

DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE

ALPHABETISIERUNG
FÜR JUGENDLICHE UND JUNGE ERWACHSENE

Praxisleitfaden
Einführung

Vorwort

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

als wir vor nunmehr 5 Jahren begannen, an der Idee für *SchlaU*s Lehrmaterial zu arbeiten, standen wir nicht nur vor einem Berg an potentiellen Inhalten, die sich im Lehrerzimmer der *SchlaU-Schule* fanden, sondern vor allem vor der Frage, wie damals 11 und heute 16 Jahre gelebte Schulpraxis zwischen zwei Buchdeckeln transportiert werden können. Unsere Antwort: der *SchlaU-Lernordner* „Deutsch als Zweitsprache – Alphabetisierung für Jugendliche und junge Erwachsene“, herausgegeben und konzipiert von der *SchlaU-Werkstatt für Migrationspädagogik*. Zusammen mit unserem Projektteam, dem *SchlaU-Lehrteam*, externen AutorInnen und unter den strengen Augen der *SchlaU-SchülerInnen* war es unser Ziel, ein lernbedarfsorientiertes Material zu entwickeln, das flexibel eingesetzt werden kann, das viel Raum zum Üben und Ausprobieren bietet und den Unterricht so rahmt, dass das Deutsche in seiner alltags- und bildungssprachlichen Dimension in kurzer Zeit fundiert erarbeitet werden kann. Mit dem *SchlaU-Lernordner* für Alphabetisierung halten Sie den Grundbaustein dafür in den Händen. In den kommenden Jahren wird die *SchlaU-Materialreihe* um aufbauende Lernordner ergänzt.

Unsere anfänglichen Ideen weiterzudenken und in die Tat umzusetzen, war ein Gemeinschaftsprojekt vieler helfender Hände und denkender Köpfe. Ohne die Mitarbeit zahlreicher engagierter Kolleginnen und Kollegen, die mit ihren Ideen, ihrem geschulten Auge und ihrer Erfahrung den einzelnen Materialien zu ihrer endgültigen Form verholfen haben, wäre dieses Projekt nicht realisierbar gewesen. Dazu gehören Sarah Wolfertstetter, die das gesamte Projekt koordiniert und mitkonzipiert hat, Katharina Holzner, die in kaufmännischen Fragen mit Rat und Tat zur Seite stand und das Team der *SchlaU-Fachschaft Alphabetisierung* in der Zweitsprache, insbesondere Reza Karimitari und Elisabeth Willert. Mit ihrer jahrelangen Erfahrung im Alphabetisierungsunterricht mit jungen Geflüchteten haben sie die entscheidenden Anstöße für das Konzept und die lebendige Gestaltung der einzelnen Lerneinheiten gegeben. Ihre Praxistipps tragen dieses Buch ebenso sehr wie die innovativen Ideen der AutorInnen Anja Böttinger und Andreas Wiebel, welche die gesamten Inhalte konzipiert und umgesetzt haben. Unmöglich wäre dieses Produkt auch ohne das kreative Team rund um Grafik, Bild und Ton (Stephanie Roderer, Ingeborg Landsmann, Maria Grimm, Frank Schinski, Annette Hempfling, Hanna Zeckau, Gerado Chávez, Anna Lukasiewicz) und das Endlektoratsteam (Stefanie Bernhuber, Franziska Radmüller) gewesen. Ein herzlicher Dank geht ebenso an alle aktuellen und ehemaligen SchülerInnen der *SchlaU-Schule*, die bei den Foto- und Tonaufnahmen mitgewirkt haben. Durch euch bekommen die Seiten Leben. Die Druckerei *deVega Medien GmbH* stand und steht uns mit Rat und Tat bei der äußeren Form und allen Fragen rund um Lager und Versand zur Seite. Danken möchten wir an dieser Stelle außerdem unserer Geschäftsleitung Björn Schalles und Katharina Radmüller sowie Michael Stenger, dem Gründer der *SchlaU-Schule* und Vorstandsvorsitzenden des *Trägerkreis Junge Flüchtlinge e. V.*, ohne deren Glauben an unsere Ideen dieses Material Wunschdenken geblieben wäre. Ein besonderer Dank gilt weiter unseren Förderern, der *Wübben Stiftung*, der *aqtivator gemeinnützige GmbH*, der *Schöpflin Stiftung*, *Sternstunden e.V.* und der *Erich Gustav Adler Stiftung*, die die Umsetzung dieses Vorhabens vertrauensvoll finanziert haben.

Ihnen als Lehrpersonen danken wir für Ihr Engagement, denn Sie tragen mit Ihrer täglichen Arbeit aktiv zu einer Willkommenskultur in unserer Gesellschaft bei. Auf den kommenden Seiten möchten wir Ihnen wesentliche Fragen zu Ihrer Unterrichtspraxis beantworten und Sie auf begleitende Materialien verweisen. Wir wünschen Ihnen viel Freude beim Einsatz der Materialien und freuen uns auf Ihr Feedback.

Ihre



Melanie Weber & Anja Kittlitz, Leitung *SchlaU – Werkstatt für Migrationspädagogik*

Inhalt

Vorwort	1
----------------------	----------

Einführung

Autorinnen: Anja Kittlitz, Melanie Weber, Sarah Wolfertstetter

Unterrichten nach dem SchlaU-Modell und die SchlaU-Werkstatt für Migrationspädagogik	5
Alphabetisierung für Neuzugewanderte und junge Geflüchtete	6
Didaktische Überlegungen	7
Diagnostische Hinweise	13
Der SchlaU-Lernordner "Deutsch als Zweitsprache – Alphabetisierung für Jugendliche und junge Erwachsene"	18
Die Arbeit mit dem Praxisleitfaden	27

Praktische Hinweise für den Unterricht

Autorin: Ines Rehm

Heft 1: Kennenlernen

Buchstabe A / Hallo	2
Buchstabe S / Tschüss	24
Buchstabe E / Wie geht es dir?	36
Buchstabe D / Woher kommst du?	48

Heft 2: In der Schule

Buchstabe N / In der Schule	2
Buchstabe R / Ruhe, bitte!	14
Buchstabe I / Wie bitte?	26
Buchstabengruppe Sch / Im Klassenzimmer	38

Heft 3: Essen und Trinken

Buchstabe M / Mmm, das schmeckt!	2
Buchstabengruppe Ei / Einkaufen	14
Buchstabe O / Obstsalat!	26

Heft 4: Die Woche

Buchstabe W / Die Woche	2
Buchstabe U / Die Uhr	14
Buchstabe H / Das Jahr	26
Buchstabe T / Das Datum	38
Buchstabengruppe ch / Der Tag – die Nacht	50

Heft 5: Wohnen

Buchstabe B / Mein Wohnort	2
Buchstabengruppe au äu / Pause machen	14
Buchstabe Z / Im Klassenzimmer	26
Buchstabe Ö / Schöne Möbel	38
Buchstabe G / Im Garten	50

Heft 6: Kleidung und Farbe

Buchstabe L / Alle meine Kleider	2
Buchstabengruppe ie / Das gefällt mir.	14
Buchstabe F / So viele Farben	26
Buchstabe C / Cola und Co.	38
Buchstabengruppe ck / Alt und neu	50

Heft 7: Das Wetter

Buchstabe K / Es ist kalt.	2
Buchstabe Ü / Im Frühling	14
Buchstabe J / Joggen im Juli	26

Heft 8: Freizeit und Freunde

Buchstabe P / Sport und Sprache	2
Buchstabe Y / Tolle Party!	14
Buchstabengruppe Eu / Freunde treffen	26

Heft 9: Die Familie

Buchstabe V / Die Familie	2
Buchstabe Ä / Schwager und Schwägerin	14

Heft 10: Wege finden

Buchstabengruppe Pf / Alles in einer Stadt	2
Buchstabe ß / Zu Fuß und mit dem Bus	14
Buchstabe Qu / Kreuz und quer durch Deutschland	26
Buchstabe X / Nach links oder rechts?	38

Praxisleitfaden

Einführung

Unterrichten nach dem SchlaU-Modell und die SchlaU-Werkstatt für Migrationspädagogik

„Unsere Vision ist es, in Deutschland angekommenen jugendlichen Flüchtlingen die Teilhabe an Bildung und Gesellschaft zu ermöglichen. (...) Schule verstehen wir dabei als Raum des gemeinsamen Lernens, der Persönlichkeitsentwicklung fördert und Zukunftschancen eröffnet.“

Die *SchlaU-Schule* (*Trägerkreis Junge Flüchtlinge e. V.*) wurde im Jahr 2000 in München gegründet und bietet seither jungen Geflüchteten im Alter von 16 bis 25 Jahren ein umfangreiches Bildungsangebot. Im Zentrum stehen die SchülerInnen und deren individuelle Förderung, um sie auf ihren Bildungswegen und bei ihrem Eintritt in den Arbeitsmarkt zu begleiten. Das über die Jahre entwickelte Schulkonzept basiert maßgeblich auf den in der Praxis gesammelten Erfahrungen, angereichert und unterstützt durch aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse, kontinuierliche Evaluation des Schulalltags sowie (selbst-)reflexiver und (selbst-) kritischer Weiterentwicklung. Kern des Konzepts bildet neben dem Grundprinzip einer anerkennenden Pädagogik ein durchlässiges Klassensystem, das eine Einteilung der SchülerInnen in unterschiedliche Niveaustufen sowie einen unterjährigen Stufenwechsel je nach individueller Lernprogression möglich macht. In Kooperation mit staatlichen Schulen ermöglicht die *SchlaU-Schule* sowohl den Erfolgreichen als auch den Qualifizierenden Mittelschulabschluss sowie den Mittleren Schulabschluss. Der Unterricht geht dabei über die geltenden Bildungsstandards hinaus und orientiert sich an den Lebenswelten der SchülerInnen. Neben der Vermittlung von Sprachkenntnissen stehen weitere Fächer wie Mathematik und Ethik auf dem Stundenplan, ein besonderes Augenmerk gilt der beruflichen Orientierung. Ergänzt wird der Sprach- und Fachunterricht durch zusätzliche Beratungs- und Betreuungsangebote während und nach dem regulären Unterricht. Das Team der *SchlaU-Schule* setzt sich aus einem interdisziplinären Lehrteam sowie einem Team für Psychologie und Soziale Arbeit zusammen. In enger Zusammenarbeit gewährleisten die Teams die Gestaltung von Schule als sicherem Ort, der gemeinsames Lernen ermöglicht, Persönlichkeitsentwicklung fördert und Zukunftschancen eröffnet. Ergänzt wird das ganzheitliche Angebot der Schule durch *SchlaU – Übergang Schule-Beruf*, dem schlaUen Übergangsmanagement, das SchlaU-Alumni nach dem Schulabschluss auf ihren weiteren (Aus-)Bildungswegen unterstützt.

Erfahren Sie mehr zur *SchlaU-Schule* unter: www.schlau-schule.de

Die *SchlaU-Werkstatt für Migrationspädagogik* hat sich im Jahr 2016 aus der Praxis der *SchlaU-Schule* gegründet. Als Forschungs-, Schulentwicklungs-, Lehrwerks- und Weiterbildungsinstitut ist sie ebenfalls unter dem Dach des *Trägerkreis Junge Flüchtlinge e. V.* angesiedelt. Anlass waren die zahlreichen Anfragen bezüglich konzeptioneller sowie pädagogischer Weiterbildungsmöglichkeiten und der Teilhabe am Erfahrungsschatz der *SchlaU-Schule*. Dieser Nachfrage möchte die *SchlaU-Werkstatt für Migrationspädagogik* nachkommen und im engen Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis schlaUes Schulwissen multiplizieren, es kritisch hinterfragen und konstruktiv weiterentwickeln. Konzeptuell fußt die Arbeit der *SchlaU-Werkstatt für Migrationspädagogik* auf dem durch den Erziehungswissenschaftler Paul Mecheril geprägten Konzept der Migrationspädagogik, welches auf gesellschaftliche Ungleichheiten reagiert und diese zu mindern versucht. Dadurch grenzt sich das Konzept in jeglicher Form von Konzepten der Ausländerpädagogik, Assimilationspädagogik und Flüchtlingspädagogik ab, die Integrationsdefizite als Erklärung für gesellschaftliche Marginalisierung zugrunde legen. Gegenläufig fokussiert das Vorhaben der Migrationspädagogik gesellschaftliche Strukturen, die Ungleichheiten befördern und festschreiben und weist anhand kritisch-reflexiver Forschung auf gesellschaftliche Schieflagen hin. In der pädagogischen Arbeit stehen Begriffe wie Empowerment, Subjektorientierung und Partizipation im Mittelpunkt. Junge Geflüchtete und Personen, die in (sozial-)pädagogischen Settings mit ihnen arbeiten, sind die Hauptzielgruppe der Werkstattarbeit.

