



Bundesamt
für Migration
und Flüchtlinge

Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs

Überarbeitete Neuauflage – Mai 2015



Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs

Überarbeitete Neuauflage – Mai 2015

Inhaltsverzeichnis

Vorbemerkung	10
Der Alphabetisierungskurs im Überblick	12
I Einleitung.....	18
II Umfang und Struktur	24
1. Äußere Struktur.....	24
2. Inhaltliche Struktur	26
3. Kurswechsel	28
4. Teilnehmerzahl.....	30
III Teilnehmer	32
1. Berechtigung zur Teilnahme	32
2. Beschreibung der Zielgruppe.....	32
2.1 Die sprachlichen Kenntnisse.....	33
2.2 Die schriftsprachlichen Kenntnisse	34
2.3 Kompetenzen im Bereich des autonomen Lernens.....	36
2.4 Die Lebensumstände.....	37

2.5	Reflexion der individuellen Lebens- und Lernumstände	38
2.6	Analphabetismus und Zweitschifterwerb	39
IV	Einstufung	42
1.	Bundeseinheitliches Einstufungsverfahren	42
2.	Testbeschreibung „Einstufungssystem für die Integrationskurse in Deutschland“	43
V	Ziele	46
1.	Anforderungen an ein integratives Unterrichtsmodell	46
2.	Ziele des Alphabetisierungskurses	48
VI	Inhalte	52
1.	Inhalte des Basis-Alpha-Kurses	54
1.1	Schriftsprachliche Kompetenzen	55
1.1.1	Die Einführung von Buchstaben	55
1.1.2	Die Einführung von Buchstabengruppen	58
1.1.3	Häufige Buchstabenkombinationen	61
1.1.4	Die Synthese- und Analysefähigkeit	61
1.1.5	Textsorten	62
1.2	Sprachliche Kompetenzen	66
1.2.1	Allgemeine und kommunikative Kompetenzen	66
1.2.2	Wahl der Themen	68
1.2.3	Grammatische Progression	69
1.2.4	Phonologische Bewusstheit, Sprachbewusstheit und Aussprache	72
1.2.5	Orthographische Kompetenz	73
1.3	Lernerautonomie	75
1.3.1	Lehrwerkswissen	75
1.3.2	Lernstrategien und -techniken, Arbeitsweisen und Übungstypen	76
2.	Inhalte des Aufbau-Alpha-Kurses A	77
2.1	Schriftsprachliche Kompetenzen	77
2.1.1	Sicht- und Schreibwortschatz	77
2.1.2	Textsorten	78
2.1.3	Produktion von Texten	78

2.2	Sprachliche Kompetenzen.....	80
2.2.1	Allgemeine und kommunikative Kompetenzen	80
2.3	Lernerautonomie.....	81
2.3.1	Lernstrategien und -techniken.....	81
2.3.2	Vertiefung des Lehrwerkswissens.....	84
3.	Inhalte des Aufbau-Alpha-Kurses B.....	90
3.1	Schriftsprachliche Kompetenzen	93
3.1.1	Textsorten.....	93
3.1.2	Produktion von Texten	94
3.1.3	Schriftsprachliche Kompetenzen in der Muttersprache.....	94
3.2	Sprachliche Kompetenzen.....	96
3.2.1	Allgemeine und kommunikative Kompetenzen	96
3.2.2	Festlegung von Progressionen	96
3.3	Lernerautonomie.....	97
3.3.1	Der Weg zum „lebenslangen Lernen“ und zur „Emanzipation“	97
3.3.2	Die Veränderung von Rollenverständnissen	98
3.3.3	Lernstrategien.....	99
3.3.4	Methodenkompetenz.....	100
4.	Inhalte des Aufbau-Alpha-Kurses C.....	101
4.1	Schriftsprachliche Kompetenzen.....	103
4.1.1	Textsorten.....	103
4.1.2	Produktion von Texten.....	103
4.1.3	Schriftsprachliche Kompetenzen in der Muttersprache.....	104
4.2	Sprachliche Kompetenzen.....	105
4.2.1	Allgemeine und kommunikative Kompetenzen	105
4.2.2	Festlegung von Progressionen.....	105
4.3	Lernerautonomie.....	106
4.3.1	Lernstrategien im Umgang mit Texten	106
4.3.2	Umgang mit Arbeitsmitteln.....	106
5.	Koordinierte Vermittlung sprachlicher und schrift- sprachlicher Kompetenzen	107
VII	Methoden.....	108
1.	Zweitsprache Deutsch als Unterrichtssprache.....	108
1.1	Zweisprachige Alphabetisierung	109
1.2	Kontrastive Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch.....	110

2.	Methoden zur Vermittlung schriftsprachlicher Kompetenzen	113
2.1	Vermittlung schriftsprachlicher Kompetenzen im Anfangsunterricht	113
2.2	Vermittlung schriftsprachlicher Kompetenzen im fortgeschrittenen Unterricht.....	115
3.	Methoden zur Vermittlung sprachlicher Kompetenzen.....	116
4.	Prinzipien der Vermittlung schriftsprachlicher Kenntnisse und Kompetenzen	117
5.	Offene Unterrichtsformen	118
5.1	Das Gruppenpuzzle.....	121
5.2	Die Stationenarbeit	122
5.3	Der Werkstattunterricht.....	123
5.4	Wochenpläne	123
5.5	Der Projektunterricht	125
6.	Binnendifferenzierung.....	127
6.1	Die Wahl unterschiedlicher Inhalte oder Bearbeitungsgeschwindigkeiten.....	129
6.2	Der Einsatz unterschiedlicher Methoden	130
6.3	Der Einsatz unterschiedlicher Unterrichtsmaterialien	131
6.4	Der Einsatz unterschiedlicher Medien	131
6.5	Die Berücksichtigung unterschiedlicher sprachlicher Aktivitäten.....	131
6.6	Die Wahl unterschiedlicher sozialer Formen	132
6.7	Kursleiterteams und gruppenübergreifender Projektunterricht.....	132
6.8	Das Prinzip der minimalen Hilfe.....	133
6.9	Das Helfer-Prinzip	134
6.10	Individualisierter Unterricht.....	134
6.11	Unterrichtsphasen.....	135
6.12	Förderliche Rahmenbedingungen auf Einrichtungsebene.....	135

6.13	Unterrichtsmaterialien	138
7.	Das Alpha-Portfolio	139
8.	Medien.....	141
VIII	Lehr- und Lernbedingungen.....	142
1.	Fehlzeiten aufgrund soziokultureller und religiöser Faktoren.....	142
2.	Kursintensität	144
3.	Qualifikationsprofil der Lehrkräfte.....	146
IX	Testen im Sprachkurs.....	148
1.	Freiwilliges kursintegriertes Testen.....	148
2.	Kursbegleitende Evaluation.....	150
3.	Abschlusstest.....	150
X	Der Orientierungskurs	152
1.	Inhalte, Ziele und Sprachniveau	152
2.	Skalierter Test „Leben in Deutschland“	154
XI	Anhang	156
	Anhang A: Überblick Integrationskurssystem.....	156
	Anhang B: Förderdauer und Ziele	157
	Anhang C: Kursstruktur und Wechsel zum allgemeinen Integrationskurs.....	158
	Anhang D: Kursstruktur und Wechsel zu speziellen Integra- tionskursen.....	159
	Anhang E: Progression Buchstaben	160
	Anhang F: Progression Buchstabengruppen.....	161
	Vorbemerkung zur Verwendung der curricularen Vorschläge (Anhang G – J).....	162
	Anhang G: Curriculare Vorschläge Basis- und Aufbau-Kurs A.....	164
	Anhang H: Curriculare Vorschläge Aufbau-Kurs B.....	194

Anhang I: Curriculare Vorschläge für schnell Lernende im Aufbau-Kurs B.....	201
Anhang J: Curriculare Vorschläge Aufbau-Kurs C	202
Anhang K: Items für kursinternes Testen.....	209
Anhang L: Alphabetisierungskurslehrwerke und -materialien ...	212
Anhang M: Literatur.....	214

Vorbemerkung

Im Jahr 2006 fand im Auftrag des Bundesministeriums des Innern (BMI) eine umfassende Evaluation der Integrationskurse durch die Firma Ram-bøll Management statt. In deren Abschlussbericht vom Januar 2007 wurde hervorgehoben, dass die seit 01.01.2005 durchgeführten Integrationskurse eine „deutliche qualitative Verbesserung der deutschen Integrationspolitik darstellen“ und „Defizite und Lücken in der Sprachförderung der Migranten behoben wurden“. Gleichwohl wurden eine Reihe von Empfehlungen zur Verbesserung und Weiterentwicklung vorgelegt.

Diese Empfehlungen bildeten zusammen mit den Empfehlungen der Arbeitsgruppe „Integrationskurse verbessern“ im Rahmen des Nationalen Integrationsplans (NIP) vom 12.07.2007 und den Änderungen, die sich durch das Richtlinienumsetzungsgesetz vom 28.08.2007 im Aufenthaltsgesetz (AufenthG) ergeben haben, die Grundlage für die neue Integrationskursverordnung (IntV) vom 05.12.2007, welche wiederum als Grundlage für das vorliegende Konzept diente.

Die Entwicklung und Erstellung des *Konzeptes für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs* wurde als Auftrag vergeben und in enger Zusammenarbeit mit dem Bundesamt durchgeführt. Zur fachlichen Begleitung wurde auf Vorschlag der Bewertungskommission der Arbeitskreis „Umsetzung der Integrationskurse mit Alphabetisierung“ (AK Alpha) eingesetzt, in dem anerkannte Experten der Alphabetisierungsarbeit sowie erfahrene Praktiker vertreten sind. Der AK Alpha hat mit seiner Expertise an der Konzepterstellung beratend mitgewirkt.

Zur Konkretisierung des im Jahr 2007 verabschiedeten Nationalen Integrationsplans (NIP) wurde auf dem vierten Integrationsgipfel am 3. November 2010 der Nationale Aktionsplan zur Weiterentwicklung des NIP (NAP-I) ins

Leben gerufen. Die Bearbeitung des Themas „Sprache – Integrationskurse“ erfolgte im Rahmen von Expertengesprächen unter Federführung des Bundesministeriums des Innern. Wesentliche Forderungen und Ergebnisse aus diesen Expertengesprächen wurden in der Zweiten Verordnung zur Änderung der Integrationskursverordnung, die am 1. März 2012 in Kraft trat, umgesetzt und bildeten die Grundlage für die Überarbeitung der Konzepte für die speziellen Integrationskurse.

Für den allgemeinen und die speziellen Integrationskurse hat das Goethe-Institut im Auftrag des Bundesministeriums des Innern (BMI) und in Zusammenarbeit mit der Ludwig-Maximilians-Universität München und der Friedrich-Schiller-Universität Jena das „Rahmencurriculum für Integrationskurse – Deutsch als Zweitsprache“ entwickelt. Es dient Kursplanern zur Orientierung. Darüber hinaus dient es der Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien sowie von Prüfungen, z. B. des „Deutsch-Tests für Zuwanderer“, und ist Teil der Maßnahmen zur Qualitätssicherung und -entwicklung.

Hinweis zur Lektüre des Konzeptes

Das folgende Kapitel „Der Alphabetisierungskurs im Überblick“, das dem Hauptteil des Konzeptes vorangestellt ist, fasst zur leichteren Orientierung die Rahmenbedingungen des Alphabetisierungskurses kurz zusammen.

