwachsene 2. Laute aus mehreren Buchstaben, Umlaute. Stuttgart: Ernst Klett, 2004.

- Knechtel, Inge: Mo•sa•ik: Der Alphabetisierungskurs. Berlin: Cornelsen, 2004.
- Knechtel, Inge: Mo•sa•ik: Der Alphabetisierungskurs: Handreichungen für den Unterricht. Berlin: Cornelsen Verlag, 2004.
- Lonnecker, Georgia/Schödder, Beate: Lesen und Schreiben 1: Lehrbuch. Ismaning: Max Hueber Verlag, 2001.
- Lonnecker, Georgia/Schödder, Beate: Lesen und Schreiben 1: Lehrerhandbuch. Ismaning: Max Hueber Verlag, 2005.
- Lonnecker, Georgia/Schödder, Beate: Lesen und Schreiben 1: Schreibmappe. Ismaning: Max Hueber Verlag, 2001.
- Lonnecker, Georgia/Schödder, Beate: Lesen und Schreiben 2: Lehrbuch. Ismaning: Max Hueber Verlag, 2004.
- Lonnecker, Georgia/Schödder, Beate: Lesen und Schreiben 2: Lehrerhandbuch. Ismaning: Max Hueber Verlag, 2004.
- Ritter, Monika: Offene Arbeitsblätter für den Alfabetisierungs-Unterricht. Wien: VHS Ottakring, 2001.
- Rohm, Daniela: Alpha 123: Grundkurs. Wien: Integrationsfond, 2005. Online im Internet: URL: http://www.integrationsfonds.at/top_services/lehmaterial/#c954 [Zugriff: 30.09.2012]
- Rohm, Daniela: Alpha 123: Zusatzteil für Trainerinnen. Wien: Integrationsfond, 2005. Online im Internet: URL: http://www.integrationsfonds.at/top_services/lehmaterial/#c954 [Zugriff: 30.09.2012]
- Volkmar, Claudia: Projekt Alphabet: Ein Vorkurs zum Anfangsunterricht Deutsch als Fremdsprache. München: Langenscheidt, 1992.
- Volkmar-Clark, Claudia: Projekt Alphabet neu: Handbuch für den Anfangsunterricht Deutsch als Fremdsprache mit Kopiervorlagen. Berlin/München: Langenscheidt, 2004.
- Wäbs, Herma: Hamburger ABC: Alphabetisierung in deutscher Sprache für multinationale Lerngruppen I. Hamburg: Hg. Arbeitsgemeinschaft Karolinenviertel e. V., 1992.
- Wäbs, Herma: Hamburger ABC: Alphabetisierung in deutscher Sprache für multinationale Lerngruppen II. Hamburg: Hg. Arbeitsgemeinschaft Karolinenviertel e. V., 1992.
- Wäbs, Herma: Hamburger ABC: Teil III Einführung in die Grammatik. Hamburg: Hg. Arbeitsgemeinschaft Karolinenviertel e. V., 2003.

Wäbs, Herma: Hamburger ABC: Teil IIIa Verben im Präsens und Perfekt. Hamburg: Hg. Arbeitsgemeinschaft Karolinenviertel e. V., 2003.

Wäbs, Herma: Hamburger ABC: Teil IV Deutschkurs zum Thema Kalender 2003 erweiterte Auflage. Hamburg: Hg. Arbeitsgemeinschaft Karolinenviertel e. V., 2002.

Wäbs, Herma: Hamburger ABC: Teil V Deutschkurs zum Thema Wohnen. Hamburg: Hg. Arbeitsgemeinschaft Karolinenviertel e. V., 2002.

Wäbs, Herma: Hamburger ABC: Teil VI Deutschkurs zum Thema Gesundheit. Hamburg: Arbeitsgemeinschaft Karolinenviertel e. V., 2002.

7.2 Sekundärliteratur

Barkowski, Hans/Fritsche, Michael et. al.: Deutsch für ausländische Arbeiter: Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken. Krumm, H. J. Hg. Mainz: Verlag Werkmeister, 1986.

Bausch, Karl-Richard et al. (Hg.): Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Arbeitspapiere der 19. Jahreskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, 1999.

Behrend-Roth, Karin et al.: Sprachkurse „Deutsch für ausländische Arbeitnehmer und ihre Familienangehörigen“: eine Bestandsaufnahme. Mainz: Sprachverband, 1990.