Erfahren Sie mehr zur *SchlaU-Werkstatt für Migrationspädagogik* unter: www.schlau-werkstatt.de

Alphabetisierung für Neuzugewanderte und junge Geflüchtete¹

Der SchlaU-Lernordner „Deutsch als Zweitsprache – Alphabetisierung für Jugendliche und junge Erwachsene“ ist konzipiert für die Alphabetisierung von neuzugewanderten Jugendlichen und jungen Erwachsenen, insbesondere mit Fluchterfahrung. Er kombiniert Elemente der Alphabetisierungsarbeit und des Deutsch-als-Zweitsprach-Erwerbs und bezieht die hohe Heterogenität der SchülerInnen, bezogen auf schriftliche und mündliche Kompetenzen, sowie Lernausgangslagen mit ein: Einige SchülerInnen beherrschen bereits ein Schriftsystem, jedoch nicht das lateinische (Zweitschriftlernende), andere gelten auch in ihrer Muttersprache als AnalphabetInnen (primäre AnalphabetInnen). Einige unter ihnen verfügen über vielfältige mündliche und/oder schriftliche Fremdsprachenkenntnisse, aber über verschiedene Aneignungsstrategien (gesteuerter Erwerb im Unterricht versus ungesteuerter Erwerb im alltäglichen Sprachbad²). Einige verstehen schon vergleichsweise viel von der deutschen Sprache beziehungsweise sprechen fast fließend, andere stehen hier noch ganz am Anfang (vgl. Peikert/Harris Brosig 2009: 163). Einige verfügen über eine mehrjährige Schulerfahrung, andere besuchen zum ersten Mal einen institutionalisierten Unterricht. Wieder andere besitzen bereits Lese- und Schreibkompetenzen in der Erstsprache oder in anderen Sprachen, diese reichen jedoch für eine Partizipation am sprachkulturellen Alltag nicht aus (funktionale AnalphabetInnen). Hinzu kommen zahlreiche soziale, kognitive und individuelle Faktoren wie Ängste, Motivationsgrade, Einstellungen zum Lernen (Heterogenität bezüglich der Lernbedürfnisse) sowie unterschiedliche Zielvorstellungen, welche die SchülerInnen voneinander unterscheiden und die unterschiedliche Lehrkonzepte notwendig machen (vgl. Feldmeier 2010: 18f.).

Alphabetisiert zu werden, bedeutet in diesem Kontext nicht nur den Umgang mit Papier und Stift erstmals oder neu zu erlernen, sondern auch, sich fremd klingende Laute und zugehörige Umgangsweisen mit Sprache anzueignen: „Die meisten Lerner und LernerInnen haben zunächst keinerlei Vorstellungen vom System oder von der Struktur der deutschen Sprache beziehungsweise ihrer eigenen ‚Sprache‘, zum Beispiel, dass im Deutschen Wörter aus Silben und Silben aus Lauten bestehen und den Lauten bestimmte Grapheme zugeordnet werden. Muttersprachlerinnen und Muttersprachler wissen – auch völlig unbewusst oder unreflektiert –, wo die Wortgrenzen liegen, wie sie Sätze bilden können, aus welchen Strukturelementen Sätze bestehen, und wie sie die einzelnen Elemente anordnen müssen“ (Teepker 2011: 241). Dieser Anforderung möchten wir mit dem SchlaU-Lernordner begegnen und folgende Globalziele behandeln:

- Einführung in das lateinische Schriftsystem
- Systematischer Wortschatzaufbau im Deutschen
- Ermöglichung erster Sprachhandlungen im Deutschen
- Aufbau einer Sprachlernbewusstheit
- Auf- und Ausbau der phonologischen Bewusstheit
- Systematische Entwicklung von Lese- und Schreibkompetenzen
- Einführung grammatikalischer Begriffe und Prinzipien
- Einführung in unterschiedliche Textsorten (Zeitungsartikel, Tabelle, ...)

Darüber hinaus:

- Vermittlung von Spaß am Lernen
- Einführung in das System Schule
- Einführung in den Umgang mit Papier und Stift
- Aufbau von Medienkompetenz
- Vermittlung von Lernstrategien
- Sicherung und Rückmeldung von Lernerfolgen
- Stärkung der Selbstwirksamkeit

¹ Teile der nachfolgenden zielgruppenspezifischen, didaktischen und diagnostischen Erläuterungen beruhen auf den Skripten zur Fortbildung „Alphabetisierung in der Fremdsprache“, SchlaU-Werkstatt für Migrationspädagogik, Autorin: Anja Kittlitz (2015).

² Von einem Sprachbad wird in der Sprachlernforschung gesprochen, wenn es darum geht, den SchülerInnen so viele Spracherfahrungs-möglichkeiten wie möglich anzubieten.

Der begleitende fachliche Unterricht sollte darüber hinaus weitere Elemente der Grundbildung beinhalten wie den Auf- und Ausbau von Rechenkenntnissen und eines Grundwissens in den Bereichen Geographie, Biologie, Ethik und weiteren Fächern.

Entscheidend für die Konzeption von Alphabetisierungskursen, insbesondere für DaZ-SchülerInnen mit Fluchterfahrung, aber auch in Teilen für Neuzugewanderte, sind außerdem die prekären Lebenslagen, in denen sich die SchülerInnen meist befinden. Sie nehmen maßgeblich Einfluss auf die Unterrichtssituation: Fehlende Sprachkenntnisse, eine rechtlich wie sozial eingeschränkte Teilhabe und dadurch eine gesellschaftlich marginalisierte Stellung führen zu enormer persönlicher Belastung und der Druck, schnellstmöglich sprachlich handlungsfähig zu werden, ist gegenüber anderen Lerngruppen erhöht (vgl. Jakschik/Pieniazeka 2011: 256). Hinzu kommt oft das geringe Angebot an passenden, erreichbaren Alphabetisierungskursen sowie die Unsicherheit des Bleiberechts und zahlreiche weitere rechtliche Restriktionen, die sich aus dem Status „AsylbewerberIn“ ergeben. Die belastenden Alltagssituationen der Jugendlichen erschweren konzentriertes Lernen und bedingen spezielle Interessenlagen bezüglich der Unterrichtsinhalte. Bei der Konzeption von Unterrichtsangeboten ist zu beachten, dass körperliche oder psychische Beschwerden nicht selten der Grund für den Abbruch von Alphabetisierungs- und Sprachkursen sind, ebenso wie eine eventuelle Berufstätigkeit oder ein Familienleben, das sich nur schwer mit den Kurszeiten und Lernanforderungen vereinbaren lässt. Lernangebote sollten daher so gestaltet sein, dass sie entsprechend auf die Lebensumstände der TeilnehmerInnen reagieren können, um die Abbruchquote möglichst gering zu halten.

Didaktische Überlegungen

Bevor wir Ihnen im Folgenden das Ordnerkonzept im Detail vorstellen, möchten wir elementare Überlegungen und Hinweise zur Didaktik und Diagnostik im DaZ-Alphabetisierungsunterricht mit Ihnen teilen. Diese verstehen wir als grundlegend, um gut mit dem Ordnermaterial arbeiten zu können.

Die Grundelemente: Positive Lernerfahrungen und Zeit

Alphabetisierungsarbeit mit Deutsch-als-Zweitsprache-SchülerInnen bedeutet, wie bereits an mehreren Stellen angemerkt, für die meisten SchülerInnen nicht nur eine Einführung in ein neues oder das Schriftsystem, sondern meist auch die (Wieder-)Einführung in den schulischen Kontext. Grundlegendes Ziel des Unterrichts sollte es daher zunächst sein, diesen Zugang möglichst positiv zu gestalten. Aktivierende und sprachstandsunabhängige Kennenlernmethoden bieten eine gute Möglichkeit, gemeinschaftlich in das Schuljahr beziehungsweise in die Kurszeit zu starten. Für eine gute Klassen- und Kursatmosphäre kann während der ersten Tage das Klassenzimmer gemeinsam gestaltet werden. Zum Beispiel könnten Plakate mit den Muttersprachen der SchülerInnen erstellt werden. Entweder schreiben die SchülerInnen selbst oder die Lehrperson bringt Schriftbeispiele mit. Der so generierte Wiedererkennungseffekt schafft ein Gefühl des Willkommen- und Anerkanntseins, das sich positiv auf die Lernmotivation auswirkt. Bei allen Formen des gemeinsamen Kennenlernens und anfänglichen Arbeitens sollten Sie als Lehrperson darauf achten, dass sich alle gleichwertig und entsprechend ihren Lernständen einbringen können und niemand aufgrund seiner/ihrer bisherigen Schrift- und Spracherfahrungen ausgeschlossen ist. Bieten Sie so von Beginn an Möglichkeiten, Erfolgserlebnisse zu erfahren und Freude an der Schrift und an der deutschen Sprache zu entwickeln. Denn Alphabetisierungsarbeit ist über die reine Wissensvermittlung hinaus immer auch im Sinne einer ressourcenstärkenden und zur Eigenständigkeit befähigenden Lehrpraxis zu verstehen, als Arbeit am Selbstbild der SchülerInnen und an der Person selbst. Bieten Sie durch die Gestaltung Ihres Unterrichts einen Rahmen, der die Sicherheit bietet, gesteckte Lernziele erreichen zu können. Begreifen Sie Alphabetisierungsarbeit als Prozess, der sich über viele Jahre erstreckt und nicht nach Besuch des ersten Kurses abgeschlossen ist. Verstehen Sie Alphabetisierungsarbeit vielmehr als ständigen Begleiter im Sinne einer durchgängigen Sprachbildung auch in Fortgeschrittenenklassen/-kursen und beziehen Sie beispielsweise grafomotorische Übungen selbstverständlich auch zu späteren Zeitpunkten mit ein.

Das Stichwort „Zeit“ ist aber auch in anderer Hinsicht von besonderer Relevanz. Gerade Jugendliche und junge Erwachsene, die sich in prekären Lebenslagen befinden und/oder Schulunterricht gerade neu erfahren, benötigen für konzentriertes Arbeiten und Lernfortschritte oft mehr Ruhe und Zeit, als Sie es unter Umständen von lerngewohnten SchülerInnen aus Regelklassen oder von sich selbst kennen. Nehmen Sie sich und geben Sie den SchülerInnen diese Zeit. Bearbeiten Sie Aufgaben mehrmals, planen Sie ausreichend Zeit für thematische Wiederholungen ein und geben Sie ausführliche Rückmeldungen. Achten Sie bei der Menge und Art der Hausaufgaben darauf, ob die SchülerInnen nach dem Unterricht genügend Zeit und Ruhe haben, um diese gewissenhaft erledigen und im Umfang bewältigen zu können. Strukturieren Sie Ihren Unterricht nach Möglichkeit so, dass die Hauptübungszeit während des Unterrichts stattfinden kann und achten Sie gleichzeitig darauf, dass die SchülerInnen schrittweise über Hausaufgaben an selbstständiges Lernen herangeführt werden. Überlegen Sie dazu gemeinsam mit den SchülerInnen Orte, an denen ungestörtes Arbeiten nach dem Unterricht möglich ist. Machen Sie beispielsweise einen gemeinsamen Ausflug in die örtliche Bibliothek oder stellen Sie Lernräume am Nachmittag zur Verfügung.

Um die Lernmotivation zu stärken, ist es zudem wichtig, dass sich die Inhalte im Unterricht an den Interessenlagen der Lernenden orientieren. Die Themen, die der SchlaU-Lernordner behandelt, sind den Lebenswelten der SchlaU-SchülerInnen entnommen. Sie bieten dadurch authentische Sprechanlässe und für den Alltagssprachgebrauch der SchülerInnen relevantes Vokabular. Für Materialergänzungen bietet es sich an, die SchülerInnen bei der Auswahl der Themen miteinzubeziehen und auch in die Gestaltung des Materials miteinzubinden, beispielsweise indem sie aufgefordert werden, selbst Bilder oder im späteren Verlauf kurze Texte mit in den Unterricht zu bringen. Insgesamt sollte der Unterricht den SchülerInnen möglichst vielfältige Gelegenheiten bieten, mit Schriftsprache und gesprochener Sprache in Berührung zu kommen und ein eigenständiges Interesse am Lesen und Schreiben zu entwickeln. Es sollten daher nicht nur bedeutsame Schreiblässe, sondern ebenso wichtige Rede- und Leseanlässe geboten werden.