Im Hauptteil des Konzeptes sind besonders wichtige Textpassagen durch farbliche Hinterlegung hervorgehoben. Dabei sind pädagogische Inhalte durch den grauen Farbton und allgemeine und rechtliche Rahmenbedingungen durch den orangefarbenen Farbton gekennzeichnet.

Der Alphabetisierungskurs im Überblick

Auf einen Blick: Der Alphabetisierungskurs in der Zusammenfassung

Teilnehmer

Mehr in Kap. III

- primäre Analphabeten
- funktionale Analphabeten
- Zweitschriftler

Den Alphabetisierungskurs können Migranten und Migrantinnen besuchen, die gemäß § 4 Abs.1 IntV teilnahmeberechtigt sind und bei denen der Besuch eines allgemeinen Integrationskurses oder eines anderen Integrationskurses für spezielle Zielgruppen auf Grund fehlender oder ungenügend vorhandener schriftsprachlicher Kompetenzen nicht sinnvoll ist.

Ziele

Mehr in Kap. V

- Gesamtziel des Integrationskurses: Sprachniveau B1
- Kursziel des Alphabetisierungskurses: Sprachniveau A2.2
- Mindestziel für primäre Analphabeten: Sprachniveau A2.1

Aufgabe des Alphabetisierungskurses ist es, die Teilnehmenden innerhalb von maximal 1260 Unterrichtseinheiten (UE) dem Ziel der funktionalen Alphabetisierung möglichst nah zu bringen und gleichzeitig Deutschkenntnisse zu vermitteln.

Sprachliches Ziel des Integrationskurses ist das Erreichen des Sprachniveaus B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER). Dies kann von primären Analphabeten sowie einem Großteil der funktionalen Analphabeten innerhalb der Förderdauer jedoch nicht erreicht werden.

Daher ist als sprachliches Ziel im Rahmen der individuellen Maximalförderung für den großen Teil der Lerner das Sprachniveau A2.2 realistisch. Für einen kleineren Teil der Lerner, vorwiegend primäre Analphabeten, ist das Niveau A2.1 realistisch.

Ein Sprachniveau oberhalb von A2.2 kann von lerngewohnten, fortgeschrittenen Teilnehmenden durch Wechsel in einen allgemeinen oder anderen speziellen Integrationskurs erreicht werden.

Förderumfang

Mehr in Kap. II

- | | |
|--|---------|
| ■ Teilnehmerbezogene Grundförderung: | 960 UE |
| ■ Individuell mögliche maximale Förderdauer: | 1260 UE |

Kursstruktur

Mehr in Kap. II.2 und Anhang C

- | | |
|-----------------------|-------------------------------|
| ■ Basis-Alpha-Kurs | 300 UE |
| ■ Aufbau-Alpha-Kurs A | 300 UE |
| ■ Aufbau-Alpha-Kurs B | 300 UE |
| ■ Aufbau-Alpha-Kurs C | 300 UE (Wiederholerförderung) |
| ■ Orientierungskurs | 60 UE |

Der Alphabetisierungskurs gliedert sich in 9 bzw. 12 Kursabschnitte mit jeweils 100 UE und den Orientierungskurs mit 60 UE.

Einstufungsverfahren

Mehr in Kap. IV

Ob die Teilnahme an einem Alphabetisierungskurs notwendig ist, wird im Einstufungsverfahren für die Integrationskurse festgestellt. Der darin integrierte Alpha-Baustein ermöglicht die grundsätzliche Feststellung von vorhandenem Alphabetisierungsbedarf und eine Zuordnung zu den drei Hauptzielgruppen des Alphabetisierungskurses.

Die Ergebnisse müssen dokumentiert werden und bei Kurskontrollen jederzeit einzusehen sein.

Unterrichtssprache

Mehr in Kap. VII.1

Die Unterrichtssprache ist Deutsch.

Die Alphabetisierung erfolgt in der Zweitsprache Deutsch und nicht in der Muttersprache der Teilnehmenden.

Inhalte

Mehr in Kap. VI

Die inhaltlichen Schwerpunkte verteilen sich etwa wie folgt:

- | | |
|---|------------|
| ■ sprachliche Förderung: | ca. 25-30% |
| ■ schriftsprachliche Förderung: | ca. 25-30% |
| ■ Förderung der Lernerautonomie: | ca. 25-30% |
| ■ Herstellung teilnehmerorientierter Unterrichtsmaterialien: | ca. 5-10% |
| ■ Weiteres, etwa Förderung der interkulturellen Kompetenz oder der Medienkompetenz: | ca. 5-10% |

Die Gewichtung richtet sich nach der jeweiligen Kursituation.

Grundlage für die Themenauswahl ist das „Rahmencurriculum für Integrationskurse – Deutsch als Zweitsprache“.

Lehrwerk

Mehr in Kap. VII.6.13 und Anhang L

Im Alphabetisierungskurs muss nicht durchgängig auf Basis eines einzigen Lehrwerks gearbeitet werden. Neben einer Kombination von empfohlenen Materialien aus der „Liste zugelassener Lehrwerke“ des Bundesamtes können auch selbst erstellte Materialien eingesetzt werden.

In den fortgeschrittenen Kursabschnitten können ergänzend und in zunehmendem Maße auch DaZ-Lehrwerke zum Einsatz kommen.

Wochenstundenzahl

Mehr in Kap. VIII.2

- Mindeststundenzahl pro Woche: 12 UE
(Eine Unterschreitung der Mindestwochenstundenzahl bedarf der vorherigen schriftlichen Genehmigung durch die zuständige Regionalstelle des Bundesamtes.)
- Maximalstundenzahl pro Woche: 25 UE
- Empfohlene Wochenstundenzahl: zwischen 12 und 16 UE

Ferienzeiten und religiöse Feiertage sollten nach Möglichkeit berücksichtigt werden, um Fehlzeiten von Teilnehmenden zu reduzieren.

Teilnehmerzahl

Mehr in Kap. II.4

Höchstteilnehmerzahl: 12 Personen

Das Bundesamt kann vor Beginn eines Kursabschnitts auf Antrag Ausnahmen von der Höchstteilnehmerzahl zulassen. Der Antrag ist zu begründen und hat die konkrete Teilnehmerzahl, mit der der Kursabschnitt durchgeführt werden soll, zu benennen. Die in der Genehmigung festgelegte Teilnehmerzahl gilt für alle folgenden Kursabschnitte.

Garantievergütung:

Für den Alphabetisierungskurs wird unter bestimmten Voraussetzungen eine spezielle Garantievergütung gewährt.

Kurswechsel

Mehr in Kap. II.3 und Anhang C + D

Ein Kurswechsel kann nur zu Beginn eines neuen Kursabschnitts erfolgen.

Voraussetzung für einen Kurswechsel ist, dass dem Teilnehmenden noch mindestens 100 UE zur Verfügung stehen.

Ein Wechsel von Teilnehmenden bereits aus dem Basis-Alpha-Kurs in eine andere Kursart wird aus pädagogischen Gründen nicht befürwortet.

In den Aufbau-Alpha-Kursen ist regelmäßig zu überprüfen, ob ein Kurswechsel vom erreichten schriftsprachlichen Niveau her möglich ist und der Teilnehmende dadurch insgesamt ein höheres Sprachniveau erreichen könnte. Dies gilt insbesondere für Zweitschriftler. Die Entscheidung hierüber liegt bei der Lehrkraft in Absprache mit dem Teilnehmenden.

Bei Wechsel in einen anderen speziellen Integrationskurs beträgt der individuell mögliche maximale Förderanspruch gleichbleibend 1260 UE. In Frage für einen Wechsel kommen der Eltern-, der Frauen- und der Jugendintegrationskurs sowie der Förderkurs.

Bei direktem Wechsel von einem Alphabetisierungskurs in einen allgemeinen Integrationskurs bleibt die Grundförderung von 960 UE ebenfalls erhalten, sodass auch in diesem Fall der individuell mögliche maximale Förderanspruch 1260 UE betragen kann.

Ein Wechsel zum Intensivkurs ist nicht möglich.

Abschließende Tests

Siehe Kap. IX

Weiterförderung im Rahmen der Wiederholungsstunden

Mehr in Kap. II.1

Nach Ausschöpfen der Grundförderung von 900 UE und bei ordnungsgemäßer Teilnahme am Kurs kann ein Teilnehmender weitere 300 UE Sprachförderung in Anspruch nehmen. Hierfür ist ein Antrag zu stellen. Ordnungsgemäß am Alphabetisierungskurs teilgenommen haben Lernende, die regelmäßig am Unterricht teilgenommen haben.

Durchführung des skalierten Tests „Leben in Deutschland“

Mehr in Kap. X.2

Zum ordnungsgemäßen Abschluss des Orientierungskurses ist auch für Teilnehmende des Alphabetisierungskurses die Teilnahme am skalierten Test „Leben in Deutschland“ vorzusehen. Die Testdurchführung erfolgt gemäß dem regulären Verfahren durch Ankreuzen der richtigen Antworten auf dem Testfragebogen.

Kursorte

Mehr in Kap. VIII.1

Nach Möglichkeit sind „Vor-Ort-Kurse“ einzurichten, die für einen Teil der Teilnehmenden auch zu Fuß erreichbar sind und in der Nähe der Bildungseinrichtungen ihrer Kinder liegen.

Lehrkräfte

Mehr in Kap. VIII.3

Lehrkräfte in Alphabetisierungskursen müssen vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge für die Tätigkeit als Lehrkraft in Integrationskursen gemäß § 15 Abs. 1 oder 2 IntV zugelassen sein.

Über diese Zulassung hinaus müssen Lehrkräfte in Alphabetisierungskursen zusätzlich eine ausreichende fachliche Qualifikation und Eignung im Bereich der Alphabetisierungsarbeit nachweisen (§ 15 Abs. 3 Satz 2 IntV) und für das Unterrichten in Alphabetisierungskursen vom Bundesamt zugelassen sein.

I

Einleitung

Die Integrationskursverordnung (IntV) weist in § 13 Abs. 1 S. 3 Ziff. 3 auf die Möglichkeit der Einrichtung von Alphabetisierungskursen hin, innerhalb derer schriftunkundige Zuwanderinnen und Zuwanderer das Lesen und Schreiben erlernen können. Das vorliegende „Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs“ (Alpha-Kurs) stellt die Grundlage für die Gestaltung des Unterrichts dar.

Für die Integration schriftunkundiger Migrantinnen und Migranten erfüllen die Alphabetisierungskurse eine bedeutende Rolle. Erst die Beherrschung der Schriftsprache und das Vorhandensein grundlegender Sprachkenntnisse in Kombination mit elementaren Fertigkeiten der Grundbildung ermöglichen eine echte Teilhabe an der deutschen Gesellschaft. Bedeutsam ist der Erwerb dieser Kompetenzen aber nicht nur für die Teilnehmenden selbst, sondern auch für deren Kinder. Indem die Eltern Zugang zur (Schrift)Sprache erhalten, sind ihnen erheblich mehr Möglichkeiten gegeben, die eigenen Kinder zu fördern.

Aufgabe der Alphabetisierungskurse ist es, die Teilnehmenden innerhalb von maximal 1260 Unterrichtseinheiten (UE) dem Ziel

der funktionalen Alphabetisierung¹ möglichst nah zu bringen und gleichzeitig Deutschkenntnisse zu vermitteln.