Bockrath, Angela: „Alle wollen von vorn anfangen: Alphabetisierung für ausländische Erwachsene. Ein Erfahrungsbericht über das Schreibwerkstatt-Projekt.“ Alfa-Rundbrief. 23/24. Osnabrück: Druck- und Verlagscooperative, 1993: 32 – 35.

Brockhaus AG (Hg.): Brockhaus Enzyklopädie in 30 Bänden: Band 18 MATH – MOSB. Mannheim: F. A. Brockhaus AG, 2006: 826/827.

Buttaroni, Susanna/Knapp, Alfred: Fremdsprachenwachstum: Anleitungen und sprachpsychologischer Hintergrund für Unterrichtende. Wien: Verband Wiener Volksbildung, 1988.

Deutsche UNESCO-Kommission e. V. (Hg.): Alphabetisierung. Online im Internet: URL: <http://www.unesco.de/alphabetisierung.html> [Zugriff: 2.10.2012]

Deutsche UNESCO-Kommission e. V. (Hg.): Weltbericht Bildung für alle 2006 Kurzfassung: Alphabetisierung weltweit. Bonn: 2006 . Online im Internet: URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001442/144270ger.pdf> [Zugriff: 4.10.2012]

Dieling, Helga/Hirschfeld, Ursula: Phonetik lehren und lernen. München: Langenscheidt, 2000.

Döbert, Marion/Hubertus, Peter: „Ursachen von Funktionalismus: Wie kommt es, dass Menschen trotz Schulpflicht nicht genügend lesen und schreiben können.“ Ihr Kreuz ist die Schrift: Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Hg. Bundesverband Alphabetisierung e. V. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 2000. Online im Internet: URL:

http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads_Texte/IhrKreuz-gesamt.pdf 41 - 58. [Zugriff: 6.10.2012]

Elsayed Madbouly, Selmy: „Die interkulturelle Systemgrammatik – Voraussetzungen, Erkenntnisinteresse und Vorgehensweise.“ Intercultural Journal 11/17 (2012). Online im Internet: URL: http://www.interculture-journal.com/download/issues/2012_17.pdf [Zugriff: 6.10.2012]

Engel, Ulrich/Krumm, Hans-Jürgen/Wierbacher, M: Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache. Band 1 und Band 2. Heidelberg: Julius Groos Verlag, 1977/1979.

Feldmeier, Alexis: „Buchstabenprogression in der Alphabetisierung ausländischer Erwachsener.“ Deutsch als Zweitsprache. Heft 1 /2003. Hg. Sprachverband Deutsch e. V. Mainz: 2003: 26 – 32.

Fischer, Veronika/Koch, Judith. „Alphabetisierung ausländischer Erwachsener an einer Volkshochschule.“ Deutsch lernen: Zeitschrift für den Sprachunterricht mit ausländischen Arbeitnehmern. Heft 1 -2/1991. Hg. Sprachverband - Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e. V. Mainz: 1991: 117 – 139.

Fritz, Thomas/Faistauer, Renate/Ritter, Monika/Hrubesch, Angelika: Rahmencurriculum Deutsch als Zweitsprache & Alphabetisierung. Wien: 2006. Online im Internet: URL: <http://www.wien.gv.at/menschen/integration/pdf/rahmen-curriculum.pdf> 33 – 45 [Zugriff 2.10.2012]

Fritz, Thomas/Ritter, Monika: „Rahmencurriculum für Deutsch und Alphabetisierung mit MigrantInnen.“ ÖDaF-Mitteilungen 2/2006. Hg. ÖDaF: Wien, 2006: 74 – 83.

Funk, Hermann: „Arbeitsfragen zur Lehrwerkanalyse.“ Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Unterricht. Bernd Kast/Gerhard Neuner (Hg.) Berlin/München: Langenscheidt, 1994: 105 – 108.

Funk, Hermann/Koenig, Michael: Grammatik lehren und lernen: Fernstudieneinheit 1. Berlin, München: Langenscheidt, 1991.

Generalversammlung der UNO (Hg.): Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. New York: 1948. Online im Internet: URL: <http://www.un.org/depts/german/grunddok/ar217a3.html> [Zugriff: 2.10.2012]

Genuneit, Jürgen: „Diese Sprache ist nicht meine Sprache: Alphabetisierung in einer fremden Sprache.“ Deutsch lernen: Zeitschrift für den Sprachunterricht mit ausländischen Arbeitnehmern. Heft 4/1998. Hg. Sprachverband - Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e. V. Mainz: 1998: 334 – 348.