Der strukturelle Rahmen

Vor allem im Alphabetisierungsunterricht hat sich gezeigt, dass die Lerngruppen für die Lernentwicklung eine wichtige Rolle spielen. Qualitätsstandards für Alphabetisierungskurse im Erwachsenenalter empfehlen eine Größe von maximal 8 bis 12 Personen. Individuelles Arbeiten steht aufgrund der hohen Heterogenität in Alphabetisierungsklassen/-kursen im Zentrum und sollte auch auf struktureller Ebene ermöglicht werden (vgl. Koordinierungsstelle Alphabetisierung Sachsen 2014). In der Erfahrung des Unterrichts der *SchlaU-Schule* hat sich zudem gezeigt, dass auf allen Niveaustufen das KlassleiterInprinzip einen besonderen Mehrwert besitzt. In der Stundeneinteilung wird darauf geachtet, dass höchstens drei Lehrpersonen in den Alphabetisierungsklassen eingesetzt werden. Ermöglicht wird so eine hohe Identifikation mit den Lehrpersonen, eine enge Entwicklungsbegleitung und Lernstandkontrolle sowie kontinuierlich aufbauender Unterricht ohne größere zeitliche Unterbrechungen. Denn gerade im Alphabetisierungsunterricht, aber auch im Fortgeschrittenenunterricht, ist es wesentlich, die SchülerInnen von Anfang an gut kennenzulernen sowie ihre unterschiedlichen Lernbiografien und daraus resultierende Lernstände zu ermitteln. Je genauer dabei Ihre Ausgangsinformationen sind, desto besser kann der Unterricht auf die jeweiligen Bedürfnisse abgestimmt werden. Neben einem Kennenlerngespräch, das unter Umständen mit einem/r DolmetscherIn geführt werden kann, ist es von Bedeutung, durch die Übungsformen in den ersten Unterrichtstagen einen Überblick über die schriftsprachlichen und mündlichen Kompetenzen der SchülerInnen zu gewinnen, ohne sie in eine Testsituation zu versetzen. Einfache Schwungübungen verraten beispielsweise schon viel über Stiftgewohnheit und den Umgang mit dem leeren Blatt.

Wenn es institutionell möglich ist, sollten die SchülerInnen nach einer ersten Lernstandseinschätzung in Klassen für absolute Deutsch- und SchriftsprachanfängerInnen, bereits sprachlich fortgeschrittene SchülerInnen und Zweitschriftlernende eingeteilt werden. Eine ausführliche Darstellung des Themas Lernstandskontrolle finden Sie unter dem Punkt „Diagnostische Hinweise“.

Die LehrerInnensprache und das Moment der Mehrsprachigkeit: Entlastung schaffen und sprachliche Vielfalt wertschätzen

Die Ermöglichung des gegenseitigen Verständnisses, also die Vermittlungskompetenz der Lehrperson, kann als weiterer Grundbaustein für einen gelingenden Unterricht gesehen werden. Vielfach stellen Lehrpersonen in unseren Fortbildungen die Frage, in welcher Sprache die Verständigung stattfindet, vor allem wenn die Deutschkenntnisse der SchülerInnen noch sehr gering sind. Da davon auszugehen ist, dass die Lehrperson und die gesamte Klassen-/Kursgemeinschaft nicht über eine gemeinsame Sprache verfügen, findet die Verständigung in der *SchlaU-Schule* von Beginn an in der deutschen Sprache statt. Bei wichtigen inhaltlichen Gesprächen werden DolmetscherInnen hinzugezogen. Zum Einsatz kommen neben Gegenständen, Bild- und Wortkarten, vor allem auch Gestik und Mimik. Im alltäglichen Sprachgebrauch oft unbewusst lautsprachbegleitend eingesetzt, können gerade Gesten zu einem wertvollen Hilfsmittel im Sprachvermittlungsprozess werden. Wenn möglich, überlegen Sie sich bereits vor der Unterrichtseinheit, wie Sie Schlüsselwörter mit passenden Gesten unterstützen können. Achten Sie bei der Auswahl der Gesten auf ihre unterschiedlichen Bedeutungsbelegungen, um Missverständnisse zu vermeiden. Gesten sind kulturell aufgeladen und unterscheiden sich von Region zu Region, von Gruppe zu Gruppe. Beispielsweise wird im deutschsprachigen Raum Zustimmung mit einem Kopfnicken bekräftigt, in der bulgarischen und griechischen Sprache trägt ein Kopfnicken die gegenteilige Bedeutung: Nein. Die Lautsprache wie auch gebärdende Sprache verfügen neben sprachspezifischen Ausdrücken zudem über Internationalismen. Vor allem die sogenannten natürlichen Gebärden wie das Nachahmen einer körperlichen Bewegung für ein Verb (zum Beispiel schwimmen, schlafen, springen) können als solche verstanden werden und gewinnbringend im Unterricht eingesetzt werden. Seien Sie darüber hinaus neugierig für sprachkulturelle Spezifika, die Sie gemeinsam in der Klasse / im Kurs erkunden können. Gesten können zudem bereits von Beginn an als lernunterstützende Methode beim Vokabellernen eingesetzt werden, indem beispielsweise eine Vokabel stets mit einer bestimmten Handlung verknüpft wird. Der Einsatz von Gesten im Unterricht unterstützt somit den langfristigen Lernerfolg und bietet eine sprachliche Vorentlastung in der unmittelbaren Kommunikation. Weitere Sinneszugänge (Sehen, Riechen, Fühlen, Schmecken, Tasten) können den Lernprozess zusätzlich stützen und sollten im Sinne eines ganzheitlichen Arbeitens als feste Elemente in die Unterrichtsplanung miteinbezogen werden.

Eine weitere Brückenfunktion kann der gezielte Einsatz der sogenannten leichten Sprache übernehmen. Ihre Regeln können gerade im Anfangsunterricht helfen, die LehrerInnensprache zu strukturieren und für die Lernenden zugänglich und verständlich zu machen. Bitte beachten Sie: Ziel ist es nicht, bei der einfachen Sprache zu bleiben! Sie sollte lediglich als Hilfskonstruktion verwendet werden. Der Einsatz der leichten Sprache im DaZ-Alphabetisierungsunterricht bedeutet nicht einen Schutz vor sprachlicher Komplexität, sondern eine geleitete Einführung in diese. Für den Praxisübertrag hat der Erziehungswissenschaftler und Sprachdidaktiker Sven Nickel wesentliche Kriterien leichter Sprache festgehalten, die wir Ihnen an die Hand geben möchten:

Lexik

- Leicht verständliche, anschauliche, vertraute oder einfache Wörter
- Abstrakta möglichst umgehen
- Fach- und Fremdwörter, Abkürzungen sowie Redewendungen und Metaphern vermeiden
- Morphologie
- Kurze Wörter benutzen

Syntax und Morphosyntax

- Kurze, einfache Hauptsätze mit jeweils nur einer Aussage
- Perfekt statt Präteritum
- Kein Konjunktiv, kein Genitiv, kein Passiv, keine Nominalisierungen
- Bei Pronomen auf eindeutige Referentialität achten

Grundsätzlich: Verwendung einer grammatikalisch korrekten Sprechweise

Quelle: Nickel (2014: 28)

So wie Sie die SchülerInnen durch den Einsatz einer angepassten Sprachwahl entlasten, so sollten Sie auch beim Einsatz unterschiedlicher Medien auf Passgenauigkeit und Reduktion achten. Denn der Unterricht gerade für absolute Schriftsprach-, Deutsch- und SchulanfängerInnen sollte stets so gestaltet sein, dass kognitive Überlastungssituationen vermieden werden. Die Ressourcen der kognitiven Informationsverarbeitung sind bei jeder Person begrenzt und es kann immer nur eine bestimmte Anzahl von Informationen im Arbeitsgedächtnis verarbeitet werden: „Ein beginnender Leser oder eine beginnende Leserin benötigt den überwiegenden Teil des Arbeitsgedächtnisses zum Erlesen eines Wortes oder eines Textes. Dies ist langsam und anstrengend. Mit zunehmender Übung wird das Lesen immer weiter automatisiert und die Belastung des Arbeitsgedächtnisses reduziert. Eine geübte Leserin oder ein geübter Leser, der oder die über viele Jahre Lesen geübt hat, liest völlig automatisiert, ohne sich dessen bewusst zu sein, ohne Auskunft über den Leseprozess geben und ohne diesen unterdrücken zu können“ (Grosche 2011: 38).

Konkret bedeutet dies:

- Schrittweises Vorgehen im Unterricht hat oberste Priorität.
- Regelmäßige Wiederholungen sollten fester Bestandteil der Unterrichtsabläufe sein, um Handlungsabläufe zu automatisieren.
- Visuelle Mittel sollten gezielt zur Unterstützung eingesetzt werden, zum Beispiel die
- Verwendung von unterschiedlichen Farben; der Einsatz von vielen verschiedenen visuellen Reizen zur gleichen Zeit (der Beamer wirft eine PowerPoint-Präsentation an die Wand, in der mit verschiedenen Farben, viele Schrift und vielen Bildern gleichzeitig gearbeitet wird) sollte vermieden werden.
- Um den Prozess des sinnentnehmenden Lesens zu unterstützen, sollte von Beginn an schrittweise ein Sichtwortschatz³ aufgebaut werden. In späteren Lesesituationen entlastet dies das Arbeitsgedächtnis.

Entlastung kann ebenfalls der Rückgriff auf die Muttersprachen schaffen. Die Sprachwissenschaften bieten hierzu verschiedene Konzepte, welche die Muttersprachen der SchülerInnen mit in den Unterricht einbeziehen und sprachliche Vielfalt fördern. Da der Rückgriff auf die Muttersprache für die SchlaU-Materialreihe kein Schlüsselkonzept darstellt, möchten wir auf eine ausführliche Darlegung dieser Konzepte verzichten, aber die grundlegende Notwendigkeit der Anerkennung und Einbeziehung sprachlicher Vielfalt betonen. Viele der SchülerInnen in (Alphabetisierungs-) Klassen und -kursen für Neuzugewanderte und junge Geflüchtete haben zwar Alphabetisierungsbedarf, sprechen aber dennoch zwei oder mehrere Sprachen und sind damit multi- und nicht monolingual. In den meisten Fällen ist davon auszugehen, dass Zweit-, Dritt-, Viert- und weitere Sprachen nicht in einem klassischen Schulsetting erlernt wurden und ein strukturierter Spracherwerb verfolgt wurde, sondern die Sprachkompetenzen im alltäglichen Handeln erworben wurden. Nutzen Sie diese im Vergleich zu im deutschen Schulsystem sozialisierten, meist einsprachigen SchülerInnen besondere Lernerfahrung und Lernkompetenz, um den Unterricht zu bereichern. Überlegen Sie bei der Unterrichtsvorbereitung, wann, wie und mit welchem Mehrwert auf muttersprachliche oder andere fremdsprachliche Kompetenzen zurückgegriffen werden kann. Bieten Sie in Ihrem Unterricht ein möglichst großes Sprachbad und viele Möglichkeiten zum aktiven Sprachgebrauch des Deutschen an, ermöglichen Sie jedoch auch den Einbezug mutter- oder anderweitiger fremdsprachlicher Kompetenzen; beispielsweise während Gruppen- oder Paararbeitsphasen oder etablieren Sie Wörterbucharbeit als Lernpraxis. Die unterrichtsfreie Zeit vor oder nach dem Unterricht und die Pausen sollten die SchülerInnen als aktive (Sprach-)Auszeit nutzen können. Dies schafft kognitive Entlastung und Kapazität für neue Lerninhalte.

³ Sichtwortschatz = Wörter, die auch ohne Buchstabenkenntnisse erkannt werden.

Die Hinführung der SchülerInnen zu unterschiedlichen schulischen Lernmethoden ist als ein weiteres Kernelement des Alphabetisierungsunterrichts zu begreifen. Vielfach, aber nicht immer, sind Personen mit Alphabetisierungsbedarf schulungsgewohnte LernerInnen. Methoden und Lernstrategien, die schulsozialisierten SchülerInnen als selbstverständlich gelten, müssen hier zunächst kennengelernt und angeeignet werden. Dies gilt auch für die vielfältigen methodischen Konzepte, die dem Alphabetisierungsunterricht zugrunde liegen. Zu den meist verwendeten Konzepten gehören die Lautiermethoden (Sinnlautmethode, Interjektionsmethode, Anlautmethode, Lautbildmethode), die Silbenmethode, die Morphemmethode, Lesen durch Schreiben und Ansätze nach Maria Montessori. Eine umfangreiche und praxisnahe Erläuterung zu den einzelnen Konzepten finden Sie beispielsweise im Methodenhandbuch des Lehrwerks „Alphamar: Wege in die Alphabetisierung für erwachsene Deutschlernende“ (Albert et. al. 2012). Da wir diese Ausführungen für sehr gelungen halten, möchten wir uns an dieser Stelle auf sie berufen und verzichten auf eine eigenständige Darstellung. Auszughafte Erläuterungen finden Sie außerdem aufgabenbezogen im weiteren Verlauf dieses Praxisleitfadens.