Wie für die Teilnehmenden der allgemeinen und der übrigen speziellen Integrationskurse gilt auch für Teilnehmende der Alphabetisierungskurse grundsätzlich als anzustrebendes Ziel das Sprachniveau B1, welches den Einzelnen befähigt, „ohne die Hilfe oder Vermittlung Dritter in allen Angelegenheiten des täglichen Lebens selbständig handeln zu können“ (§ 43 Abs.2 AufenthG).

Schriftsprachliches Ziel der Alphabetisierungskurse ist im Hinblick auf die Zielgruppe der primären Analphabeten die Einleitung der funktionalen Alphabetisierung. Diese kann je nach zu Kursbeginn vorhandenen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten der einzelnen Teilnehmenden im sprachlichen und schriftsprachlichen Bereich nach Abschluss der Förderdauer unterschiedlich vorangeschritten sein. Auf Grund der komplexen Aufgaben im schriftsprachlichen Bereich, welche diese Teilnehmenden zu bewältigen haben, kann für sie die Erreichung des Sprachniveaus B1 innerhalb der Förderdauer nicht realisiert werden.

1 Als funktional alphabetisiert wird ein Mensch bezeichnet, wenn er durch seine Lese- und Schreibkompetenzen die schriftsprachlichen Mindestanforderungen seines (Berufs)Alltags bewältigen kann. Als funktionale Analphabeten werden hingegen Menschen bezeichnet, die „[...] aufgrund unzureichender Beherrschung der Schriftsprache und/oder aufgrund der Vermeidung schriftsprachlicher Eigenaktivität nicht in der Lage sind, Schriftsprache für sich im Alltag zu nutzen“ Döbert-Nauert (1985, 5). Siehe dazu auch Kapitel III, 2.6.

Als sprachliches Ziel wird im Rahmen der individuellen Maximalförderung für einen großen Teil der Lerner das Niveau A2.2 als realistisch angesehen. Für einen kleineren Teil der Lerner, vorwiegend der primären Analphabeten, wird das Niveau A2.1 als realistisch erachtet. Von schnell lernenden Teilnehmenden mit günstigen Ausgangsvoraussetzungen kann, in der Regel nach einem Kurswechsel, auch ein Niveau oberhalb von A2.2 erreicht werden, welches im optimalen Fall bis zum Niveau B1 führt.² Das vorliegende Konzept beschreibt daher lediglich eine Progression bis zum Sprachniveau A2. Für eine über A2 hinausgehende Förderung wird das „Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs“ zugrunde gelegt.

Bei einer teilnehmerorientierten Vermittlung der sprachlichen und schriftsprachlichen Kompetenzen sind stets auch soziale, soziokulturelle, interkulturelle und sozialpsychologische Ziele sowie Aspekte der Nachhaltigkeit zu berücksichtigen.³

-
- 2 Ein Niveau deutlich oberhalb von A2.2 wird in der Regel nicht im Alphabetisierungskurs erreicht, sondern durch einen Wechsel der entsprechenden Teilnehmenden (vor allem Zweitschriftler*innen und gelegentlich funktionale Analphabeten) aus einem Alpha-Kurs zu einer anderen Integrationskursart. In Alphabetisierungskursen mit einem hohen Anteil von Zweitschriftlern*innen und anderen Schnelllernern, für die sich ein solcher vorzeitiger Kursartwechsel nicht realisieren lässt, ist die Lehrkraft angehalten, nach erfolgter Alphabetisierung mit den Mitteln der Binnendifferenzierung ein Niveau oberhalb von A2 und – wo individuell möglich – bis B1 anzustreben. Siehe dazu auch die Ausführungen zum Aufbau-Alpha-Kurs C in Kap. VI. 4.
 - 3 Siehe zu diesem Aspekt Faistauer u.a. (2006), Rahmencurriculum Deutsch als Zweitsprache und Alphabetisierung, Seite 14ff. Siehe weiter zu Fragen der Methodik die sehr aufschlussreichen Internet-Veröffentlichungen des Alfa-Zentrum Wien (VHS Ottakring) unter www.alfazentrum.at.

Um eine Möglichkeit des Weiterlernens nach Ablauf der Förderungsdauer zu eröffnen, wird großes Gewicht auf die Ausbildung von Kompetenzen gelegt, welche den Weg zum autonomen Lernen ebnen. Damit wird ein Grundbaustein für Nachhaltigkeit in der Alphabetisierungsarbeit gelegt.

Im Konzept wird auch immer wieder auf die unbedingte Beachtung des Prinzips der Teilnehmerorientierung Wert gelegt. Dieses Grundprinzip erfordert eine flexible Herangehensweise, die den Kursplanern die notwendigen Spielräume einräumt, die Alphabetisierungsarbeit in sinnvoller Weise und zugeschnitten auf die regionale bzw. lokale Kurssituation sowie auf die individuellen Teilnehmerbedürfnisse umzusetzen.

Das vorliegende Konzept beschreibt die zu berücksichtigenden Aspekte und Inhalte, um eine Orientierungshilfe für die komplexe und schwierige Thematik zu geben.

In diesem Sinne sind die im Anhang angefügten curricularen Ausführungen als Vorschläge zu verstehen, aus denen unter Berücksichtigung der realen Situation vor Ort ausgewählt werden kann.

Ebenso wie das „Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs“ orientiert sich auch das vorliegende Konzept am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) und an dem vom Goethe-Institut entwickelten „Rahmencurriculum für Integrationskurse – Deutsch als Zweitsprache“. Diese Orientierung macht sich vornehmlich in den hier angeführten curricularen Vorschlägen zur sprachlichen Progression bemerkbar, doch ist der Einfluss auch in der schriftsprachlichen Progressionslinie spürbar.⁴ Bezug nehmend auf den GER wird in den curricularen Vorschlägen zur sprachlichen Progression die Aufteilung in Aktivitäten und Typen beibehalten. Ziel des Alpha-Kurses ist es somit, Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten in der Produktion, Rezeption, Interaktion und Sprachmittlung, sowohl im mündlichen als auch im schriftlichen Bereich, bis zum Niveau A2.2 zu vermitteln.⁵

Die Umsetzung der beschriebenen Inhalte und Methoden des Alphabetisierungsunterrichts stellt eine sehr anspruchsvolle Arbeit dar. Das Konzept geht deshalb näher auf methodische Aspekte der Alphabetisierungsarbeit ein und gibt damit hilfreiche Hinweise zum Umgang mit der in der Alphabetisierungsarbeit stark ausgeprägten Heterogenität. Neben alphabetisierungsspezifischen Methoden werden weitere allgemeine Methoden beschrieben, mit deren Hilfe das Ziel der Lernerautonomie umgesetzt und gleichzeitig aus der bestehenden Heterogenität Nutzen gezogen werden kann.

-
- 4 So kann sich eine thematische Progression auf der Grundlage etwa des „Rahmencurriculums für Integrationskurse – Deutsch als Zweitsprache“ auf die Buchstabenprogression auswirken. Genauso kann auch Lernwortschatz im Sinne eines Sichtwortschatzes, welcher von den Lernern eingeübt wird, zum Teil durch eine Themenprogression bestimmt sein. Siehe auch Anhang G-J, curriculare Vorschläge.
- 5 Eine detaillierte Beschreibung des Niveaus A2.2 entsprechend den Kann-Beschreibungen wird an dieser Stelle nicht geleistet, da damit der Rahmen des vorliegenden Konzepts gesprengt würde. Es wird auf die einschlägige Literatur verwiesen (z. B. „Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen: lernen, lehren, beurteilen“ und Glaboniat u. a. 2000: „Profile deutsch: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen“). Zur Orientierung können auch ergänzend die Can-Do-Beschreibungen für die Alphabetisierungsarbeit herangezogen werden, die in den „Canadian Language Benchmarks“ formuliert sind (Johansson u. a. 2000). Vgl. hierzu auch Feldmeier (2010): „Konzepte, Curricula und Ziele in der Alphabetisierung von erwachsenen Analphabeten nicht deutscher Muttersprache.“

II

Umfang und Struktur

1. Äußere Struktur

Wie in allen Integrationskursen werden auch in den Alpha-Kursen mehrere aufeinander aufbauende Kursabschnitte mit einem Stundenumfang von jeweils 100 UE durchgeführt.

Alphabetisierungskurse setzen sich zusammen aus einem

- **Basis-Alpha-Kurs** mit 300 UE
- **Aufbau-Alpha-Kurs A** mit 300 UE
- **Aufbau-Alpha-Kurs B** mit 300 UE

Unter den nachfolgend genannten Voraussetzungen kann der Kurs als

- **Aufbau-Alpha-Kurs C** mit weiteren 300 UE fortgesetzt werden.

Daran – also in der Regel nach 1200 UE – schließt sich der

- **Orientierungskurs** mit 60 UE an.

Die Grundförderung für Teilnehmende spezieller Integrationskurse, also auch der Alphabetisierungskurse, beträgt 960 UE (900 UE Sprachkurs und 60 UE Orientierungskurs). Teilnehmenden, die nach anfänglichem Besuch eines Alpha-Kurses einen Wechsel zu einem anderen Integrationskurs für spezielle Zielgruppen (Frauen-, Eltern-, Jugendintegrationskurs oder Förderkurs) oder zu einem allgemeinen Integrationskurs vollziehen, steht für den weiteren Kursbesuch das noch verbleibende Reststundenvolumen aus dieser Grundförderung zur Verfügung.⁶

Teilnehmende, die höher als Kursabschnitt 1 oder 2 eingestuft wurden, aber nicht wechseln, und die zum Ende des Aufbau-Kurses B ihr Förderkontingent noch nicht vollständig aufgebraucht haben, können bis zum vollständigen Ausschöpfen der 900 UE - Grundförderung ohne Vorbehalt im Aufbau-Alpha-Kurs C weiterlernen.

Alpha-Kurs-Teilnehmende können *nach Ausschöpfen der 900 UE - Grundförderung* und bei ordnungsgemäßer Teilnahme am Kurs weitere 300 UE Förderung zur Fortsetzung des Alphabetisierungskurses in Anspruch nehmen.⁷ Hierfür ist ein Antrag zu stellen, wobei dieser bereits zu Beginn des 9. Moduls eines jeweiligen Teilnehmerkontingentes eingereicht werden kann. Ordnungsgemäß am Alphabetisierungskurs teilgenommen haben Lernende, die regelmäßig am Unterricht teilgenommen haben.

Die Förderung endet für den einzelnen Teilnehmenden stets nach Inanspruchnahme von maximal 1260 UE.⁸

-
- 6 Für eine detailliertere Beschreibung der Möglichkeiten eines Wechsels vom Alpha-Kurs zu einer anderen Integrationskursart siehe Kap. II.3. Für die Veranschaulichung der äußeren Alpha-Kurs-Struktur siehe die Diagramme in Anhang C und D.
 - 7 Nur sehr fortgeschrittene und lerngeübte Teilnehmende, v.a. Zweitschriftlerne und gelegentlich funktionale Analphabeten, die i.d.R. zuvor aus dem Alpha-Kurs in andere Kursarten gewechselt sind, können das Ziel B1 im Rahmen von 900 UE anstreben.
 - 8 Zur Aufteilung der Alpha-Kurse in Basis-Alpha-Kurs und Aufbau-Alpha-Kurs A, B und C und zur Möglichkeit eines Wechsels vom Alpha- zum allgemeinen Integrationskurs oder zu einem anderen Integrationskurs für spezielle Zielgruppen siehe Anhang C/D und weiter Kapitel II, 3.