Gläss, Bernhard: Alphabetisierung in Industriestaaten: Europäische Probleme beim Umgang mit den Kulturtechniken Lesen und Schreiben. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission, 1990.

Götze, Lutz: „Grammatik“. Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Unterricht. Bernd Kast/Gerhard Neuner (Hg.) Berlin/München: Langenscheidt, 1994: 66 – 70.

Grotlüschen, Anke/Riekmann, Wibke: „leo-Level One Studie Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus.“ Presseheft. Hamburg: Universität Hamburg, 2011. Online im Internet: URL: http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/files/2011/12/leo-Pressheft_15_12_2011.pdf [Zugriff: 2.10.2012]

Grüner, Margit/Hassert, Timm. Computer im Deutschunterricht. Fernstudieneinheit 14. Allg. Hg. Dr. Gerhard Neuner. Berlin: Langenscheidt, 2000.

Heyd, Gertraud: Deutsch lehren: Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Main: Verlag Moritz Disterweg, 1991: 259 – 269.

Heyn, Ann: „Zur Vermittlung von orthografischen und grammatischen Phänomenen mit der Morphemmethode: Methodische Vorschläge für die Alphabetisierung in DaF/DaZ.“ Deutsch als Zweitsprache Heft1/2012. Hg. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Hohengehren: Schneider Verlag, 2012: 26 – 34.

Hufeisen, Britta/Neuner, Gerhard: Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin/München: Langenscheidt, 1999.

Hüging, Jörg: Von der Kinderzeichnung zur Jugendzeichnung - Möglichkeiten für den Kunstunterricht vor dem Hintergrund des zeichnerischen Konzeptwandels. Münster: 2007. Online im Internet: URL: http://www.uni-due.de/imperia/md/content/kunstpaedagogik/studienarbeit_hueging_joerg.pdf [Zugriff: 30.09.2012]

Hunfeld, Hans: „Hermeneutischer Fremdsprachenunterricht: Eine Skizze.“ Planegger Kreis: Fremdsprachenunterricht Verstehensunterricht Wege und Ziele. Eichheim Hubert (Hg.). München: Goethe-Institut, 1992:11 – 24.

Internationales Erziehungsbüro, Hg.: Eine alphabetisierte Welt. Genf: UNESCO, 1990.

Kamper, Gertrud: „Der Fähigkeitenansatz.“ Methodische Ansätze zur Schriftsprachvermittlung. Hg. Wolfgang Kreft. Frankfurt am Main: Deutscher Volkshochschul-Verband e. V., 1985: 54 - 65.

Karagiannakis, Evangelia: „Interkulturelle Kommunikation, Konfliktprävention und Konfliktmanagement im Daz-Unterricht. Teil I: Fokus „Interkulturelle Kommunikation – Interkulturelles Lernen.“ Deutsch als Zweitsprache Heft 2/2011. Hg. Sprachverband Deutsch e. V. Mainz: 2011: 18 – 28.

Karagiannaikis, Evangelia: „Von schönen Schwestern, politischen Brüdern und Gesetzesmüttern.“ Fremdsprache Deutsch Heft 31/2004. Ismaning: Max Hueber Verlag, 2007: 25 – 29 . Online im Internet: URL: http://dafmultikulti.wikispaces.com/file/view/FremdspracheDeutsch_31.pdf [Zugriff: 6.10.2012]

Kast, Bernd/Neuner, Gerhard. Hg.: Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin/München: Langenscheidt, 1994.

Kießling, Joachim: „Visualisierung von Grammatik: Vorschläge für die Praxis.“ Deutsch als Zweitsprache. 1/2002. Hg. Sprachverband Deutsch e. V. Mainz: 2002: 37 – 40.

Kreft, Wolfgang. Hg.: Methodische Ansätze zur Schriftsprachvermittlung. Frankfurt am Main: Deutscher Volkshochschul-Verband e. V., 1985.

Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik Deutsch als Fremdsprache. München: Kiemler & Hoch GmbH, 1982.

Krumm, Hans-Jürgen et al: Stockholmer Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken des Faches Deutsch als Fremdsprache in den nordischen Ländern. Stockholm: Goethe Institut/Universität Uppsala, 1985.