Grundsätzlich und konzeptunabhängig gilt: Führen Sie die SchülerInnen schrittweise mithilfe des Materials an unterschiedliche Aufgabentypen heran, lernen Sie gemeinsam verschiedene Arbeitsanweisungen kennen und bauen Sie mit der Zeit ein facettenreiches Repertoire an Lerntechniken auf. Achten Sie darauf, dass unterschiedliche Bildungs- und Schulkulturen mit unterschiedlichen Aufgabentypen arbeiten und auch schulerfahrene Zweitschriftlernende manche Aufgabentypen erst kennenlernen müssen. Dies gilt ebenso für den Einsatz von Bildmaterial. Hier sollte nicht nur, wie bereits thematisiert, auf optische Überreizung geachtet werden, sondern auch darauf, dass das Verstehen von Visualisierungen kulturell variieren kann (visual literacy = Fähigkeit des Bilderlesens) und sich schulische Vorbildung auf das Verstehen von Bildern auswirken kann. Insbesondere primäre AnalphabetInnen haben Probleme mit abstrakten Visualisierungen wie Tabellen oder Zuordnungen. Setzen Sie daher insgesamt Visualisierungen sparsam und bewusst ein und erarbeiten Sie abstrakte, gängige Darstellungsformen gemeinsam im Unterricht (vgl. Feldmeier 2010: 68ff.).

Durch abwechslungsreiches Material sollte den immer wieder aufs Neue die Möglichkeit gegeben werden, neue Einsichten in die (deutsche) Schriftsprache zu gewinnen, eigene Hypothesen darüber aufzustellen und Regelmäßigkeiten selbst zu entdecken. Folgende Grundfertigkeiten sollten auf diesem Weg schrittweise aufgebaut werden: die Beherrschung des Zeichensystems, die Beherrschung der Laut-Graphem-Korrespondenz, die Automatisierung des Lese- und Schreibprozesses, mündliche Kompetenzen sowie Textmusterwissen (vgl. Ramdan 2015: 4). Im Besonderen hervorheben möchten wir an dieser Stelle die Phonem-Graphem-Korrespondenz, da es sich dabei um eine Grundeinsicht in die Funktionsweisen der deutschen Sprache handelt. Um die deutsche Schriftsprache zu erlernen, muss erkannt werden, dass Wörter aus Abfolgen von Lauten bestehen. Diese Laute wiederum sind bestimmten Buchstaben beziehungsweise Buchstabenfolgen zugeordnet.

Phonem: das, was ich höre

= der hörbare Sprachlaut (Phon) und die abstrakte Lauteinheit, die zu einer Bedeutungsveränderung des Wortes führt. Zum Beispiel: **Matte** – **Watte**.

Graphem: das, was ich schreibe

= „Der a-Laut wird als [a], [a:] und reduziert als [e] gesprochen und eben auch rechtschriftlich unterschiedlich realisiert als <a>, <ah>, <aa> oder <er> wiedergegeben“ (Schröder-Lenzen 2013: 20).

Das Verständnis der Phonem-Graphem-Korrespondenzen in der deutschen Sprache ist eine wesentliche Voraussetzung für selbstständiges Schreiben: „Die Fähigkeit, aus dem Klanggebilde eines Wortes die einzelnen Laute herauszuhören und die einzelnen Laute dann wieder in der richtigen Reihenfolge zu einem Wort zusammen zu setzen, ist der entscheidende Schritt in der Alphabetisierung“ (Fritz et al. 2006: 34). Nutzen Sie für den Unterricht die zum SchlaU-Lernordner gehörige Lauttabelle.

Übersicht Phonem-Graphem-Korrespondenzen nach Agi Schröder-Lenzen (2013: 21f.)

Vokale

Phoneme	Basisgraphem	Orthographeme							
/a:/	<a>	Tal	<ah>	Wahn	<aa>	Saal			
/e:/	<e>	Weg	<eh>	Reh	<ee>	See			
/i:/	<ie>	Wiese	<ih>	Ihr	<i>	Igel			
/o:/	<o>	Ofen	<oh>	Sohn	<oo>	Zoo			
/u:/	<u>	Kuchen	<uh>	Uhr					
/ɛ:/	<ä>	Käse	<äh>	nähen					
/ø:/	<ö>	Öl	<öh>	verwöhnen					
/y/	<ü>	über	<üh>	mühsam					
/a/	<a>	alt							
/ə/	<e>	Farbe							
/i/	<i>	mit	<ie>	vierzig					
/o/	<o>	offen							
/u/	<u>	unter							
/ɛ/	<e>	bellt	<ä>	hält					
/œ/	<ö>	Öffner							
/y/	<ü>	Mütze	<y>	Hydrat					
/ai/	<ei>	Eis	<ai>	Kaiser					
/au/	<au>	Auto							
/y/	<eu>	Leute	<äu>	läuten					

Konsonanten

Phoneme	Basisgraphem	Orthographeme							
/p/	<p>	Post		Laub	<pp>				
/t/	<t>	Teil	<d>	Bild	<tt>	<dt>	Stadt	<th>	Theater
/k/	<k>	Kohle	<g>	Berg	<ck>	<ch>	Chor	<c>	Clown
/s/	<s>	Eis	<ß>	Gruß	<ss>				
/f/	<f>	Fenster	<v>	Vogel	<ff>	<ph>	Philosophie		
/b/		Buch	<bb>	Ebbe					
/d/	<d>	Dach	<dd>	Kladde					
/g/	<g>	Gast	<gg>	Egge					
/x/	<ch>	Bach	<g>	König					
/z/	<s>	Sonne							
/ʃ/	<sch>	schön	<s>	spielen					
/v/	<w>	Wasser	<v>	Vase					
/r/	<r>	Rad	<rr>	wirr	<rh>	Rhababer			
/l/	<l>	Lampe	<ll>	schnell					
/m/	<m>	Mond	<mm>	Kamm					
/n/	<n>	Nase	<nn>	Kanne					
/ŋ/	<ng>	Wange	<n>	Bank					
/h/	<h>	Haus							
/j/	<j>	Jäger							
/pf/	<pf>	Pfanne							
/ks/	<chs>	Dachs	<x>	Hexe					
/ts/	<z>	Zahn	<tz>	Katze					

Eine weitere Grundkompetenz, um die Alphabetschrift des Deutschen zu erlernen, ist die so genannte phonologische Bewusstheit. Sie ermöglicht es einem/r SprecherIn, mit den phonologischen Informationen einer Sprache handelnd umzugehen (vgl. Nickel 2008-2009: 22).

Die phonologische Bewusstheit umfasst die Fähigkeit, Wörter in einzelne Buchstaben zerlegen zu können und die Wörter aus einzelnen Buchstaben aufbauen zu können. Darüber hinaus umfasst die phonologische Bewusstheit die Fähigkeit, Wörter in Silben zerlegen zu können und aus Silben Wörter aufzubauen sowie Anlaute (der erste Laut eines Wortes) und Reime zu erkennen. Für den Aufbau der phonologischen Bewusstheit spielt neben der Kenntnis der verschiedenen Laute das Wissen um die Silbenstruktur des Deutschen eine wesentliche Rolle. Der natürliche Sprachfluss des Deutschen ist daran orientiert. Das Akzentmuster im Deutschen baut zumeist auf dem Trochäus auf (Betonung im Wort vorne – zum Beispiel Va-ter, ru-fen), ungewöhnlich sind Wörter, die dem Jambus folgen (Betonung im Wort hinten – zum Beispiel A-toll, Ge-lee). Die Silbenstruktur eines Wortes ist dabei nicht nur entscheidend für den Sprechrhythmus, sondern sie kann auch helfen, orthographische Prinzipien zu verstehen (vgl. Schröder-Lenzen 2013: 33).

Neben der phonologischen Bewusstheit spielen für das Schriftsprachlernen außerdem folgende Punkte eine wichtige Rolle: die syntaktische Bewusstheit (Fähigkeit, Sätze korrekt bilden und Sprache analytisch zerlegen zu können), die pragmatische Bewusstheit (Fähigkeit, gedankliche Inhalte in passende Textsorten umsetzen und die Struktur eines Textes erfassen zu können) sowie grafomotorische Kompetenzen. Grafomotorische Übungen sollten nicht nur Bestandteil des Anfangsunterrichts sein, sondern auch regelmäßig im Fortgeschrittenenunterricht wiederkehren. Dies unterstützt sowohl stiftunerfahrene LernerInnen als auch Zweitschriftlernende. Je lockerer und entspannter der Umgang mit der Handführung ist, desto leichter lassen sich Bewegungsabläufe automatisieren.

Diagnostische Hinweise

Die Feststellung von Sprachentwicklungsstufen ist die Basis für sprachbildende und -fördernde pädagogische Arbeit, um die SchülerInnen dort abzuholen, wo sie stehen, und sie soweit zu bringen wie möglich. Sprachdiagnostische Ergebnisse sind wertvoll für die individuelle Lernentwicklung und damit ebenso wertvoll für die Unterrichtsplanung. Besonders relevant sind also Verfahren, aus deren Ergebnissen sich spezifische Förderungen ableiten lassen. Sie geben Antworten auf die Frage „Wo steht der/die SchülerIn und wo muss man ansetzen, um ihn/sie angemessen zu fördern?“. Gleichzeitig kann sprachliche Progression sichtbar gemacht werden. Erwerbsstufenbeziehungsweise Erwerbsphasenmodelle bieten hier die geeignete Unterstützung. Wichtig ist: Diese Art der Förderdiagnostik ist prozesshaft und Maßnahmen der sprachlichen Bildung und Sprachförderung können anhand von diagnostischen Informationen auf ihre zielgerechte Wirkung in regelmäßigen Abständen begleitend überprüft und die individuelle sprachliche Entwicklung dokumentiert werden. Die SchülerInnen können so in den eigenen Lernprozess miteinbezogen werden, Rückmeldungen erfolgen transparent und es wird eine Hilfestellung zur Selbsteinschätzung (einem wesentlichen Bestandteil für erfolgreiches autonomes Lernen) gegeben.

Da bislang noch keine Modelle für erwachsene LernerInnen erarbeitet wurden, erfolgt hier ein Rückgriff auf das kindliche Schriftlernen in der Muttersprache. Derartige Modelle helfen nicht nur, die Lernstände der SchülerInnen einzuordnen, sondern auch, Phänomene, die im Laufe des Schriftspracherwerbs auftreten, als entwicklungslogisch einzuordnen. Hiervon ausgehend können entsprechende Fördermaßnahmen konzipiert werden. Dabei ist allerdings zu bedenken, dass die unterschiedlichen Phasenmodelle Transferphänomene in der Verschriftlichung zwischen Mutter- und Fremdsprache nicht miteinbeziehen können. Diese sind wenn möglich gesondert zu beachten. Die Stufenmodelle des Schriftspracherwerbs unterscheiden folgende Phasen: Eine Vorstufe des Schreibens, in der Malen und Kritzeln primäre Schriftumsetzungen darstellen – das Schreibverhalten wird imitiert. In einem zweiten Schritt erfolgt die logographemische Strategie, während der einzelne Buchstaben bereits notiert werden, aber ihr Lautwert noch nicht angegeben werden kann. In einem dritten Schritt erfolgt die alphabetische Strategie. Sie baut ausgehend von einer ersten

Skelettschrift (jede Silbe wird durch einen Buchstaben wiedergegeben, oft durch einen Konsonanten) immer längere Lautabfolgen auf. Dabei wird einem phonetischen Prinzip gefolgt: Schreib, was du hörst. In einem weiteren Schritt erfolgt der Übergang zur orthographischen Strategie. Erste orthografische Regeln werden berücksichtigt bis hin zur vollständigen Umsetzung der anzuwendenden Rechtschreibregelungen.