2. Inhaltliche Struktur

Im vorliegenden Konzept wird aus praktischen Gründen die gemeinsame Alphabetisierung sämtlicher teilnehmender Gruppen (primärer und funktionaler Analphabeten sowie Zweitschriftler)⁹ favorisiert. Es handelt sich somit um ein Konzept, in welchem die Bereiche Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Alphabetisierung miteinander „verschmolzen“ werden. Alle in der deutschen Sprache zu alphabetisierenden Teilgruppen und alle bereits in einem nicht-lateinischen Schriftsystem alphabetisierten Teilnehmenden lernen zusammen.¹⁰

Die hohe Förderdauer von maximal 1260 UE würde zwar für einen Teil der Zielgruppe prinzipiell eine Vorgehensweise erlauben, bei der dem allgemeinen Integrationskurs eine „rein technische“, überwiegend an der schriftsprachlichen Progression orientierte Alphabetisierung vorgeschaltet wird. Eine solche additive Vorschaltung wäre jedoch lediglich bei Teilnehmenden, die bereits in einem nicht-lateinischen Schriftsystem alphabetisiert sind und ohne Probleme lesen und schreiben können (Zweitschriftler), oder bei der Gruppe der funktionalen Analphabeten mit einigen Jahren Schulerfahrung denkbar.¹¹ Deshalb beschreitet das vorliegende Konzept einen anderen Weg und beschreibt stattdessen ein Mischmodell. Es ermöglicht sowohl einen Wechsel von Teilnehmenden als auch grundsätzlich einen Verbleib im Alphabetisierungskurs über die gesamte Förderdauer.

In den ersten beiden Kursabschnitten werden den Teilnehmenden grundlegendes Wissen über das lateinische Schriftsystem, elementare Kenntnisse

9 Siehe hierzu Kapitel III, 2.6

10 Die Zweitschriftler von der Gruppe der Analphabeten zu trennen und in eigens für sie konzipierte Kurse auf den Besuch eines allgemeinen Integrationskurses vorzubereiten, kann nicht flächendeckend betrieben werden. Insbesondere in strukturschwachen Regionen mit einer geringen Teilnehmerzahl empfiehlt es sich, beide Gruppen zusammen zu unterrichten. Die Bildung solcher Kurse steht aber grundsätzlich nicht im Widerspruch zum vorliegenden Konzept.

11 Auf Grund ihrer sehr fortgeschrittenen Kenntnisse im schriftsprachlichen Bereich sind diese Teilnehmenden im Stande, nach einer relativ kurzen Zeitdauer die ihnen noch fehlenden Kenntnisse im lateinischen Schriftsystem zu ergänzen.

der deutschen Sprache und erste Kompetenzen im Bereich der Lernerautonomie vermittelt. Die Vermittlung von schriftsprachlichen Kenntnissen kann ausschließlich auf der Grundlage zweitsprachlicher Kompetenzen erfolgen. Aus diesem Grund ist die Kursbezeichnung „Alphabetisierungskurs“ als „Deutsch plus Alphabetisierung“ zu begreifen und nicht umgekehrt.¹² Zusammen mit dem darauf folgenden dritten Kursabschnitt, welcher der Sicherung, Automatisierung und Vertiefung der vermittelten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten dient, bilden sie den **Basis-Alpha-Kurs**.

Die darauf aufbauenden folgenden drei Kursabschnitte werden als **Aufbau-Alpha-Kurs A** bezeichnet und dienen der Vermittlung weiterer sprachlicher und schriftsprachlicher Kompetenzen sowie von Kompetenzen im Bereich der Lernerautonomie.

Diese Kompetenzen werden weiter gefestigt und ausgebaut im **Aufbau-Alpha-Kurs B**, der die Teilnehmenden, denen bis dahin ein Wechsel in eine andere Kursart nicht möglich war, möglichst nah an das Sprachniveau A2.1 bis A2.2 heranführen soll.

Im **Aufbau-Alpha-Kurs C** wird die sprachliche und schriftsprachliche Progression fortgesetzt.¹³

12 Dieser Aspekt kann besonders in den ersten zwei Kursabschnitten von Bedeutung sein, wenn diese von Teilnehmenden ohne mündliche Deutschkenntnisse besucht werden. In solchen Fällen empfiehlt es sich, einen vornehmlich mündlichen Unterricht anzubieten, der ihnen zunächst ermöglicht, grundlegende Deutschkenntnisse zu erwerben; siehe hierzu auch Kapitel VI, 1.

13 Eine detaillierte Beschreibung der Inhalte im Basis-Alpha-Kurs und Aufbau-Alpha-Kurs A, B und C folgt in Kapitel V und VI. Hinweise zu den Einstufungen sind den Ausführungen des vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge und vom Goethe-Institut herausgegebenen Einstufungssystems für Integrationskurse zu entnehmen. Siehe zur Einstufung auch Kapitel IV, 1-2.

3. Kurswechsel

Für einen Teil der Teilnehmenden, die auf Grund ihrer fortgeschrittenen (schrift-)sprachlichen Kompetenzen i. d. R. in Kursabschnitt 3 oder höher eingestuft wurden, ist bei günstiger Konstellation ein Kurswechsel in Betracht zu ziehen, sobald nach fachkundiger Einschätzung der Lehrkräfte die schriftsprachlichen Kompetenzen gegeben sind, um den Anforderungen eines allgemeinen Integrationskurses oder eines anderen Integrationskurses für spezielle Zielgruppen zu genügen.¹⁴

Ein Wechsel von Teilnehmenden bereits aus dem **Alpha-Basis-Kurs** in eine andere Kursart wird aus pädagogischen Gründen **nicht** befürwortet. Teilnehmende, die mit dem ersten oder zweiten Kursabschnitt beginnen, sind in der Regel primäre oder funktionale Analphabeten, für die ein Kurswechsel nach so kurzer Zeit im Alpha-Kurs – und meist auch noch geraume Zeit später – nicht sinnvoll ist. Auch Zweitschriftler, die im zweiten oder dritten Kursabschnitt beginnen, benötigen in der Regel mindestens einen Zeitraum von ein bis zwei Kursabschnitten, um sich die notwendigen schriftsprachlichen Kenntnisse anzueignen, damit sie in anderen Integrationskursen Anschluss finden.

¹⁴ Eine Angabe zur Anzahl der Teilnehmenden, die voraussichtlich vom Alpha-Kurs in eine andere Kursart wechseln werden, ist auf Grund fehlender Statistiken und Erfahrungswerte nicht möglich. Zu den Wechselmöglichkeiten siehe Anhang C und Anhang D.

Ein Kurswechsel kann nicht innerhalb eines Kursabschnitts, sondern nur zu **Beginn eines neuen Kursabschnitts** erfolgen. Deshalb müssen dem Teilnehmenden für einen Kurswechsel noch mindestens 100 UE zur Verfügung stehen.

Die **zusätzlichen 300 UE**, die im Rahmen der Wiederholerförderung zur Verfügung stehen, werden regulär für den Besuch des **Alpha-Aufbau-Kurses C** eingesetzt. Sie können aber auch zum Besuch von Kursabschnitten in einem allgemeinen oder in einem anderen speziellen Integrationskurs verwendet werden, wenn der Teilnehmende durch einen solchen Wechsel den Spracherwerb seinem Leistungsvermögen entsprechend zielführender fortsetzen kann. Ebenso ist ein Kurswechsel aus dem laufenden Aufbau-Alpha-Kurs C möglich, wenn noch mindestens 100 UE zur Verfügung stehen.

Bei Wechsel aus einem Alpha-Kurs in einen anderen speziellen Integrationskurs beträgt der individuell mögliche maximale Förderanspruch gleichbleibend 1260 UE. In Frage für einen Wechsel kommen der Eltern-, der Frauen- und der Jugendintegrationskurs sowie der Förderkurs.

Bei Wechsel aus einem Alpha-Kurs in einen allgemeinen Integrationskurs bleibt die Grundförderung von 900 UE ebenfalls erhalten, sodass auch in diesem Fall der individuell mögliche maximale Förderanspruch 1260 UE betragen kann.

Ein Wechsel zum Intensivkurs ist nicht möglich.

Ob bei Wechsel in eine andere Kursart der erste, zweite oder ein höherer Kursabschnitt besucht wird, entscheidet der Kursträger nach sachkundiger Einschätzung der Lehrkraft und in Absprache mit den Teilnehmenden. Im Mittelpunkt steht dabei ein für den Wechsler möglichst effektives Weiterlernen.

4. Teilnehmerzahl

Bei Alphabetisierungskursen beträgt die Höchstteilnehmerzahl eines Kursabschnitts 12 Personen.

Das Bundesamt kann vor Beginn eines Kursabschnitts auf Antrag Ausnahmen von der Höchstteilnehmerzahl zulassen. Der Antrag ist zu begründen und hat die konkrete Teilnehmerzahl, mit der der Kursabschnitt durchgeführt werden soll, zu benennen. Die in der Genehmigung festgelegte Teilnehmerzahl gilt für alle folgenden Kursabschnitte.

Auf Grund bisheriger Erfahrungen in der Alphabetisierungsarbeit mit Migrantinnen und Migranten und unter Berücksichtigung der Erfahrungen in der muttersprachlichen Alphabetisierung deutscher funktionaler Analphabeten wird eine Anzahl von 8 Teilnehmenden für optimal gehalten.

Für den Alphabetisierungskurs wird unter bestimmten Voraussetzungen eine spezielle Garantievergütung gewährt.

III

Teilnehmer

1. Berechtigung zur Teilnahme

Einen Alphabetisierungskurs können diejenigen Migrantinnen und Migranten besuchen, die gemäß § 4 Abs.1 IntV teilnahmeberechtigt sind und bei welchen der Besuch eines allgemeinen Integrationskurses oder eines anderen Integrationskurses für spezielle Zielgruppen auf Grund fehlender oder ungenügend vorhandener Kompetenzen im schriftsprachlichen Bereich nicht sinnvoll ist.

Die tatsächlich vorhandenen sprachlichen und schriftsprachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sind zuvor mit Hilfe des vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge zur Verfügung gestellten **Einstufungssysteme für Integrationskurse** zu ermitteln.

2. Beschreibung der Zielgruppe

Über Teilnehmende in Alphabetisierungskursen sind bisher kaum gesicherte Daten vorhanden. Aus diesem Grund beziehen sich die folgenden Beschreibungen auf allgemeine Erfahrungswerte, die zum Teil in Erfahrungsberichten über die Alphabetisierungsarbeit wiedergegeben werden.

Die Charakterisierung der Teilnehmenden an Alpha-Kursen geschieht einerseits durch die Beschreibung von sprachlichen und schriftsprachli-

chen Kenntnissen und andererseits durch die Beschreibung der Lebenssituation, in der sich viele Teilnehmende befinden und aus welcher sich eine Reihe von Problemen in der Alphabetisierungsarbeit erklären lassen. Beide Beschreibungsbereiche dienen lediglich der Orientierung, da sie stets nur einen knappen Überblick über die Fähigkeiten, den Kenntnisstand und die Lebenssituation der Teilnehmenden zu geben vermögen.

Teilnehmende in Alphabetisierungskursen weichen bezüglich ihrer jeweiligen (schrift)sprachlichen Kompetenzen in der Regel stark voneinander ab. Diese Abweichungen fallen deutlich stärker aus als in herkömmlichen Deutschkursen. Die Teilnehmergruppen im Alphabetisierungsbereich sind folgerichtig heterogener als im DaZ-Bereich.