Magin, Ulrike: „Methodische Ansätze der Alphabetisierung in der Muttersprache Deutsch - Überlegungen für den Einsatz in der Alphabetisierung mit MigrantInnen.“ Deutsch lernen 1-2/1991. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 1991.: 62 – 116.

Meese, Herrad: Systematische Grammatikvermittlung und Spracharbeit im Deutschunterricht für ausländische Jugendliche. Berlin, München: Langenscheidt, 1990.

Merten, Stephan: Fremdsprachenerwerb als Element interkultureller Bildung: Eine Studie zur Versprachlichung der Grunddaseinsfunktionen des Menschen im Hinblick auf deren Thematisierungsmöglichkeiten im Unterricht in Deutsch als Fremdsprache. Bern/New York/Paris/Wien: Lang, 1995.

Müller, Bernd-Dietrich: „Stichwort: Wortschatz.“ Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Unterricht. Bernd Kast/Gerhard Neuner (Hg.) Berlin/München: Langenscheidt, 1994: 61 – 66.

Neuner, Gerhard: „Lehrmaterialforschung und –entwicklung – Zentrale Bereiche der Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts“. Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Bausch, Richard-Karl et al. Hg. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1999: 158 – 167.

Nodari, Claudio: Perspektiven einer neuen Lehrwerkkultur: Pädagogische Lehrziele im Fremdsprachenunterricht als Problem der Lehrwerkgestaltung. Aarau: Verlag Sauerländer, 1995.

Paleit, Dagmar: „Lehrwerke beurteilen, Lehrwerke zulassen.“ Bildungsarbeit. 3/1994. 39 – 42.

Reisinger, Hanna: Lautieren im Unterricht. Online im Internet: URL: http://www.vhs.at/fileadmin/uploads_vhsottakring/alfazentrum/downloads/alfablicke_reisinger.pdf [Zugriff: 2.10.2012]

Ritter, Monika: „Alphabetisierung für MigrantInnen in Wien: Der Alphabetisierungs-Lehrgang Ottakring“. Alfa-Forum. 48/2001. Münster: Bundesverband Alphabetisierung e. V., 2001: 17 – 20.

Ritter, Monika: Lesen-Schreiben-Deutsch. Wien: Der Alphabetisierungs-Lehrgang Ottakring, 1997.

Ritter, Monika: „Nicht nur ein bisschen schreiben lernen...“ Deutsch lernen. 2/1999. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 1999: 187 – 192.

Schlak, Torsten: „Grammatik induktiv oder deduktiver vermitteln? Zielgruppenorientierte Methodikforschung an einem konkreten Beispiel veranschaulicht.“ Empirische Arbeiten aus der Fremdsprachenforschung: Beiträge des Hamburger Promovierendenkolloquiums Sprachlehrforschung. Eckerth Johannes Hg. Bochum: AKS-Verlag, 2003: 81 – 95.

Schramm, Karen: Alphabetisierung ausländischer Erwachsener in der Zweitsprache Deutsch. Münster/New York: Waxmann, 1996

Tymister, Ulrike: Schriftspracherwerb funktionaler Analphabeten: Lernprozesse Erwachsener unter Berücksichtigung des Computereinsatzes. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, 1994.

UNESCO (Hg.): „Analphabetismus: Das Problem.“ Eine alphabetisierte Welt. Paris: UNESCO, 1991: 4/5.

UNESCO (Hg.): 2003 – 2004 The Literacy Decade: Getting Started. Paris: UNESCO, 2004. 21. Online im Internet: URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001354/135400e.pdf> [Zugriff: 7.10.2012]

Waldmann, Doris: „Der sprachsystematische Ansatz“ Methodische Ansätze zur Schriftsprachvermittlung. Kreft Wolfgang Hg. Frankfurt am Main: Deutscher Volkshochschul-Verband e. V., 1985 : 17 – 33.