Umsetzungsbeispiele für die einzelnen Phasen sind in der folgenden, ausführlichen Tabelle des Grundschulforschers Paul Helbig zu finden (vgl. Nickel 2008-2009: 45):

Kategorienbeschreibung: Schreiben	Beispiele
0 Prälitteral-symbolische Strategie	
<ul style="list-style-type: none"> Nachahmen äußerer Verhaltensweisen („Kritzeln“ und dem Gekritzelten Bedeutung unterlegen) Buchstaben und buchstabenähnliche Zeichen malen 	<ul style="list-style-type: none"> Kritzelpfeile Buchstaben oder buchstabenähnliche Zeichen
1 Logographemische Strategie	
<ul style="list-style-type: none"> Abmalen und Reproduzieren von Namen und Umweltwörtern Einsicht, dass Zeichen eine Bedeutung haben Gelegentliches Notieren beliebiger Buchstaben (oder auch „Zeichen“) für einen oder mehrere Laute bzw. für Silben Kenntnis von Begrifflichkeiten Wörter als auswendig gelernte Ganzheiten 	<ul style="list-style-type: none"> KATHARINK CHRISTOPHER
2 Beginnende alphabetische Strategie	
<ul style="list-style-type: none"> Beginnende Einsicht in Laut-Buchstaben-Bezug (Phonem-Graphem-Korrespondenz) Schreiben des Anlautes oder eines prägnanten Lautes Buchstaben (Grapheme) überwiegend bekannt, wenn auch teilweise noch spiegelverkehrt verschriftet Groß- und Kleinbuchstaben in der Zuordnung zueinander bekannt; wobei der Großbuchstabe als Referenz dient Erkenntnis, dass ein ganzes Wort auch durch nur ein Zeichen repräsentiert werden kann (z. B. Ziffern) Rudimentäres Wortkonzept vorhanden 	<ul style="list-style-type: none"> F (= Frosch) L (= Mehl)
3 Teilweise entfaltete alphabetische Strategie	
<ul style="list-style-type: none"> Beginnende Laut-Buchstaben-Korrespondenz (GPK) in kurzen Wörtern mit teils noch falscher Reihenfolge der Grapheme (häufige Rechts-Links-Orientierung), auch spiegelverkehrte Buchstaben sowie Lautauslassungen „Skelettschreibungen“ (=jede Silbe wird durch einen Buchstaben, oft durch einen Konsonanten, wiedergegeben) 	<ul style="list-style-type: none"> HS (= Hase) VL (= Vogel) FRS (= Frosch)
4 Weitgehend entfaltete alphabetische Strategie	
<ul style="list-style-type: none"> Darstellung fast aller Laute einschließlich der Vokale (einige wenige Laute werden nicht wiedergegeben) Verschriftung auch von seltenen Graphemen und Graphemgruppen (meist Konsonantenhäufungen) Korrekte Anwendung von häufigen (nicht lauttreuen) Wortendungen Korrekte Verschriftung von kurzen und geläufigen, zumeist lauttreuen Funktionswörtern Noch immer vereinzelt falsche Reihenfolge der Laute, Rechts-Links-Orientierung beim Schreiben statt Links-Rechts-Orientierung und spiegelverkehrte Buchstaben 	<ul style="list-style-type: none"> RAPUSEL (=Rapunzel) RAPNSL (= Rapunzel) foschönik (= Froschkönig) VOKE (= Vogel) VGL (= Vogel)

Kategorienbeschreibung: Schreiben	Beispiele
5 Voll entfaltete alphabetische Strategie	
<ul style="list-style-type: none"> • Genaue phonetische Schreibungen der eigenen Artikulation • Verschriftung aller gehörten Laute, dadurch teilweise aber auch Schreibung konventionell nicht notierter Zwischenlaute und Aspiration • Sichere Produktion von Konsonantenhäufungen mit Dauerkonsonanten und Plosiven • Kenntnis der Phonem-Graphem-Korrespondenzen von speziellen Graphemen (z. B. x, z, ng, qu) • Korrekte Verschriftung von kurzen und geläufigen, aber nicht lauttreuen Funktionswörtern • Erste Hypothese zum Wort und Satzkonzept (Satzanfang beginnt mit Majuskeln) • Fähigkeit zum Verfassen von kurzen Nachrichten und Notizen • Selten Rechts-Links-Orientierung beim Schreiben und spiegelverkehrte Buchstaben • Übergeneralisierung des lautorientierten Verschriftens 	<ul style="list-style-type: none"> • Eija (= Eier) • AHEA (= Eier) • Muamel (= Murmel) • Buta (= Butter) • LEGOF (= Vogel)
6 Beginnende orthografische Strategie	
<p>Auf <u>Wort</u>ebene: Sensibilität für rechtschriftliche Phänomene bei vorwiegend noch lauttreuer Verschriftung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verwenden von Wortbausteinen (dabei oft Anwendung einer „Pilotsprache“, Explizitsprache) • Orthografische Regeln: erstes Kennzeichnen von Dehnung, Schärfung ... • Orthografische Regelwissen auf morphematischer Ebene: erstes Anwenden des Ableitungsprinzips, z. B. durch „Verlängerungsregel“ (Auslautverhärtung) <p>Auf <u>Satz</u>ebene: erste Hypothesen zum Wort- und Satzkonzept (Wortlücken, Groß- und Kleinschreibung, erste Satzzeichen)</p> <p><i>Übergeneralisierung der erkannten Rechtschreibungsphänomene</i></p>	<p>Dehnung / Schärfung von Vokalen ausgedrückt, jedoch nicht unbedingt orthographisch richtig</p> <ul style="list-style-type: none"> • MurMel • eier • Meel <p>• Derhund. Bellt.</p>
7 Teilweise entfaltete orthografische Strategie	
<p>Auf <u>Wort</u>ebene: erste Regeleinsichten, die bewusst angewandt werden können:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wortbausteine; Erkennen/Unterscheiden von Kurzvokalen • Orthographisches Regelwissen auf phonetischer Ebene (Kennzeichnen von Dehnung und Schärfung ...) • Orthographisches Regelwissen auf morphematischer Ebene (Auslautverhärtung, Umlaut, ...) <p>Auf <u>Satz</u>ebene: Annäherung beim Wortkonzept in einfachen Sätzen an die orthografische Norm (Wortlücken, erste regelhafte Groß- und Kleinschreibung, Satzzeichen, ...)</p>	<p>Wörter mit ein oder zwei rechtschriftlichen Schwierigkeiten werden richtig geschrieben:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ball • Murmel • Fliege <p>• Der Hund bellt.</p>

Kategorienbeschreibung: Schreiben	Beispiele
8 Weitgehend entfaltete orthographische Strategie	
Auf <u>Wort</u> ebene: Wortbausteine, Ableitungen, Umlaute, silbentrennendes „h“, Dehnung und Schärfung von Vokalen gelingen größtenteils	Wörter mit mehreren rechtschriftlichen Schwierigkeiten werden richtig geschrieben:
Auf <u>Satz</u> ebene: Interpunktion weitgehend berücksichtigt	<ul style="list-style-type: none"> • Kätzchen • Radfahrer
Auf <u>Text</u> ebene: Textkonstruktion beeinflusst Satzkonstruktion	Automatisierter Schreibprozess!
9 Voll entfaltete orthographische Strategie	
„Der kompetente Rechtschreiber“ (auch schwierige Interpunktionsregeln, Regeln für Getrennt- und Zusammenschreibungen, Ausnahmen der Groß- und Kleinschreibung etc. werden beherrscht)	z. B. Strategien zur Fehlervermeidung und selbstständige Fehlerkorrektur durch Wörterbuch etc.

Wie bereits in den vorangegangenen Ausführungen zur Didaktik angeführt, führt der erste Schritt in eine zielführende Diagnostik über dolmetscherbegleitete Kennenlerngespräche und test-unabhängige freie Übungs- und Spielsituationen. Ziel sollte es sein, möglichst „nebenher“ Erkenntnisse über die schriftsprachlichen und mündlichen Kompetenzen der SchülerInnen zu gewinnen. Testsituationen sollten erst zu einem späteren Zeitpunkt und gut vorbereitet eingeführt werden. „Was ist ein Test und wie funktioniert ein Test?“ ist in lernungsgewohnten Klassen als eigenständige, mitlaufende Lerneinheit zu betrachten. Für spätere Korrektur- und Testsituationen ist in diesem Zusammenhang und generell wichtig, stets auf wertschätzende Rückmeldungen zu achten und konstruktive Fehlerrückmeldungen zu formulieren. Nehmen Sie Fehler als wesentlichen Bestandteil von Entwicklungsprozessen wahr. Jeder Fehler erzählt etwas über den Lernfortschritt des Schülers / der Schülerin. Bei Korrekturen können beispielsweise Schwerpunkte gesetzt werden anstatt alle Fehler zu markieren. Anstelle eines roten Korrigierstifts kann eine weniger signalstarke Farbe gewählt werden. Dies erhält die Motivation aufrecht und die Unbefangenheit am freien Schreiben (vgl. Peikert/Harris Brosig 2009: 68ff.). Insgesamt sollte gemeinsam im Lehrteam überlegt werden, ob überhaupt und wann Tests und Noten als motivierende pädagogische Elemente eingesetzt werden sollten.

Für den weiteren Lernprozess ist es für die Lernenden wertvoll, den eigenen Lernprozess zu reflektieren. Am Ende eines jeden Kapitels finden Sie deshalb die Seiten „Meine Lernseiten“, „Mein Wortschatz“ sowie „Lernen unterwegs“. Ergänzend stehen außerdem online Tests für den Abschluss jedes der zehn Lernhefte zur Verfügung, die nach der Durchführung als Anlass zum Dialog über Selbst- und Fremdeinschätzung zwischen Lehrpersonen und SchülerInnen genutzt werden können. Im Rahmen des dialogischen Austausches können Stärken und Entwicklungspotenziale benannt, Fortschritte aufgezeigt und das weitere Vorgehen vereinbart werden. In Anlehnung an die beschriebenen Sprachentwicklungsstufen können den SchülerInnen zur Vorbereitung auf ein Lernentwicklungsgespräch die folgenden Fragen beziehungsweise Kann-Beschreibungen, exemplarisch für die Sprachentwicklungsstufen 1 bis 5, an die Hand gegeben werden (vgl. Nickel et al. 2011):

Stufe 1

Ich kann Zahlen, Buchstaben und Wörter unterscheiden.
Ich kann meinen Vornamen und Nachnamen schreiben.
Ich kann außer meinem Namen noch andere Wörter schreiben.

Stufe 2

Ich erkenne gleiche Buchstaben, auch wenn sie etwas unterschiedlich aussehen.
Ich kann zum Großbuchstaben den Kleinbuchstaben schreiben.
Ich kann einzelne Buchstaben nach Diktat schreiben.
Ich kann die Zahlen bis zwanzig nach Diktat schreiben.
Ich kann den ersten Buchstaben eines Wortes aufschreiben.
Ich kann Laute im Wort hören und aufschreiben.
Ich kann ein Wort in Silben sprechen und die Anzahl der Silben aufschreiben.
Ich kann meine Wörter kontrollieren.
Ich kann Wörter zum Thema ... aufschreiben (so wie ich sie höre).

Stufe 3

Ich kann zu vielen Lauten die Buchstaben aufschreiben.
Ich kann einfache, kurze Wörter schreiben.
Ich kann ein Wort in Silben sprechen und die Anzahl der Silben aufschreiben.
Ich kann Silben ordnen und die Wörter aufschreiben.
Ich kann aufschreiben, wo ich wohne.
Ich kann das Datum aufschreiben.
Ich kann meine Wörter mithilfe einer Wortliste kontrollieren.
Ich kann Wörter zum Thema ... aufschreiben (so wie ich sie höre).

Stufe 4

Ich kann zu allen Lauten die Buchstaben aufschreiben.
Ich kann kurze, häufige Wörter aufschreiben (oder, weil, zum).
Ich kann Wörter mit p, t oder k schreiben.
Ich kann Wörter mit b, d oder g schreiben.
Ich kann ähnlich klingende Laute in Wörtern unterscheiden (p-b, t-d, k-g).
Ich kann Wörter mit hörbarem h, z oder j schreiben.
Ich kann Wörter mit zwei verschiedenen Konsonanten in der Mitte richtig schreiben (Ampel).
Ich kann die Wortendungen -e, -en, -er oder -el richtig schreiben.
Ich kann längere Wörter nach vorherigem Ansehen aus dem Gedächtnis aufschreiben.
Ich kann auch längere Wörter mit gut hörbaren Lauten richtig aufschreiben.
Ich kann meine Wörter mithilfe einer Wortliste kontrollieren.
Ich kann beim Schreiben eines Satzes eine Lücke zwischen den Wörtern lassen.
Ich kann eine kurze, verständliche Notiz machen.

Stufe 5:

Ich kann lange Wörter aufschreiben.
Ich kann Wörter mit ng, x, pf oder qu schreiben.
Ich kann Wörter mit zwei oder mehr Konsonanten am Wortanfang schreiben.
(schmal, Kreide, zwei)
Ich kann zusammengesetzte Wörter in ihre Einzelwörter zerlegen und aufschreiben
(Regen-bogen).
Ich kann Wörter mit -es am Ende schreiben.
Ich weiß, ob ein Wort mit s oder z geschrieben wird.
Ich kann kurze häufige Wörter schreiben (wie, wird, alle).
Ich kann meine persönlichen Daten aufschreiben.
Ich kann meine Wörter mithilfe einer Wortliste kontrollieren.
Ich weiß, was ich am Anfang und Ende eines Satzes beachten muss.
Ich kann Notizen für andere verständlich aufschreiben.