2.1 Die sprachlichen Kenntnisse

Die sprachlichen Kenntnisse – „sprachlich“ hier im Sinne von Sprechen/Verstehen in der Zweitsprache – variieren zwischen den Kenntnissen so genannter „absoluter Nullanfänger“ bis hin zu den Kenntnissen von Teilnehmenden, die sich zwar recht fließend, aber mit verfestigten, nicht normgerechten Sprachstrukturen („fossilisierte Fehler“)¹⁵ mitteilen können. Kenntnisse über Grammatik im Sinne metalinguistischer Kenntnisse, also „explizites Grammatikwissen“, liegen bei ihnen in der Regel nicht vor. Mündliches „implizites Grammatikwissen“ dürfte dagegen in Grundzügen vorhanden sein. Lediglich bei Teilnehmenden, die zunächst einen Deutschkurs besucht haben und erst nach Feststellung ihrer schriftsprachlichen Defizite eine Empfehlung für den Besuch eines Alphabetisierungskurses erhalten haben, sind Grundkenntnisse in der Grammatik zu beobachten.

15 Auf die in der Fachdiskussion in diesem Kontext anzutreffenden eher umgangssprachlichen Bezeichnungen wie „Gastarbeiter-Deutsch“ oder auch „Fließendfalschsprecher“ wird an dieser Stelle verzichtet. Aus linguistischer Perspektive wird dieses bei bereits länger im Land lebenden Zuwanderern auftretende Phänomen in Forschungsarbeiten unter dem Stichwort „Fossilisierung“ beleuchtet. Für funktional alphabetisierte Personen dieser Zielgruppe steht der Förderkurs zur Verfügung.

Nicht in jedem Fall kann davon ausgegangen werden, dass mit zunehmender Länge des Aufenthaltes in Deutschland ein höherer sprachlicher Kenntnisstand vorhanden ist. Unter anderem der Grad der Integration, insbesondere die Anzahl an Kontakten mit der deutschen Sprache, die Motivation, diese zu erlernen, oder die Länge einer beruflichen Beschäftigung sind Faktoren, die den Umfang der sprachlichen Kenntnisse mitbestimmen. So gibt es Teilnehmende, die, obwohl sie erst seit wenigen Monaten in Deutschland sind, über gute Deutschkenntnisse verfügen, und ebenso Teilnehmende, die seit über 20 Jahren in Deutschland leben und kaum ein Wort Deutsch verstehen.

2.2 Die schriftsprachlichen Kenntnisse

Die schriftsprachlichen Kenntnisse sind ebenso weit gefächert wie die sprachlichen Kenntnisse. Hierbei gibt es in der Regel einen deutlichen Zusammenhang zwischen der Lernbiographie und dem Ausbildungsgrad vorhandener Kompetenzen im schriftsprachlichen Bereich. Je länger Teilnehmende eine Schule besucht haben, desto besser sind ihre schriftsprachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten.

Die Spannweite der schriftsprachlichen Heterogenität soll anhand der Beschreibung von zwei extremen, hier idealisierten Teilnehmertypen verdeutlicht werden. Auf der einen Seite des Spektrums stehen Teilnehmende, die keine Schule besucht haben, in ihrem Leben keine „Stift“-Erfahrungen sammeln konnten und gleichzeitig über keine Deutschkenntnisse und nur über eine sehr geringe Sprach(lern)bewusstheit in ihrer eigenen Muttersprache verfügen.

Auf der anderen Seite des Spektrums steht idealtypisch die Gruppe der funktional alphabetisierten Teilnehmenden, die zwar mehrere Jahre Schulerfahrung nachweisen können, aber in einem nicht-lateinischen Schriftsystem alphabetisiert sind (Zweitschriftler). Sie verfügen außerdem über gute Deutschkenntnisse, eine hohe Sprachbewusstheit in der eigenen Muttersprache und zeigen überdies durch bereits ausgebildete Lernstrategien ein schnelles Voranschreiten im Lernprozess.

Zwischen diesen zwei Extremen siedeln sich die Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Teilnehmenden an.

Das Spektrum der Heterogenität innerhalb der Teilnehmergruppen lässt sich mit Blick auf die Bereiche „schriftsprachliche“ und „sprachliche Kompetenzen“ differenzierter durch die folgende Matrix veranschaulichen:

	primäre Analphabeten ohne „Stifterfahrung“	funktionale Analphabeten (in einem lateinischen oder nicht lateinischen Schriftsystem)	funktional alphabetisierte Zweitschriftler
Teilnehmende ohne zweitsprachliche Kompetenzen			
Teilnehmende mit grundlegenden zweitsprachlichen Kompetenzen			
Teilnehmende mit hoher zweitsprachlicher Kompetenz (mit einem Niveau über A1)			

Die dunkel markierten Bereiche innerhalb dieser Matrix stellen die beiden Pole im Spektrum dar: Primäre Analphabeten ohne „Stifterfahrung“ und ohne zweitsprachliche Kompetenz (Feld links oben) gegenüber den in einer nicht-lateinischen Schrift funktional alphabetisierten Teilnehmenden mit einer zweitsprachlichen Kompetenz oberhalb des A1-Niveaus (Feld rechts unten). Die hellen Matrixfelder versinnbildlichen alle weiteren im Alphabetisierungskurs vorkommenden Kompetenzprofile.

2.3 Kompetenzen im Bereich des autonomen Lernens

In Alphabetisierungskursen kommt dem Bereich des autonomen Lernens mit seinen verschiedenen Aspekten eine sehr wichtige Rolle zu, da die Teilnehmenden häufig aus einem bildungsfernen Umfeld stammen und aus diesem und anderen Gründen die soziale Integration erschwert sein kann.¹⁶

Bei der Vermittlung der sprachlichen und schriftsprachlichen Kompetenzen findet daher der Aspekt des autonomen Lernens im Rahmen der vorhandenen Lernvoraussetzungen durch den Einsatz entsprechender Unterrichtsmethoden stets Berücksichtigung. Motivation und Nachhaltigkeit in den Alpha-Kursen werden gestärkt, wenn bei den Teilnehmenden die Bewusstheit für den eigenen Lernprozess und das Selbstvertrauen in die eigenen Möglichkeiten entwickelt werden. Unter Beachtung ihrer spezifischen Lebens- und Erfahrungswelt sollen die Teilnehmenden u. a. Strategien und Techniken ausbilden, mit deren Hilfe sie ihre eigene gesellschaftliche Realität bewusster analysieren und ihr Lernen selbstständiger organisieren können. Es geht im weitesten Sinne um Selbstbestimmung und die Befreiung aus Abhängigkeiten durch die Entwicklung von Handlungskompetenz im Unterricht und außerhalb.

Über die Bedeutung der Lernerautonomie für das lebenslange Lernen hinaus erhält die Förderung des selbstgesteuerten Lernens auch für den Besuch der höheren Kursabschnitte eine immens wichtige Bedeutung: Auf Grund von Schereneffekten ist mit einer deutlichen Heterogenisierung der Lernergruppen in höheren Kursabschnitten zu rechnen. Dieser Heterogenität kann nur durch eine starke Binnendifferenzierung begegnet werden. Unabdingbare Bedingung für die Durchführung eines

16 Siehe hierzu auch die einzelnen Fachbeiträge des Alfazentrums Wien (VHS Ottakring, u. a. Ritter, 2005, Alphabetisierung mit MigrantInnen: Kurse, die Unterschiede machen; Ritter, 2002, Autonome Zugänge zur Textkompetenz in der Alphabetisierung mit MigrantInnen) in Aufsatzsammlung unter www.alfazentrum.at.

binnendifferenzierenden Unterrichts ist jedoch die Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen. In den folgenden Kapiteln wird daher an entsprechenden Stellen und durch Literaturhinweise im Einzelnen auf diese Aspekte verwiesen.

2.4 Die Lebensumstände

Während in Alphabetisierungskursen in der Vergangenheit der Anteil der Frauen im Durchschnitt deutlich über dem der Männer lag, kann es aktuell und zukünftig unter dem Einfluss veränderter Rahmenbedingungen zu einer Zunahme des Anteils der Männer kommen.¹⁷ Dabei finden sich Formen des primären und funktionalen Analphabetismus sowie des Zweitschriterwerbs unter den Teilnehmenden beiderlei Geschlechts. Auffällig ist allerdings, dass es sich bei den teilnehmenden Frauen häufig um Personen ganz ohne Schul- und „Stift“-Erfahrung handelt.

Die Lebensumstände, in denen sich viele Teilnehmerinnen befinden, müssen zusätzlich bei der Vorbereitung des Alphabetisierungsunterrichts berücksichtigt werden.¹⁸ Bei vielen von ihnen sind auf Grund der familiären Situation und der tradierten Rollenzuweisungen innerhalb der Familie besondere Schwierigkeiten bei der Alphabetisierungsarbeit zu erwarten. Diese Teilnehmerinnen müssen den regelmäßigen Besuch des Alphabetisierungskurses mit der Erledigung zahlreicher häuslicher Aufgaben und der Erziehung von oftmals mehreren Kindern vereinbaren. Ferner haben einige Teilnehmerinnen bezüglich ihrer Anstrengungen, der Schriftsprache mächtig zu werden, mit erheblichem Widerstand innerhalb der Familie zu kämpfen. Das bedeutet, dass den Teilnehmerinnen in einigen Familien beispielsweise bei der Betreuung von Kindern wenig Unterstützung zuteil wird. Dies kann dazu führen, dass sie immer wieder dem Unterricht fernbleiben oder gar über einen längeren Zeitraum fehlen.

17 Bislang machten Frauen mehr als zwei Drittel der Teilnehmenden aus. Beeinflussende Größe ist u.a. die möglich gewordene Verpflichtung bei Leistungsempfängern.

18 Vgl. hierzu auch Boulanger 2001; 2005.

Sollte die Nachfrage von Frauen, deren spezifischer kultureller, sozialer und familiärer Hintergrund einen Unterricht in gemischtgeschlechtlichen Kursen ausschließt, ausreichend sein, so können Alphabetisierungskurse für Frauen eingerichtet werden, die den spezifischen Bedürfnissen und Interessen dieser Teilnehmerinnen noch zielgerechter nachkommen. Die Durchführung solcher Frauen-Alphabetisierungskurse ist an das vorliegende Konzept gebunden.

2.5 Reflexion der individuellen Lebens- und Lernumstände

Die durch die Lebensumstände bedingten Schwierigkeiten sind ein wesentlicher Grund für die Notwendigkeit, bereits mit Beginn des Alphabetisierungsunterrichts gemeinsam mit den Teilnehmenden die eigene Lebens- und Lernsituation fortlaufend zu analysieren, zu reflektieren und Lernziel-Etappen individuell abzustecken.

Ein erster Schritt auf diesem Weg sind die **vor Kursbeginn im Kontext der Einstufung zu ermittelnden individuellen Rahmenbedingungen des Teilnehmenden**.¹⁹ Diese Bewusstmachung der individuellen Lernumstände bezieht sich z. B. auf die tatsächlichen Möglichkeiten der Teilnehmenden, sich außerhalb des Unterrichts mit der deutschen (Schrift)Sprache zu beschäftigen und auf diese Weise weiteres sprachliches und schriftsprachliches Wissen ungesteuert zu erwerben oder bereits im Unterricht erworbene Kompetenzen außerhalb des Kurses einzuüben.