7.3 Links

URL: <http://www.akrotea.ch/index2.htm> [Zugriff: 1.10.2012]

URL: <http://www.alphabetisierung.at> [Zugriff: 6.10.2012]

URL: <http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Bilder/Alfa-Mobil/Download/Lernportal.pdf> [Zugriff: 2.10.2012]

URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15141/1994_56_beilage4.pdf [Zugriff: 29.09.2012]

URL: http://www.gewaltakademie.de/gaeste/html/interkulturelles_lernen_inte.html [Zugriff: 6.10.2012]

URL: http://www.grundschulverband.de/fileadmin/aktuell/Grundschrift/pp_Geschichte_der_Schrift.pdf [Zugriff: 30.09.2012]

URL: www.hueber.de/schritte-plus-alpha

URL: <http://www.integrationsfonds.at> [Zugriff: 30.09.2012]

URL: <http://www.integrationsfonds.at/iv/ivneu> [Zugriff: 30.09.2012]

URL: <http://www.pfz.at/article1274.htm> [Zugriff: 26.10.2012]

URL: http://www.vhs.at/lernraum_alfazentrum.html [Zugriff: 2.10.2012]

8 Anhang

8.1 Abstract

Fast ein Fünftel der Weltbevölkerung, vor allem in Asien und Afrika, kann nicht lesen und schreiben. Deshalb ist es nicht verwunderlich, unter den ZuwanderInnen in den deutschsprachigen Ländern, AnalphabetInnen anzutreffen. Primäre AnalphabetInnen haben in ihren Herkunftsländern nie lesen und schreiben gelernt, sekundäre AnalphabetInnen beherrschen ein anderes Schriftsystem und funktionale IlliteratInnen können trotz Schulbesuch nur unzureichend diese zwei Fertigkeiten anwenden. In Alphabetisierungskursen in den D-A-CH Ländern erfolgt das Erlernen von Lesen und Schreiben zumeist in der Zielsprache Deutsch nach verschiedenen Methoden.

Diese Diplomarbeit beschäftigt sich mit den in den Kursen eingesetzten einsprachigen Alphabetisierungsmaterialien und analysiert exemplarisch zehn Lehrwerke bzw. –materialien hinsichtlich Buchstabenprogression, Vermittlung des Deutschen (Grammatik, Lexik, Phonetik, Fertigkeiten), Layout und Interkulturalität.

Die Begutachtung ergibt, dass die Buchstabenprogression oft nach phonologischen und schriftbildlichen Kriterien gewählt wurde, ohne die Sprachvermittlung zu berücksichtigen. Aus diesem Grund orientiert sich die Lexik nicht immer nach dem Kriterium Alltagstauglichkeit sondern nach Buchstabenvorkommen. Authentische Textsorten werden sehr sparsam verwendet und die Gewichtung der Fertigkeiten divergiert. Interkulturalität beschränkt sich oft nur auf oberflächliche Vergleiche. Die meisten Unterrichtsmaterialien bieten auch keine Medienbeiträge in Form von Hörtexten oder Film an. Das Layout ist überwiegend schwarz-weiß und viele Illustrationen wirken kindlich und nicht erwachsenengerecht.

Die Schlussfolgerungen aus der Analyse sind, dass in Alphamaterialien die Buchstabenprogression und der Wortschatz an A1-Deutschlehrwerke angelehnt, authentische Textsorten angeboten, Lernstrategien vermittelt und audiovisuelle Medien integriert werden sollten. Zudem ist der Einsatz von Farben, ästhetischen Fotos und die Verwendung erwachsenengerechter Bilder wünschenswert, um

ansprechende und sinnvolle Unterrichtsmaterialien zu erstellen, die die Lernenden motivieren und unterstützen, lesen und schreiben zu lernen.

8.2 Lebenslauf

LEBENS LAUF

Persönliche Daten:

Nicole Schramm
geb. 18.02.1967 in Wien

Schulbildung:

Juni 1987 Matura am BORG Lauterach (musischer Zweig), Vorarlberg.

Studienverlauf:

Oktober 1987 Beginn des Studiums Arabistik/Amerikanistik
Oktober 1997 Umstieg auf Deutsche Philologie mit Fächerkombination
(Arabistik/Amerikanistik/Linguistik)
Schwerpunkt DaF

Zusätzliche Informationen:

Langjährige Erfahrung als DaZ-Lehrende (seit 1993) an verschiedenen Bildungsinstitutionen wie VHS, bfi, Mentor usw.

Seit 2000 bei den Deutschkursen der Universität Wien (Innovationszentrum) tätig.

Wissenschaftliche Tätigkeiten:

Mitarbeit bei der Erstellung des Rahmencurriculums der Deutschkurse der Universität Wien (Innovationszentrum Wien), 2006

Eintrag zu „Patholinguistik“. In: Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen/Basel: A. Francke Verlag, 2010.