Die Tabelle ist entnommen aus Nickel et al. (2011).

Wie vorab beschrieben, setzt das Beobachten von Lernvoraussetzungen und Lernprozessen eine Haltung voraus, die Fehler als lernspezifische Notwendigkeit sieht und auf den Dialog mit den SchülerInnen ausgerichtet ist. Fehler sind für Sprach- und Schriftspracherwerb konstitutiv. Wenn sie nicht als Defizite betrachtet werden, sondern als Lernfortschritte im Prozess der Aneignung, fällt es leicht, die Aufmerksamkeit auf das Können zu richten. Wählen Sie die zu reflektierende Entwicklungsstufe also so aus, dass der/die SchülerIn nach Möglichkeit den überwiegenden Teil der „Kann-Beschreibungen“ als eher „sicher“ einschätzt, damit er/sie nach der Bearbeitung durch eine positive Rückmeldung gestärkt die nächsten Lernziele bearbeiten kann. Die Ermittlung der sicher erreichten Stufe ordnet den Erwerbsstand eines/einer SchülerIn auf einer Skala ein, die Auskunft über schon zurückgelegte und noch zu bewältigende Erwerbsschritte gibt. In der Vorbereitungsphase sollte sichergestellt werden, dass dem/der SchülerIn die Reflexionsfragen ihrer Bedeutung nach klar sind. Dies kann zum Beispiel durch Verweise auf bekannte Beispiele und Aufgabentypen aus dem Unterricht geschehen. Der/Die SchülerIn bearbeitet die Reflexionsfragen beziehungsweise Kann-Beschreibungen zur Selbsteinschätzung möglichst selbstständig. Es erfolgt zunächst nur eine Selbsteinschätzung durch den/die SchülerIn; die Fremdsicht durch Sie kommt erst später hinzu. Werfen Sie zu diesem Zweck gemeinsam einen Blick in die Unterlagen, die der/die SchülerIn ausgewählt hat. Unterschiedliche Einschätzungen zwischen Ihnen und dem/der SchülerIn ermöglichen dialogische Lerngespräche, in denen die Einschätzungen erläutert und begründet werden können. Ziel ist es, eine Annäherung zwischen den womöglich differierenden Einschätzungen zu erreichen.

In welcher Ausführlichkeit das Lernentwicklungsgespräch schriftlich dokumentiert wird, hängt unter anderem von der Entwicklungsstufe ab. Unbedingt abschließend vereinbaren sollten der/die SchülerIn und Sie jedoch konkrete Ziele (zum Beispiel Inhalte, Vorgehen), diese zum Beispiel in Form einer dem SchlaU-Lernordner hinzuzufügenden Lernvereinbarung, auf die im weiteren Lernprozess immer wieder Bezug genommen werden kann. Für Fördermaßnahmen ist entscheidend, dass die Erwerbsstufen nicht übersprungen werden können und dass Unterricht lediglich den Erwerb der nächsten Stufe beschleunigen kann, während die verfrühte Unterrichtung einer höheren Stufe möglicherweise sogar zur Störung bereits erworbener Stufen führt. Nicht jede/r SchülerIn durchläuft alle Phasen des Modells mit der gleichen Ausprägung und Geschwindigkeit. Heterogene Lernbiografien, das insgesamt verfügbare Sprachrepertoire sowie die spezifischen individuellen Lernstrategien spielen hier eine große Rolle. Bewährt hat sich in der *SchlaU-Schule* dieses Verfahren regelmäßig und in größeren Abständen zu nutzen, wobei der Richtwert bei etwa zwei Mal pro Jahr liegt.

Der SchlaU-Lernordner "Deutsch als Zweitsprache – Alphabetisierung für Jugendliche und junge Erwachsene"



Das Ordnerkonzept

Mit Blick auf die Ausgangslagen und Lernbedarfe der Jugendlichen, gekoppelt mit den Erfahrungen des schlaUen Unterrichts, war es ein Anliegen, ein sowohl lebensweltorientiertes als auch ganzheitliches Lehrwerk zu erstellen, das den bisherigen Korpus an Aufgabentypen kreativ ergänzt, um den Sprach- und Schrifterwerb möglichst zielorientiert und individualisierend aufbauen zu können. Im Folgenden möchten wir Ihnen das Konzept des Lernordners im Detail vorstellen.

Praxiserprobtes Material

Die *SchlaU-Schule* kann auf mehr als 16 Jahre Praxiserfahrung im Bereich der Alphabetisierung zurückgreifen. Diese floss in die Konzeption des SchlaU-Lernordners ein. Bei der Erstellung des vorliegenden Lehrwerks wurde großes Augenmerk auf den Praxisbezug gelegt. Das Konzept wurde gemeinsam mit den Lehrpersonen der Alphabetisierungsklassen an der *SchlaU-Schule* erstellt und die Entstehung von ihnen begleitet. Alle Materialien wurden einzeln und in ihrer Zusammenstellung auf ihre Praxistauglichkeit überprüft. Ziel des schlaUen Alphabetisierungsunterrichts ist eine möglichst rasche sprachliche Eigenständigkeit in Wort und Schrift. Die Inhalte setzen sich aus der Vielfalt der verschiedenen Alphabetisierungsmethoden und -ansätzen zusammen. So finden Sie beispielsweise die Silbenmethode wieder, Ansätze der Lautiermethode, Ansätze nach Maria Montessori und spielerische Ansätze. Durch die Methodenvielfalt wird ein ausgewogenes Fertigkeitstraining unter Berücksichtigung verschiedener Lerntypen gewährleistet.

Gestaltung

Bei der Gestaltung wurde auf ein junges, aber ruhiges Layout geachtet, das die Aufgabenbewältigung und Nachvollziehbarkeit der Inhalte unterstützt. Eine visuelle Überlastung soll vermieden werden, sodass sich die SchülerInnen ganz auf die Inhalte konzentrieren können. Auch bei der Auswahl der Fotos und Illustrationen wurde auf einen Bezug zur Lebenswelt der SchülerInnen geachtet.

Kreativ-innovative Gestaltung

Das Besondere an der gewählten Form ist die Modularität des Ordners. Durch seine halboffene Form wird eine hohe Flexibilität beim Einsatz ermöglicht, gleichzeitig geben die einzelnen Themenhefte jedoch die Grundstruktur für gelingende Alphabetisierungsarbeit vor. Kern der Materialien ist der SchlaU-Lernordner in DIN A4 mit Materialien in Form von zehn Heften mit Ringösen. Ein Heft behandelt jeweils ein übergeordnetes Thema und ist untergliedert in einzelne Buchstabenkapitel. Die im Lernordner angebotenen Hefte bauen chronologisch aufeinander auf. Die Inhalte der Hefte können durch weiterführende Übungen und Themen ergänzt werden, bevor mit dem nächsten Heft begonnen wird. Das zusätzlich eingesetzte Material kann ebenfalls im Ordner abgeheftet werden.

Zusätzlich zu den Heften enthält der Ordner begleitende Extras:

- abwischbare Schreibtafel zum Schreibenüben
- Übersicht „Meine Buchstaben“ zur eigenständigen Dokumentation des Lernfortschritts
- Anlauttabelle

Nachhaltigkeit

Bei der Erstellung der Materialien wurde darauf geachtet, dass sie umweltfreundlich, wiederverwendbar, kopierbar oder ausdrückbar sind. Beim Druck der Hefte wurde Recyclingpapier verwendet, die Schreibtafel lässt sich mit einem wasserlöslichen Folienstift mehrfach nutzen. Bei den Formaten wurde die Kopierbarkeit berücksichtigt, alle Zusatzmaterialien wurden als Downloadmaterialien konzipiert.

SchülerInnenzentrierung, Themenwahl und aktiver Sprachgebrauch

Bei der Zusammenstellung der Themen und Inhalte wurde großen Wert darauf gelegt, dass sich Themen und Inhalte an der Lebenswelt der SchülerInnen orientieren, die über die reine Vermittlung von Buchstaben und Wörtern hinausgehen und die SchülerInnen zum aktiven Sprachgebrauch in und außerhalb der Schule angeregt werden. Durch die Themen- und Wortschatzwahl kann das Gelernte direkt im Alltag eingesetzt werden. Dies steigert sowohl den Lernerfolg als auch die Motivation. Globalziele sind erfolgreiche Lern- und Schulerfahrungen sowie eine sprachliche Selbstständigkeit. Das umfangreiche Lehr- und Lernangebot bezieht sich auf die unterschiedlichen Fertigkeiten: Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben.

Die LernerInnenautonomie wird von Beginn an gefördert. Viele der SchülerInnen sind es anfangs noch nicht gewohnt, selbstständig zu lernen und können noch nicht auf funktionale Lerntechniken zurückgreifen. Diese sind jedoch für den weiteren Bildungsverlauf wesentlich und sollten daher von Anfang an mit in den Unterricht eingebunden werden. Durch einen behutsamen und wiederkehrenden Einbezug in den Unterricht werden die SchülerInnen langfristig in ihrer LernerInnenautonomie gefördert.

Ebenso wurde bei der Themenwahl auf die Interessenlagen der SchülerInnen geachtet. Gewählt wurden möglichst lebensweltnahe Themen, die vielfältige Gesprächsanlässe bieten und handlungsorientiertes Lernen ermöglichen.

Buchstabenreihenfolge

Die gewählte Buchstabenreihenfolge orientiert sich an der Vorkommenshäufigkeit in der deutschen Sprache. Begleitend wurde berücksichtigt, dass die SchülerInnen durch die Reihenfolge der gelernten Buchstaben möglichst früh in der Lage sind, eigenständig Wörter schreiben, lesen und verstehen zu können. Neben den Buchstaben des Alphabets werden wichtige Buchstabengruppen des Deutschen thematisiert. Dazu zählen zusätzlich zu den 26 Buchstaben des lateinischen Alphabets die Umlaute (ä, ö, ü), Diphthonge (ei, au, eu, äu), Digraphen (ch, ie), der Trigraph sch sowie das Eszett beziehungsweise scharfes S (ß).

Darüber hinaus wird aktiv an einem Sichtwortschatz gearbeitet, indem die SchülerInnen von Anfang an mit noch unbekannten Buchstaben und Themen konfrontiert werden.

Wortschatz

Auch der Wortschatz orientiert sich an der Lebenswelt der SchülerInnen. Er wurde themenbezogen so ausgewählt, dass er eine rasche Alltagskommunikation ermöglicht und die neu erlernten Buchstaben umfangreich repräsentiert sind.

Grammatikvermittlung

Der SchlaU-Lernordner verbindet Alphabetisierungsunterricht mit dem Deutsch-als-Zweitspracherwerb. Daher werden in den einzelnen Modulen von Anfang an grammatische Themen behandelt. So wird beispielsweise der bestimmte Artikel sehr früh (Heft 2, Kapitel 3) eingeführt, da dieser eine zentrale Rolle im Deutschen spielt. Für den Lernprozess ist es sinnvoller die Artikel bereits von Anfang an mitzulernen, als sie später isoliert dazuzulernen. Im weiteren Verlauf lernen die SchülerInnen unter anderem auch den unbestimmten Plural, Singular- und Pluralformen und die Verbkonjugation im Präsens kennen. Ebenso werden Themen wie Akkusativ und Dativ eingeführt. Der Zugang zur Grammatik erfolgt stets durch praktische und implizite Einführung. Eine detaillierte Übersicht zur behandelten Grammatik finden Sie auf Seite 26.

Schriftart und Schreibzeilen

Die Wahl der Schrift wurde unter Aspekten der leichten Les- und Schreibbarkeit vorgenommen. Hier ist die Entscheidung auf *Semikolon plus* von *designwerkH* gefallen, die vom Bundesverband Alphabetisierung ebenfalls eingesetzt wird. *Semikolon plus* ist eine besonders leicht zu lesende Schrift, da sich alle Buchstaben klar voneinander unterscheiden lassen. Eindeutige Buchstabenformen sollen das Verwechslungsrisiko ähnlicher Zeichen minimieren. Weitere Informationen zur Schrift finden Sie direkt unter: <http://designwerkh.de/semikolonplus.html>

Die Schreibzeilen sind passend zur Schriftart aufgebaut. In den ersten Heften wird verstärkt die Lineatur 1 verwendet, um die SchülerInnen beim Schreiben zu unterstützen. Sie finden diese Lineatur im SchlaU-Lernordner vor allem bei der Buchstabeneinführung und in den ersten Themenheften. Nach und nach werden die SchülerInnen dann an die einfache Lineatur herangeführt, vor allem auf Textproduktionsebene.