¹⁹ Die für die Ermittlung und fortlaufende Reflexion der individuellen Lernumstände und des Lernverhaltens notwendigen Fragen, wie sie sich auch aus den Ausführungen des folgenden Kapitels 2.6. ergeben, können im Ansatz bereits während eines kurzen Gesprächs bei der Einstufung gestellt werden oder in anderer sinnvoller Weise bei der Kursanmeldung erfragt und für den weiteren Kursverlauf festgehalten werden. Siehe dazu auch Kapitel IV und Anhang K.

Die Bedeutung dieses Reflexionsprozesses für den Lernverlauf kann abermals am Beispiel zweier idealisierter Teilnehmertypen hervorgehoben werden:

Teilnehmende, die mehrere Kinder betreuen und sämtliche häusliche Tätigkeiten wie Kochen, Einkaufen oder Saubermachen alleine erledigen müssen, haben kaum Zeit, um sich nach dem Alpha-Kurs mit Lesen und Schreiben zu beschäftigen. Zudem lebt ein Teil von ihnen in einem einsprachigen Familienverbund, in welchem ausschließlich Herkunftssprachen gesprochen werden. Darüber hinaus sind nicht selten auch weitere Familienmitglieder schriftunkundig, wodurch die Möglichkeiten, nicht nur sprachliche, sondern auch schriftsprachliche Anstöße und Hilfen außerhalb des Alphabetisierungsunterrichts zu erhalten, auf ein Minimum schrumpfen.

Diesem Beispiel von Teilnehmenden mit sehr ungünstigen Lernumständen stehen Frauen oder Männer gegenüber, die in einem deutschen Umfeld leben, das ihrem Spracherwerbsprozess förderlich ist und diesen Anstrengungen wohlwollend gegenübersteht. Zu dieser Gruppe können z. B. Zugewanderte gehören, die mit einem/einer deutschen Ehepartner/in verheiratet sind, selbst keine weiteren Familienangehörigen in Deutschland haben und somit regelmäßig darauf angewiesen sind, Deutsch zu hören und zu sprechen. Die Tatsache, dass in der Regel der/die deutsche Ehepartner/in alphabetisiert ist, kann weitere Möglichkeiten eröffnen, außerhalb des Alphabetisierungsunterrichts sowohl Anstöße als auch Hilfen im Lernprozess zu erhalten.

2.6 Analphabetismus und Zweitschrifterwerb

Eine weitere Möglichkeit der Charakterisierung der zu erwartenden Teilnehmergruppe besteht in einer Differenzierung nach dem Grad bereits erworbener schriftsprachlicher Kenntnisse in der Muttersprache. Man unterscheidet zwischen **primären Analphabeten**, **funktionalen Analphabeten** und Teilnehmenden, die in einem nicht-lateinischen Schriftsystem alphabetisiert sind (so genannte **Zweitschriftler**).

Unter der Bezeichnung **primäre Analphabeten** werden Teilnehmende beschrieben, die in ihrer Heimat keine Schule besucht haben. Sie verfügen über keine schriftsprachlichen Kompetenzen und konnten keine Schulerfahrungen sammeln. Dieser Punkt kann von Bedeutung sein, da zu den Schulerfahrungen Arbeitsweisen (Lernstrategien und -techniken) gehören, die für die lehrwerksbezogene Arbeit im Unterricht vorausgesetzt werden. Des Weiteren kann in vielen Fällen eine ungenügend ausgebildete Sprachbewusstheit in der eigenen Muttersprache angeführt werden. Diese drei Faktoren machen die Gruppe der primären Analphabeten zu der am langwierigsten zu unterrichtenden Teilnehmergruppe in der Alphabetisierungsarbeit.²⁰

Bei **funktionalen Analphabeten** kann hingegen davon ausgegangen werden, dass die Teilnehmenden in der Regel über einen längeren Zeitraum eine Schule besucht haben. Die erworbenen schriftsprachlichen Kompetenzen in der Muttersprache sind jedoch nicht ausreichend, sodass bei diesen Teilnehmenden zumindest von Problemen beim Lesen und Schreiben in der Muttersprache auszugehen ist.²¹ Die Folge kann die Entwicklung von Vermeidungsstrategien sein, mit deren Hilfe die Teilnehmenden Schreib- und Lesesituationen ausweichen. Dies führt oft dazu, dass die ehemals vorhandenen Kenntnisse und Fähigkeiten zum Teil verlernt werden (**sekundärer Analphabetismus**).

Zu dieser Gruppe gehören viele der Lernenden, die im Bereich DaZ als „lernungewohnt“ bezeichnet werden. Sie kommen in vielen Fällen mit den schriftsprachlichen Anforderungen des Deutschunterrichts nicht zurecht und weisen bei verschiedenen Arbeitsweisen des heutigen Zweitsprachenunterrichts, z. B. im Umgang mit Computern oder Nachschlagewerken, und bei Lernstrategien Schwierigkeiten auf. Solche Lernende werden im ungünstigsten Fall im Deutschkurs „mitgezogen“, ohne dass eine Chance besteht, den wachsenden sprachlichen und schriftsprachlichen Anforderungen gerecht zu werden.

20 Zu den Kompetenzen von primären Analphabeten siehe auch Feldmeier (2005a).

21 Siehe hierzu z. B. Szablewski-Çavuş 2001.

Die dritte Gruppe bilden Teilnehmende, die in einem nicht-lateinischen Schriftsystem funktional alphabetisiert sind.²² Die Teilnehmenden dieser Gruppe, im Weiteren **Zweitschriftler** genannt, haben im Idealfall die Schule über einen längeren Zeitraum besucht und sind in einem nicht-lateinischen Schriftsystem alphabetisiert. Arbeitsweisen im Umgang mit Büchern sind ihnen bekannt. Sie können außerdem auf zahlreiche Lernstrategien zurückgreifen und machen folglich im Kurs große Fortschritte beim Erwerb der zweiten Schrift. Daher kann bei dieser Zielgruppe, für die der Zugang zur Schreib- und Lesefähigkeit im Deutschen erheblich leichter ist, eine vergleichsweise steile Progression verfolgt werden.

Allerdings können auch in einem nicht-lateinischen Schriftsystem alphabetisierte Teilnehmende gleichzeitig funktionale Analphabeten sein, wenn ihre schriftsprachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten nicht ausreichen, um etwa kurze Texte in ihrer Muttersprache zu verstehen. Es kann dann nicht im selben Maße von schnellen Fortschritten im Alpha-Kurs ausgegangen werden.

22 Die Arbeit mit dieser Gruppe wird in Teilen der Literatur zur Erwachsenenalphabetisierung mit der unglücklichen Bezeichnung „Umalphabetisierung“ beschrieben. Da dieser Terminus implizieren kann, dass die herkunftssprachlichen Schreib- und Lesekompetenzen aufgegeben werden sollen, steht der Gebrauch eines solchen Begriffs im Widerspruch zum Menschenrecht auf Grundbildung in der Muttersprache, zum Mehrsprachigkeitsbekenntnis der Europäischen Union sowie auch zum Integrationsverständnis, das dem Alphabetisierungskurs zugrunde liegt. In diesem Konzept wird deshalb der Begriff „Zweitschriftler“ verwendet.

IV

Einstufung

1. Bundeseinheitliches Einstufungsverfahren

Die modulare Struktur des Basis-Alpha-Kurses und der Aufbau-Alpha-Kurse bietet die Möglichkeit einer Einstufung der Teilnehmenden gemäß ihren bei Kurseinstieg bereits vorhandenen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Die adäquate Einstufung in passende Kursabschnitte ist insofern von großer Bedeutung, da durch sie gewährleistet wird, dass die Teilnehmenden die bestmögliche Betreuung und Förderung innerhalb eines Alpha-Kurses erhalten.

Zur Einstufung der Zielgruppe für Alphabetisierungskurse liegt durch den integrierten Alpha-Baustein im verbindlichen „Einstufungssystem für die Integrationskurse in Deutschland“ seit 2007 ein bundeseinheitliches standardisiertes Einstufungsverfahren vor. Es stellt zunächst den grundsätzlichen Alphabetisierungsbedarf eines Teilnehmenden fest und führt damit im Resultat zu einer Empfehlung für die Teilnahme an einem Alphabetisierungskurs. Darüber hinaus erlaubt das Verfahren eine grobe Zuordnung zu den beschriebenen drei Hauptzielgruppen der Alphabetisierungskurse (primäre und funktionale Analphabeten sowie Zweitschriftler).

Das Einstufungsverfahren darf gemäß § 11 Abs. 2 Satz 3 IntV nur von zugelassenen Lehrkräften nach § 15 Abs. 1 und 2 IntV durchgeführt werden. Dabei sollte insbesondere der Alpha-Baustein stets von erfahrenen Lehrkräften durchgeführt werden, die über umfangreiche Erfahrungen im DaZ-Bereich und möglichst auch über Erfahrungen im Alphabetisierungsbereich verfügen. Denn eine zielgenaue und teilnehmerorientierte Einstufung in passende Kursabschnitte des Alphabetisierungskurses hängt neben den Ergebnissen des Einstufungstests, einschließlich des mündlichen Gesprächs, im Wesentlichen auch von der Einschätzung der Lern- und Lebenssituation der getesteten Person durch die testende Lehrkraft ab.

2. Testbeschreibung „Einstufungssystem für die Integrationskurse in Deutschland“

Das Einstufungsverfahren besteht aus drei Bausteinen:

- einem Baustein zur Ermittlung der mündlichen Sprachkompetenz
- einem Baustein zur Ermittlung der schriftlichen Sprachkompetenz
- einem **Baustein zur Feststellung von Alphabetisierungsbedarf**

Die Durchführung dieses Einstufungsverfahrens ist in sechs Einzelschritte unterteilt:

1. Mündlicher Baustein: **Interview (obligatorisch)**
2. Mündlicher Baustein: Gespräch (bei Bedarf)
3. Mündlicher Baustein: Bilder (bei Bedarf)
4. Schriftlicher Baustein / **alternativ: Alpha-Baustein**
5. Lernberatung
6. Kurszuordnung

Die Schritte 1-4 können in einen variablen Ablauf gebracht werden, gemäß den Vorschlägen in der „**Handreichung für Einstufende**“, S. 6, die den Testunterlagen beigelegt ist. Diese Handreichung ist von den Prüfungsverantwortlichen und den einstuftenden Lehrkräften als Grundlage für die Durchführung des Einstufungsverfahrens heranzuziehen.

Während das Interview auch dazu dient, die Daten der Teilnehmer sowie ihre Lernvoraussetzungen zu erfassen, werden in den fakultativen Teilen des mündlichen Bausteins wie auch im schriftlichen Baustein Kenntnisse in der deutschen Sprache in aufsteigender Progression festgestellt.

Der mündliche Baustein umfasst die Niveaustufen A1 bis B1 und besteht aus drei Aufgaben, von denen zwei nur im Bedarfsfall eingesetzt werden. Der schriftliche Baustein umfasst ebenfalls die Niveaustufen A1 bis B1. Es handelt sich um zehn kontextualisierte Aufgaben zu Wortschatz, Grammatik und Leseverstehen mit insgesamt 65 Items.

Der **Baustein zur Alphabetisierung** umfasst eine Analyse und zehn Aufgaben. Er wird im Bedarfsfall bei Hinweisen auf unzureichende schriftsprachliche Kompetenzen **alternativ** zum schriftlichen Baustein eingesetzt.

Lernberatung und **Kurszuordnung** stehen immer am Ende des Einstufungsverfahrens. Teil der Lernberatung ist die Frage, ob der Besuch eines zielgruppenspezifischen Integrationskurses, also beispielsweise des Alphabetisierungskurses, nahe gelegt werden soll.

Die Auswertung der einzelnen Testbausteine erfolgt entsprechend den Angaben in der „Handreichung für Einstufende“. Das Gesamtergebnis der Einstufung ist für jeden einzelnen Teilnehmer auf einem Ergebnisbogen zu dokumentieren und ein Jahr lang vom Kursträger zu archivieren.

V

Ziele

1. Anforderungen an ein integratives Unterrichtsmodell

Ein Konzept, in welchem die vollständige „Verschmelzung“ von DaZ- und Alphabetisierungsbereich vorgesehen ist,²³ setzt eine gleichbedeutende Vermittlung schriftsprachlicher und sprachlicher Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten voraus. Bei der Wahl von Inhalten, Themen und der Festlegung des Zeitpunktes für ihre systematische Einführung müssen die hohen didaktischen Anforderungen bedacht werden, die sich aus der gleichzeitigen Berücksichtigung von mindestens zwei ineinander greifenden und sich gegenseitig bedingenden Progressionslinien – der mündlichen und der schriftsprachlichen – ergeben.

Daraus erwachsen folgende Probleme:

- In den ersten Kursabschnitten besteht grundsätzlich die Schwierigkeit, dass die mündlichen Sprachkompetenzen der Teilnehmenden nicht ohne Weiteres schriftsprachlich umgesetzt werden können. So können primäre Analphabeten ohne Deutschkenntnisse und Stifterfahrung in relativ kurzer Zeit, noch innerhalb des ersten Kursabschnitts im Basis-Alpha-Kurs, Redemittel wie „Guten Tag, mein Name ist ...“ oder „Wie heißen Sie?“ erlernen, um sich selbst vorzustellen und nach dem

23 Im Weiteren „Verschmelzungskonzept“ genannt.

Namen des Gesprächspartners zu fragen. Die Ausbildung der notwendigen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, um solche Redemittel lesen und schreiben zu können, nehmen jedoch eine deutlich längere Zeit in Anspruch.

- Die gleichzeitige Berücksichtigung beider Progressionslinien und die Notwendigkeit einer modularen Differenzierung führt dazu, dass die ersten Kursabschnitte von sprachlichen und schriftsprachlichen Anfängern und die letzten Kursabschnitte von sprachlich und schriftsprachlich Fortgeschrittenen besucht werden. Insbesondere Teilnehmende, bei denen die Schere zwischen sprachlichen und schriftsprachlichen Kompetenzen sehr stark auseinander klafft, können aus diesem Grund nicht entsprechend all ihren Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten genau eingestuft werden.
- Selbst bei einer „genauen“ Einstufung sind Schereneffekte, die auch im DaZ-Bereich üblich sind, verstärkt zu erwarten. Da die Teilnehmenden außerhalb des Unterrichts mehr sprachlichen als schriftsprachlichen Input erhalten, können sich ihre sprachlichen Kompetenzen schneller entwickeln. So können primäre Analphabeten ohne Deutschkenntnisse nach einem längeren Aufenthalt im deutschsprachigen Raum und im Kontakt mit der deutschen Sprache mündliche, kommunikative Kompetenz erwerben. Schriftsprachliche Kompetenzen dagegen können kaum ungesteuert erworben werden. Selbst Kinder im besten Lernalter und unter guten Bedingungen eignen sich ohne Unterrichtung das Lesen und Schreiben – von Ausnahmefällen abgesehen – nicht an.

Trotz der aufgezählten strukturell bedingten Schwierigkeiten bietet eine Außendifferenzierung in Niveaustufen große Vorteile. Eine differenzierte Kursstruktur und die darauf basierende Einstufung führen zwar nicht zu völlig homogenen Gruppen, doch tragen sie dazu bei, dass zumindest im Basis-Alpha-Kurs und Aufbau-Alpha-Kurs A extrem heterogene und kaum zu unterrichtende Gruppen vermieden werden. Binnendifferenzierung bleibt dennoch ein besonders wichtiger Aspekt in der gesamten Alphabetisierungsarbeit, insbesondere in den Aufbau-Alpha-Kursen B und C, da dort mit einer immer deutlicheren Heterogenität zu rechnen ist.²⁴

24 Die Bildung von Teilnehmergruppen, welche ausschließlich aus Zweitschriftlernern bestehen, so wie es zurzeit in einigen Einrichtungen mit einem sehr starken Teilnehmerzulauf geschieht, steht nicht im Widerspruch zum vorliegenden Konzept. Für eine schematische Darstellung der Struktur von Alpha-Kursen siehe Anhang B und C.

2. Ziele des Alphabetisierungskurses

Wie bereits in der Einleitung angemerkt, werden mit der Alphabetisierungsarbeit drei globale Ziele angestrebt:

Zum Ersten soll versucht werden, dem Ziel der funktionalen Alphabetisierung möglichst nah zu kommen. Zum Zweiten soll die soziale Integrationsfähigkeit der Teilnehmenden durch Autonomie fördernde und an Nachhaltigkeit orientierte Unterrichtsmethoden gestärkt werden.²⁵ Zum Dritten wird – eng gekoppelt an die beiden erstgenannten Ziele – die Vermittlung von Deutschkenntnissen bis zur Niveaustufe A2.2 nach dem GER angestrebt.

Dem drittgenannten Ziel, der Vermittlung von Sprachkenntnissen bis zum Sprachniveau A2.2, nähern sich die Teilnehmenden je nach anfänglichen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten im sprachlichen und schriftsprachlichen Bereich unterschiedlich stark an:

- Für einen großen Teil der Lernenden wird das Sprachniveau A2.2 als realistisches Ziel erachtet. Diese Gruppe wird vorrangig durch Teilnehmende gebildet, die bereits zu Beginn der Alphabetisierungsarbeit über schriftsprachliche Kompetenzen verfügen. Es können beispielsweise Teilnehmende mit einigen Jahren Schulerfahrung oder primäre Analphabeten sein, die zuvor schon Alphabetisierungskurse im Rahmen anderer Förderprogramme besucht haben.
- Für Teilnehmende in der Gruppe der primären Analphabeten ohne „Stifterfahrung“ wird das Erreichen des Sprachniveaus A2.1 als realistisches Ziel erachtet. Hinsichtlich der Aktivitäten und Typen sind jedoch unterschiedliche Kompetenzprofile zu erwarten. Es werden nicht alle Personen dieser Teilnehmergruppe in allen Fertigkeiten das Niveau A2.1 erreichen.

25 Siehe auch Boulanger (2001); vgl. weiter Fußnote 1; im Weiteren dazu: Kap. VII, 5-6.

- Für einzelne Teilnehmende, welche zu Beginn der Alphabetisierungsarbeit über sehr hohe sprachliche und schriftsprachliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügen, etwa für Teilnehmende mit mehreren Jahren Schulerfahrung im Herkunftsland (funktionale Analphabeten), ist ein sprachliches Ziel oberhalb des Niveaus A2.2 möglich. Dieses sprachliche Ziel gilt in verstärktem Maße für die Gruppe der funktional alphabetisierten Zweitschriftlerner.²⁶

Sprachliche Ziele oberhalb von A2.2 werden im Allgemeinen nicht im Alpha-Kurs selbst erreicht. Die dort vermittelten Kursinhalte reichen in der Regel höchstens an das Sprachniveau A2.2 heran. Jedoch ermöglicht die Struktur des vorliegenden Konzeptes diesen beiden letztgenannten Teilnehmergruppen einen Wechsel zu einem anderen Integrationskurs für spezielle Zielgruppen oder auch zu einem allgemeinen Integrationskurs, in welchen sprachliche Ziele bis zum Sprachniveau B1 verwirklicht werden können.²⁷

Eine sprachliche Förderung für einzelne, sehr fortgeschrittene Lerner oberhalb des A2.2-Niveaus kann mittels Binnendifferenzierung prinzipiell auch innerhalb eines Alpha-Kurses vorgenommen werden, wenn dies die Unterrichtssituation erlaubt. In solchen Fällen empfiehlt es sich, auf der Grundlage des „Konzeptes für einen bundesweiten Integrationskurs“ die für die Integrationskurse vorgesehenen, auf B1 hinführenden Unterrichtsmaterialien einzusetzen. Dies sollte aber nur dann geschehen, wenn ein Wechsel in eine andere Kursart nicht als sinnvoll erachtet wird oder aus anderen zwingenden Gründen nicht möglich ist.

26 Wie hoch der durchschnittliche Anteil an Zweitschriftlernern, primären und funktionalen Analphabeten in Alphabetisierungskursen ist, wurde bisher nur wenig untersucht. Erste belastbare Zahlen liefert die Untersuchung von Rother (2010), „Das Integrationspanel: Ergebnisse einer Befragung von Teilnehmenden zu Beginn ihres Alphabetisierungskurses“. Vgl. dazu auch die Fortsetzung dieser Untersuchung bei Schuller/Lochner/Rother/Hörner (2012).

27 Ein Wechsel kann nur dann erfolgen, wenn die Teilnehmenden nach fachkundiger Meinung der Lehrkraft die sprachlichen und schriftsprachlichen Voraussetzungen zur Teilnahme an einer anderen Integrationskursart erfüllen.

Die Umsetzung der genannten Ziele hat eine starke Teilnehmerorientierung zur Konsequenz. Hierzu gehört die Einbeziehung des Wissens, der Erfahrungen, der Interessen und der persönlichen Ziele der Teilnehmenden in den Unterricht. Auch müssen psychologische Faktoren berücksichtigt werden.

In diesem Sinne ist es auch Ziel des Unterrichts, sich mit den Ursachen und Folgen des Analphabetismus auseinanderzusetzen, um der Entstehung von Vermeidungsstrategien entgegenzuwirken. Die Beschäftigung mit der Lebenssituation der Teilnehmenden sollte innerhalb eines handlungsorientierten und erwachsenengerechten Unterrichtsstils Raum finden. Dies soll zu einem unbeschwerteren Umgang der Teilnehmenden mit ihren sprachlichen und schriftsprachlichen sowie zu einem selbstbewussteren Umgang mit ihren gesellschaftlichen Möglichkeiten führen.

Entscheidend für eine erfolgreiche Umsetzung des Konzeptes ist, dass alle genannten Ziele konsequent verfolgt werden. Dies betrifft im besonderen Maße die Ziele, die für die Verwirklichung eines binnendifferenzierten Unterrichts eine unabdingbare Bedingung darstellen: Lernerautonomie, damit verbunden auch methodisches Wissen, und Materialherstellung. Das muss sich nicht nur in der Wahl der Inhalte, sondern auch in der dafür benötigten Zeit niederschlagen. Konkret heißt das, dass für die (schrift)sprachlichen Ziele und für die Förderung von Lernerautonomie annähernd gleiche Stundenvolumina eingeplant werden sollten. Berücksichtigt man noch die Materialherstellung, so sollte die Umsetzung bezogen auf die Gesamtförderungsdauer mit den folgenden prozentualen Anteilen bedacht werden:

- sprachliche Förderung mit ca. 25-30 %
- schriftsprachliche Förderung mit ca. 25-30 %
- Förderung der Lernerautonomie mit ca. 25-30 %
- Herstellung teilnehmerorientierter Unterrichtsmaterialien mit ca. 5-10 %
- Weitere Ziele wie interkulturelle Kompetenz oder Medienkompetenz mit ca. 5-10 %

Die Förderung sprachlicher und schriftsprachlicher Kompetenzen, der Lernerautonomie oder weiterer Kompetenzen hat integrativ zu geschehen. So gesehen, relativiert sich die auf den ersten Blick scheinbare Reduzierung der Stundenanzahl innerhalb der einzelnen Bereiche: Indem wir sprachlich fördern, fördern wir schriftsprachlich.