Die eingesetzte Lineatur wird auch in der Grundschule für den Schriftspracherwerb verwendet. Die vier vorgegebenen Linien dienen als Orientierung und unterstützen so die SchülerInnen bei der korrekten Proportionierung der Buchstaben. Die durch beständiges Üben automatisierte Buchstabenproportionierung kann dann im späteren auch bei Verwendung der einfachen Lineatur umgesetzt und beibehalten werden.

Bei der von uns gewählten Lineatur ist der mittlere Balken etwas höher als der obere und untere Balken. Dies hängt mit den Buchstabenproportionen zusammen, da der Mittelteil der Buchstaben breiter ist als der obere und untere Teil. Bei der Auswahl der Schreibhefte sollte darauf geachtet werden, dass sie die gleiche Lineatur beinhalten wie der SchlaU-Lernordner. Zusätzlich zum Erwerb im freien Handel gibt es die Möglichkeit, Schreibblätter unter www.schlau-werkstatt.de herunterzuladen und auszudrucken.

Aufgabentypen

Jedes Kapitel enthält Aufgaben zu den Fertigkeiten Schreiben, Lesen, Hören und Sprechen. Wiederkehrende Aufgabentypen geben den SchülerInnen Sicherheit und ermöglichen eine Automatisierung von Lernprozessen, neue Aufgabentypen sorgen für die notwendige Abwechslung. Die Zusammenstellung der Aufgaben erfolgte auf Basis des Alphabetisierungscurriculums der *SchlaU-Schule*.

Jede Aufgabe wird durch eine Arbeitsanweisung moderiert. Diese ist jeweils so kurz und einfach wie möglich formuliert, dass sie für die SchülerInnen leicht zugänglich ist. Die verwendeten Operatoren entsprechen denen weiterführender Sprachlernbücher. Ziel ist es, dass die SchülerInnen so früh wie möglich eigenständig Aufgaben anhand der Arbeitsanweisung bearbeiten können. Dazu werden sie zusätzlich durch Piktogramme unterstützt:

-  Bei diesem Piktogramm werden die SchülerInnen zum Schreiben aufgefordert.
-  Bei diesem Piktogramm werden die SchülerInnen zum Lesen aufgefordert.
-  Bei diesem Piktogramm werden die SchülerInnen zum Sprechen aufgefordert.
-  Bei diesem Piktogramm werden die SchülerInnen zu Bewegung oder einer Aktivität aufgefordert.
-  Bei diesem Piktogramm gibt es einen Hörtext zum Anhören.
-  Dieses Piktogramm steht meistens in Verbindung mit dem Piktogramm Hören und zeigt an, welche Downloaddatei zur Aufgabe gehört.
-  Bei diesem Piktogramm werden die SchülerInnen zur Partnerarbeit aufgefordert.
-  Bei diesem Piktogramm werden die SchülerInnen zur Gruppenarbeit aufgefordert.

Bewegung im Unterricht

Ein weiteres wichtiges Element sind Aufgabenstellungen, die zu Bewegung auffordern. Gerade lernungsgewohnten SchülerInnen kann es schwer fallen, längere Zeit am Tisch zu sitzen und sich zu konzentrieren. Das längere Halten eines Stifts beziehungsweise das längere Schreiben kann für viele SchülerInnen zudem zunächst ungewohnt sein. Daher sind Bewegung und Lockerung ein wiederkehrendes Element, das den Unterricht bereichert.

Umgang mit Bildern

Fotografien und Illustrationen bilden einen wesentlichen Teil des Lernmaterials im Ordner. Die Fotografien im Ordner wurden in den Räumlichkeiten der *SchlaU-Schule* und im direkten Schulumfeld aufgenommen. Aktuelle und ehemalige SchlaU-SchülerInnen haben das Projektteam als Models unterstützt und auf diesem Weg ihren SchlaUen Schulalltag in den Ordner einfließen lassen. Bei den Illustrationen wurde auf ein junges Design geachtet, das die Freude am Entdecken der Bilder weckt und zu Gesprächen einlädt.

Grafomotorik

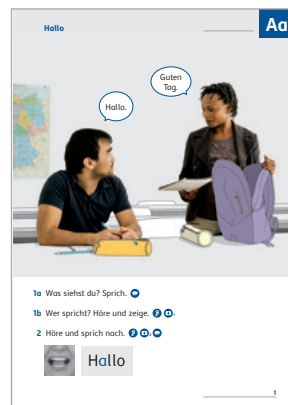
Unter dem Begriff Grafomotorik werden die koordinativ-motorischen Fähigkeiten verstanden, die zu einem gelungenen Schreibprozess beitragen. Dazu gehören unter anderem eine ergonomische Stifthaltung, die Beweglichkeitsschulung von Handgelenk, Händen und Fingern sowie ein rhythmisierter Schreibfluss. Einzelne Aufgaben im SchlaU-Lernordner sind im Speziellen auf die grafomotorische Schulung ausgelegt. Dazu gehören beispielsweise die spielerischen Übungen wie die Kritzel- und Schwungübungen in den ersten Kapiteln des SchlaU-Lernordners. Neben ausreichend Übungszeit ist ebenfalls darauf zu achten, dass die SchülerInnen regelmäßig ihre Hand entspannen, um nicht zu verkrampfen. Hierfür können handgymnastische Übungen in den Unterricht eingebaut werden. Auch zu fortgeschrittenem Zeitpunkt im Alphabetisierungsunterricht sollten grafomotorische Kompetenzen gefördert werden. So sollte immer wieder auf eine korrekte Stifthaltung geachtet werden, da diese die Grundlage für einen guten Schreibfluss ist.

Aufbau und Kapitelstruktur: Ganzheitliches Lernen



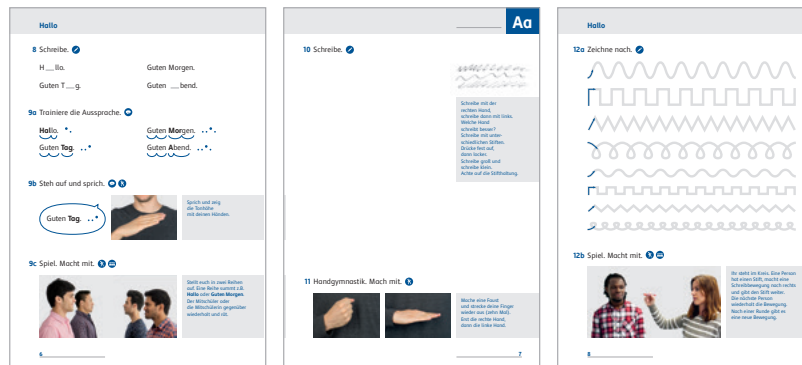
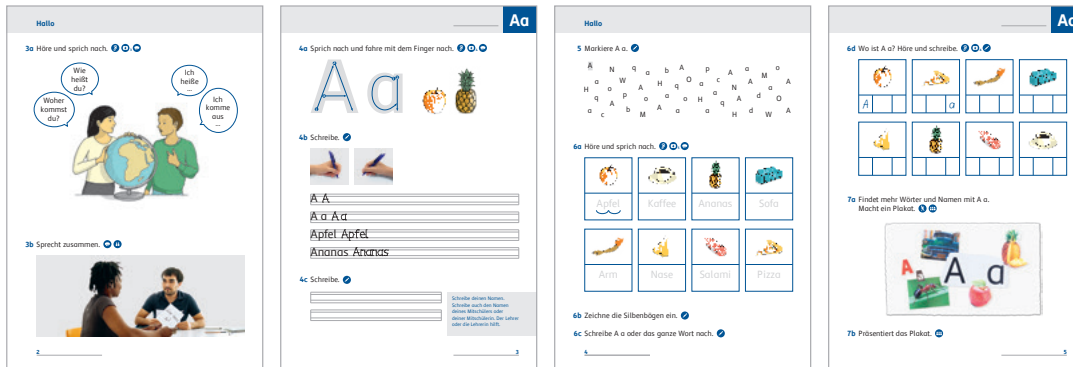
Die Materialien bestehen aus zehn Heften, die in 38 Kapitel unterteilt sind. Jedes Heft behandelt ein übergeordnetes Thema und ist in einzelne Buchstabenkapitel unterteilt. Jedes Kapitel besteht aus 11 Seiten und hat einen wiederkehrenden Aufbau:

Kapiteleinstieg



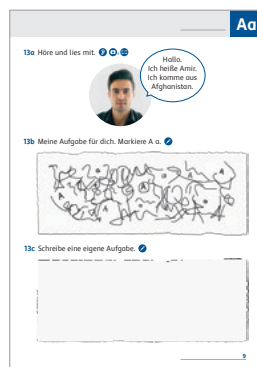
Der Einstieg ins Kapitel erfolgt zum einen durch die Coverseite der einzelnen Hefte, auf denen die behandelten Buchstaben illustriert sind, und zum anderen durch ein großes, teilillustriertes Foto, das sowohl die neuen Inhalte als auch den Buchstaben des Kapitels aufgreift. Durch den bildlichen wie thematischen Gesprächsanlass werden die SchülerInnen an das Thema des Hefts beziehungsweise Kapitels herangeführt, vorhandenes Vorwissen wird aktiviert. Durch die Arbeitsanweisung „Was siehst du? Sprich.“ werden die SchülerInnen angeregt, sich mit dem Bild auseinanderzusetzen. Anhand des Bildes können zudem neue Wörter und Redemittel gezielt eingeführt werden. Die Komplexität der Beiträge zum angestoßenen Unterrichtsgespräch kann je nach Sprachstand der einzelnen SchülerInnen stark variieren. Gestalten Sie den Gesprächsverlauf so, dass sich möglichst viele SchülerInnen entsprechend ihrer Kompetenzen beteiligen können.

Einführungs- und Übungsseiten



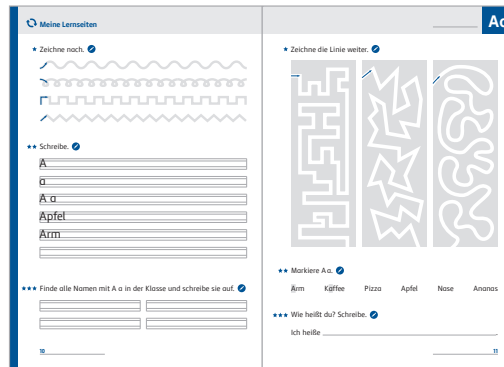
Auf den Einführungs- und Übungsseiten setzen sich die Schülerinnen intensiv mit dem neuen Buchstaben beziehungsweise der Buchstabengruppe auseinander. Mithilfe der großen Pfeilbuchstaben und des Anlautwortes lernen die SchülerInnen zunächst den neuen Buchstaben kennen und schreiben. Darauf folgen Aufgaben auf Buchstaben-, Silben- und Wortebene. Neben einzelnen Wörtern werden Sätze und Redemittel eingeübt. Zusätzlich zu der Schriftsprache und den mündlichen Kompetenzen steht auch die Phonetik im Fokus.

„Meine Aufgabe für dich“



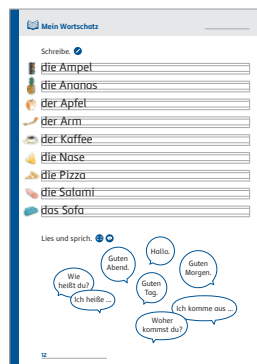
Jedes Kapitel enthält die Seite „Meine Aufgabe für dich“. Auf dieser Seite wird den SchülerInnen eine von einer/m anderen SchülerIn selbst erstellte Aufgabe präsentiert. Im Anschluss fordert er/sie die SchülerInnen dazu auf, selbst Aufgaben zu erstellen und sie mit einem/r anderen MitschülerIn auszutauschen. Die SchülerInnen können so das Erlernte des Kapitels aktiv anwenden und ihr Können wird in den Vordergrund gestellt. Durch die selbsterstellten Aufgaben wird den SchülerInnen ein Motivationsanreiz geboten, selbst als AutorInnen tätig zu werden und so das Gelernte von einer anderen Seite zu betrachten. Dadurch wird Transferdenken gefördert und die SchülerInnen erhalten die Möglichkeit, ihren eigenen Lernprozess zu reflektieren (siehe auch Diagnostische Hinweise).

Meine Lernseiten



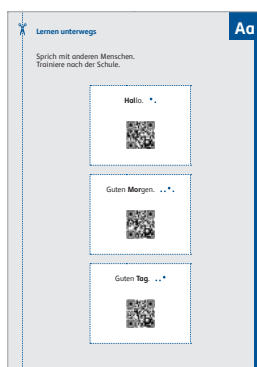
Auf dieser Doppelseite greifen Übungen in drei Schwierigkeitsgraden die Inhalte des Kapitels erneut auf und bieten weitere Übungsmöglichkeiten für die SchülerInnen. Da die Inhalte und Aufgabentypen aus den Einführungs- und Übungsseiten bekannt sind, können die Aufgaben von den SchülerInnen selbstständig gelöst werden. Die Aufgaben können entweder während des Unterrichts, zum Beispiel wenn ein/e SchülerIn bereits schneller als die anderen mit einer Aufgabe fertig ist, oder auch als Hausaufgabe gelöst werden. Die Auswahl der Aufgaben können Sie entweder den SchülerInnen selbst überlassen oder sie (vor allem zu Beginn) dabei unterstützen. Weitere Hinweise zum Thema Differenzierung finden Sie auf Seite 18.

Mein Wortschatz



Hier werden die zentralen Wörter und Redemittel des Kapitels zusammengefasst. Setzen Sie diese Seite ein, um mit den Lernenden den neuen Wortschatz zu üben und führen Sie sie so an das selbstständige Vokabellernen heran. Setzen Sie ergänzend weitere Lerntechniken wie ein Vokabelheft oder Karteikarten ein.

Lernen unterwegs



Diese Seite kann ausgeschnitten werden und bietet Inhalte, die die SchülerInnen außerhalb des Klassenzimmers trainieren können. Dadurch wird von Anfang an autonomes Lernen angeleitet und gefördert.

Inhalte der 10 Hefte

Thema	Buchstabe	Grammatik
Heft 1: Kennenlernen		
<ul style="list-style-type: none"> • Begrüßungen • Verabschiedungen • Wohlbefinden • Herkunft 	A S E D	<ul style="list-style-type: none"> • / • / • Frage + Antwort • Frage + Antwort
Heft 2: In der Schule		
<ul style="list-style-type: none"> • Auskunft über Namen • Schulregeln/Miteinander • Nachfragen stellen • Schulmaterialien 	N R I sch	<ul style="list-style-type: none"> • du - Sie • / • Bestimmter Artikel • Bestimmter Artikel
Heft 3: Essen und Trinken		
<ul style="list-style-type: none"> • Essen und Trinken • Einkaufen 1 • Kochen 	M ei O	<ul style="list-style-type: none"> • Einfache W-Fragen • Verbkonjugation 1 / Zahlen 1-12 • Unbestimmter Artikel
Heft 4: Die Woche		
<ul style="list-style-type: none"> • Wochentage • Uhrzeiten/Stundenplan • Monate/Jahreszeiten • Datum • Tageszeiten 	W U H T ch	<ul style="list-style-type: none"> • Wann? - Am ... / Verbstellung im Satz • Zahlen bis 100 • / • Verbkonjugation 2/ Ordinalzahlen • Verbkonjugation 3 • Personalpronomen
Heft 5: Wohnen		
<ul style="list-style-type: none"> • Adressen • Was brauchst du? • Zimmer • Möbel • Draußen 	B au/äu Z Ö G	<ul style="list-style-type: none"> • Singular - Plural • Akkusativ • Komposita • Verneinung mit "nicht" • Negationsartikel "kein/e/r" • Konjugation sein

Thema	Buchstabe	Grammatik
Heft 6: Kleidung und Farben		
<ul style="list-style-type: none"> • Kleidung 1 • Kleidung 2 • Farben • Preise/Einkaufen 2 • Alt oder neu? 	L ie F C ck	<ul style="list-style-type: none"> • Possessivpronomen • unregelmäßige Verben • ich-mir / du-dir • / • / • Adjektive/Gegenteile
Heft 7: Das Wetter		
<ul style="list-style-type: none"> • Wetter 1 • Wetter 2 • Feiertage 	K Ü J	<ul style="list-style-type: none"> • Adjektive • / • /
Heft 8: Freizeit und Freunde		
<ul style="list-style-type: none"> • Freizeit 1 • Freizeit 2 • Freizeit 3 	P Y eu	<ul style="list-style-type: none"> • Satzstellung / W-Fragen • gern / nicht gern • unregelmäßige Verben
Heft 9: Die Familie		
<ul style="list-style-type: none"> • Familie 1 • Familie 2 	V Ä	<ul style="list-style-type: none"> • / • und/aber
Heft 10: Wege finden		
<ul style="list-style-type: none"> • Orte in der Stadt • Fortbewegungsmittel • Städte in Deutschland • Wegbeschreibungen 	Pf ß Qu X	<ul style="list-style-type: none"> • in + Dativ • mit + Dativ • Trennbare Verben • /

Die Arbeit mit dem Praxisleitfaden

The image shows two pages from a 'Praxisleitfaden' (Practical Guide) for German language learning. The left page is titled 'In der Schule' and contains exercises 11a, 11b, and 11c. The right page is titled 'Nn' and contains exercises 12a, 12b, and 12c.

Exercise 11a: Hör und sprich nach. (Listen and repeat.)

Exercise 11b: Ist der Name richtig? Höre und kreuze an. (Is the name correct? Listen and cross.)

Exercise 11c: Sprecht zusammen. (Talk together.)

Exercise 12a: Hör und lies mit. (Listen and read.)

Exercise 12b: Meine Aufgabe für dich. Schreibe das Wort richtig. (My task for you. Write the word correctly.)

Exercise 12c: Schreibe eine eigene Aufgabe. (Write your own task.)

Der Praxisleitfaden bietet Ihnen neben der obigen Einführung Erläuterungen zu den Inhalten im Lernordner. Um eine möglichst konkrete und praktikable Unterstützung anbieten zu können, haben wir uns für eine Kombination aus den Ordnerinhalten und ergänzenden Kommentaren entschieden. In der oberen Seitenhälfte finden sich abgedruckt die Unterrichtsseiten des Ordners und darunter stehend die Kommentare zu den einzelnen Aufgaben. Wird ein Aufgabentyp zum ersten Mal eingeführt, finden Sie eine ausführliche Erläuterung, die sich aufgliedert in: Lernziele, Toolbox, Ablauf, Besonderheiten und Varianten. Kehrt eine Aufgabe wieder, beschränken sich die Erläuterungen auf ergänzende oder zur Einführung abweichende Angaben, zum Beispiel zum benötigten Material oder zu neuen Varianten. Auf den Leerzeilen können Sie eigene Ideen und Erfahrungen zu den jeweiligen Aufgaben notieren.

Die Toolbox

Unter dem Stichwort ► **Toolbox** finden Sie im nachfolgenden Praxisteil aufgabenspezifische Hinweise zu begleitenden Materialien.

Folgende Materialien möchten wir als Grundausstattung empfehlen:

- Audioabspielgerät (zum Beispiel CD-Player oder PC mit Lautsprecherboxen)
- gegebenenfalls PC mit Beamer
- gegebenenfalls Kamera oder Smartphone mit Kamera
- Whiteboardmarker beziehungsweise Kreide in verschiedenen Farben (rot, grün, blau für die Artikel, eine weitere Farbe zum Hervorheben)
- (wasserlösliche) Folienstifte für die Benutzung der Schreiftafeln
- Verschiedene Stifte (zum Beispiel Blei- und Buntstifte, Filzstifte, Kugelschreiber, Wachsmalstifte, Textmarker)
- Bastelscheren
- Kleber, durchsichtiges Klebeband
- Papier und Kartonpapier in verschiedenen Farben und Größen
- Holz- oder Moosgummibuchstaben (alternativ: Buchstaben ausgeschnitten aus stabilem Karton)
- Wolle, Knete, Chenilledraht (zum Formen von Buchstaben)
- (laminierte) Bildkarten
- Wandkarte der Erde / Wandkarte Deutschland (zum Beispiel über bpb)

Das Zusatzmaterial

Unter www.schlau-werkstatt.de finden Sie zusätzliche Materialien zum Download:

- Audio-Dateien für die Hörverstehensaufgaben im Lernordner
- Bildkarten
- Buchstaben- und Schreibübungsposter
- Zusätzliche Arbeitsblätter und Spiele zu den Heften
- Tests zum Abschluss eines Hefts

Es empfiehlt sich Materialien, die immer wieder eingesetzt werden, zu laminieren.

Literatur

- Albert, Ruth et al. (2012): *Alphamar. Wege in die Alphabetisierung für erwachsene Deutschlernende. Methodenhandbuch*. Berlin et al.
- Feldmeier, Alexis (2010): *Alphabetisierung von Erwachsenen nicht deutscher Muttersprache. Leseprozesse und Anwendung von Strategien beim Erlesen isoliert dargestellter Wörter unter besonderer Berücksichtigung der farblichen und typografischen Markierung von Buchstabengruppen*. Bielefeld.
- Fritz, Thomas et al. (2006): *Rahmencurriculum Deutsch als Zweitsprache und Alphabetisierung*. Wien.
- Grosche, Michael (2011): *Barrieren beim Lesenlernen durch Strategie-Interferenzen*. In: Projektträger im DLR e.V. (Hg.): *Lernprozesse in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Diagnostik, Vermittlung, Professionalisierung*. Bielefeld, S. 29-46.
- Jakschik, Ria/Pieniazeka, Johanna (2011): *Über die Beweggründe für Abbrüche von zweitsprachlichen Alphabetisierungskursen und Anregungen für mögliche Gegenmaßnahmen*. In: Projektträger im DLR e.V. (Hg.): *Lernprozesse in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Diagnostik, Vermittlung, Professionalisierung*. Bielefeld, S. 253-267.
- Koordinierungsstelle Alphabetisierung Sachsen (Hg.): *Qualitätsstandards für ESF-geförderte Alphabetisierungsmaßnahmen in Sachsen* (Stand September 2014). Verfügbar unter: http://www.schule.sachsen.de/download/download_smk/Qualitaetskriterien_ESF_Alphabetisierungskurse_o9_14.pdf (21.11.2016).
- Nickel, Sven (2008-2009): *Funktionaler Analphabetismus / Illiteralität: Begrifflichkeit, Genese, didaktische Ansätze und familienorientierte Prävention. Verbundprojekt Pro Grundbildung. Basisqualifizierung Alphabetisierung/Grundbildung*. Verfügbar unter: http://www.fb12.uni-bremen.de/fileadmin/Arbeitsgebiete/deutsch/Werke/Nickel_ProGrundbildung.pdf (21.11.2016).
- Nickel, Sven et al. (2011): *Selbsteinschätzungsbögen zum Schreiben*. In: Volkshochschule Oldenburg e.V. (Hg.): *Projekt abc+*. Verfügbar unter: <http://abc-projekt.de/diagnostik/> (16.11.2016).
- Nickel, Sven (2014): *Funktionaler Analphabetismus – Hintergründe eines aktuellen gesellschaftlichen Phänomens*. Verfügbar unter: <http://www.bpb.de/apuz/179347/funktionaler-analphabetismus?p=all> (21.11.2016).
- Peikert, Ingrid/Harris Brosig, Priscilla (2009): *Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch*. In: Kaufmann, Susan et al. (Hg.): *Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. Band 4. Zielgruppenorientiertes Arbeiten*. Ismaning, S. 159-195.
- Ramdan, Mohcine Ait (2015): *Grundlagen der Alphabetisierungsarbeit*. Vortrag am Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München am 28.01.2015.
- Schründer-Lenzen, Agi (2013): *Schriftspracherwerb*. 4. Auflage. Wiesbaden.
- Teepker, Frauke (2011): *Methodische Vielfalt bedeutet nicht methodische Beliebigkeit. Argumente für ein lernerzentriertes Vorgehen im Alphabetisierungsunterricht*. In: Projektträger im DLR e. V. (Hg.): *Lernprozesse in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Diagnostik, Vermittlung, Professionalisierung*. Bielefeld, S. 229-252.

© SchlaU – Werkstatt für Migrationspädagogik gemeinnützige UG (haftungsbeschränkt)
www.schlau-werkstatt.de

Herausgeber: SchlaU – Werkstatt für Migrationspädagogik gemeinnützige UG (haftungsbeschränkt)
Autorinnen: Anja Kittlitz, Melanie Weber, Sarah Wolfertstetter
Redaktion: Anja Kittlitz, Melanie Weber, Sarah Wolfertstetter
Endlektorat: Stefanie Bernhuber
Umschlagkonzept: Stephanie Roderer / studio-pingpong.de; Hanna Zeckau / Kiosk Royal, Berlin
Grafisches Konzept, Layout /Satz: Stephanie Roderer und Ingeborg Landsmann / studio-pingpong.de

1. Auflage, Dezember 2016

Der Praxisleitfaden ist Bestandteil des Lehrwerks:

DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE – ALPHABETISIERUNG FÜR JUGENDLICHE UND JUNGE ERWACHSENE

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf deshalb der vorherigen schriftlichen Genehmigung des Verlags.
Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne eine solche Einwilligung überspielt, gespeichert und in ein Netzwerk eingespielt werden. Dies gilt auch für Intranets von Firmen, Schulen, und sonstigen Bildungseinrichtungen.