Gleichzeitig schließt die Förderung von Lernerautonomie in keinem Fall die Förderung der anderen Bereiche aus. Die obige Aufteilung stellt daher eher die Notwendigkeit heraus, alle als wichtig erachteten Bereiche mit ausreichend Zeit und Energie integrativ zu behandeln. Nur auf diese Weise können Synergieeffekte erzielt werden.

VI

Inhalte

Im Folgenden werden detailliert die Inhalte beschrieben, die zur Umsetzung der genannten Ziele als sinnvoll erachtet werden. Auf Grund der vorgesehenen stark zyklischen Progression überschneiden sie sich dabei im Basis-Alpha-Kurs und in den Aufbau-Alpha-Kursen A, B und C zum Teil. Das Konzept erörtert die schriftsprachlichen Inhalte eingehender als die sprachliche Progressionslinie, da gerade auf diesem Gebiet teilweise Neuland betreten wird: Es kann kaum auf vorhandene Literatur Bezug genommen werden.²⁸

Im schriftsprachlichen Bereich ist die Vermittlung grundlegender Kompetenzen, die als „rein“ technische Seite der Alphabetisierungsarbeit bezeichnet werden können (Grundalphabetisierung)²⁹, vor-

28 Zur detaillierteren Beschreibung der sprachlichen Progressionslinie bis zum Niveau A2.2 wird auf die einschlägige Fachliteratur und die Erfahrungen aus allgemeinen Integrationskursen mit langsam lernenden Teilnehmenden verwiesen.

29 Unter Grundalphabetisierung wird hier die Vermittlung der Kenntnisse und Fähigkeiten verstanden, die für das Erlesen von Wörtern notwendig sind. Hierzu gehören z. B. Kenntnisse zu Buchstaben, Buchstabengruppen sowie die Fähigkeit zur Synthese und Analyse von Wörtern. Die Grundalphabetisierung stellt in dieser Hinsicht lediglich die „rein technische“ Seite der Alphabetisierungsarbeit dar. Trotz einer didaktischen Konzentration auf den Erwerb dieser Fertigkeiten zu Kursbeginn sollten aber so früh wie möglich auch funktionale und soziale Literalitätsaspekte in den Unterricht integriert werden, so wie dies in diesem Konzept auch ausführlicher für den fortschreitenden Kursverlauf (dazu auch Kap. VI. 1.1.5., VI. 1.2.3. und vor allem Kap. VII. 5.5.) und im Anhang (curriculare Vorschläge) beschrieben ist. Notwendig für eine abgeschlossene funktionale Alphabetisierung ist die absolut sichere Beherrschung der Kenntnisse und die Automatisierung der erworbenen Fähigkeiten, sodass ein Übergang vom Erlesen zum direkten Erkennen von Wörtern vollzogen wird. Diese notwendigen Fertigkeiten werden insbesondere in den folgenden Kursabschnitten des Aufbau-Alpha-Kurses entwickelt.

rangig innerhalb des Basis-Alpha-Kurses zu verorten. Im Aufbau-Alpha-Kurs A wird dieses grundlegende Wissen wiederholt und ausgebaut. Im Verlauf der Aufbau-Alpha-Kurse B und C können die Teilnehmenden in einem stark individualisierten Unterricht durch die Festigung der bisherigen Inhalte und deren Ausbau das Sprachniveau A2.2 erreichen.

Im sprachlichen Bereich ist eine stärkere Gewichtung der mündlichen Sprachvermittlung ebenfalls im Basis-Alpha-Kurs zu erkennen, welche sich vornehmlich durch die Diskrepanz zwischen den sprachlichen und schriftsprachlichen Möglichkeiten in den ersten Kursabschnitten ergibt.³⁰

30 Siehe hierzu Kapitel V.1.

1. Inhalte des Basis-Alpha-Kurses

Primäres Ziel des Basis-Alpha-Kurses ist es, Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln, die für den Besuch des Aufbau-Alpha-Kurses A notwendig sind. Mit ihrem Erwerb werden die Grundalphabetisierung und die Vermittlung elementarer Deutschkenntnisse – insbesondere im mündlichen Bereich – abgeschlossen.³¹

Weiteres Ziel ist die Hinführung der Teilnehmenden zu einer selbstgesteuerten und lernerzentrierten Arbeitsweise, welche für die Arbeit in den Aufbau-Alpha-Kursen A, B und C zum Teil vorausgesetzt wird. Anzubahnen ist zudem die Umsetzung weiterer Ziele im Bereich der interkulturellen Kompetenz, der Landeskunde, der Medienkompetenz oder auch von Themen aus der Grundbildung³², welche etwa im Kontext von Projektarbeit angesprochen werden können.

Ein zusätzliches Ziel liegt in der Herstellung von Unterrichtsmaterialien, da diese eine wichtige Grundlage für eine erfolgreiche binnendifferenzierende und lernergesteuerte Alphabetisierungsarbeit darstellen. Hierbei ist anzustreben, dass möglichst jeder Teilnehmende einen Satz an selbst erstellten Unterrichtsmaterialien besitzt, mit welchen im Kurs selbst oder auch außerhalb des Kurses gearbeitet werden kann. An der Herstellung von Unterrichtsmaterialien sollte kontinuierlich ab dem Basis-Alpha-Kurs, vorwiegend aber in den Aufbau-Alpha-Kursen A und B gearbeitet werden.

31 Als elementare Deutschkenntnisse im Basis-Alpha-Kurs wird ein mündliches Niveau um A1.1 verstanden. Hierbei sollte bedacht werden, dass je nach Zusammensetzung der Gruppen im ersten Kursabschnitt die Vermittlung von mündlichen Deutschkenntnissen stärker in den Fokus rücken kann. Dies trifft insbesondere auf Teilnehmergruppen im Kursabschnitt 1 mit einem sehr hohen Anteil an Lernern ohne mündliche Deutschkenntnisse zu. Da eine Einführung schriftsprachlicher Kompetenzen in der Zweitsprache Deutsch ohne eine zweitsprachliche Basis nicht gelingen kann, muss von den Lehrkräften vor Ort entschieden werden, welche schriftsprachlichen Inhalte tatsächlich im ersten Kursabschnitt behandelt werden und welche gegebenenfalls zu einem späteren Zeitpunkt zu berücksichtigen sind, um auf diese Weise die mündliche Vermittlung von grundlegenden Deutschkenntnissen zu forcieren.

32 Unter Grundbildung werden im Folgenden grundlegende Kenntnisse in Mathematik und weiteren Bereichen wie Geschichte, Politik, Biologie, Physik etc. verstanden. Ein Teil dieser Grundbildungsbereiche ist auch Gegenstand des „Curriculums für einen bundesweiten Orientierungskurses“ und wird auch dort angesprochen. Im Rahmen von Gruppendiskussionen oder etwa Projekten können derartige Unterrichtsstoffe auch im fortgeschrittenen Alphabetisierungskurs thematisiert werden.

1.1 Schriftsprachliche Kompetenzen

1.1.1 Die Einführung von Buchstaben

Besondere Bedeutung kommt der Vermittlung von **Buchstabenkenntnissen** zu. Die Teilnehmenden des ersten Kursabschnitts lernen die Buchstabenlautwerte der 29 Buchstaben kennen, welche im deutschen Alphabet vorkommen.³³

Mit Blick auf die Ausbildung von Synthesefähigkeit ist dabei unabdingbar, dass nicht die Buchstabennamen, sondern deren **Lautwerte** gelernt werden. Erfahrungsgemäß sind im Alphabetisierungsunterricht immer wieder Teilnehmende zu finden, die über einige Buchstabenkenntnisse verfügen, obwohl sie keine Schule besucht haben. In vielen Fällen haben diese Teilnehmenden versucht, mit Hilfe von Verwandten oder mit Hilfe ihrer Kinder schriftsprachliche Kenntnisse zu erwerben. Problematisch ist dabei, dass in der Regel die Buchstabennamen und nicht die Buchstabenlautwerte gelernt wurden. In einigen Fällen ist die Aufgabe der Kursleitenden, ein Umlernen vom Buchstabennamen zum Buchstabenlautwert einzuleiten, sofern die Teilnehmenden Schwierigkeiten bei der Synthese zeigen.

Die Buchstabenlautwerte können nach der Vorkommenshäufigkeit der Buchstaben eingeführt werden. Eine Alternative hierzu ist, Buchstaben auf der Basis von persönlich bedeutsamen Wörtern und Sätzen wie z. B. „Mein Name ist ...“³⁴ einzuführen. Es wird davon abgeraten, die Buchstabeneinführung nach einer streng synthetischen Vorgehensweise vorzunehmen. Im Sinne eines methodenintegri-

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

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

renden Unterrichtsstils und einer Teilnehmer- und Handlungsorientierung ist es durchaus möglich, Wörter im Alpha-Kurs zu lesen und/oder zu schreiben, die noch nicht eingeführte Buchstaben enthalten.

Im Anhang E finden sich drei unterschiedliche Häufigkeitslisten, die lediglich als Orientierung für Kursleiter dienen sollen und keine starre Vorgabe darstellen. Im Unterricht sollten Kursleiter beispielsweise die Anregungen der Teilnehmenden aufgreifen, sodass die Reihenfolge, in der die 29 Buchstaben des deutschen Alphabets eingeführt werden, von Kurs zu Kurs Unterschiede aufweisen wird. Wichtigstes Kriterium für die Gewährleistung einer teilnehmerorientierten Einführung der Buchstaben(gruppen) bleibt die im Unterricht von den Teilnehmenden selbst ausgehende „Bedarfsmeldung“ von Wörtern und Buchstaben.³⁵

Trotz unterschiedlicher Lerngeschwindigkeiten in einzelnen Gruppen sollte versucht werden, die Buchstabeneinführung innerhalb von Kursabschnitt 1 abzuschließen. Hierbei darf die systematische Einführung von Inhalten nicht mit deren Beherrschung durch die Teilnehmenden gleichgesetzt werden: Falls einzelnen Teilnehmenden die ersten 100 UE nicht ausgereicht haben, um sämtliche Buchstaben zu erlernen, ist ihnen die Möglichkeit gegeben, durch die regelmäßigen Buchstabenwiederholungen vorwiegend in den Kursabschnitten 2 und 3 das bis dahin erworbene Wissen zu ergänzen. Buchstabenkenntnisse sollten auch deshalb in jedem weiteren Kursabschnitt des Basis-Alpha-Kurses und gegebenenfalls auch in den Kursabschnitten des Aufbau-Alpha-Kurses A regelmäßig wiederholt werden, um ein Verlernen zu verhindern und Seiteneinsteigern zu ermöglichen, ihre bereits vorhandenen Kenntnisse in diesem Bereich zu ergänzen.

Aus methodischen Gründen wird der Einführung der Druckschrift Vorrang gegenüber der Einführung einer gebundenen Schrift gegeben.

35 Werden im Unterricht offene Unterrichtsmethoden eingesetzt, so wird die Progression der Buchstaben u. U. von den Teilnehmenden selbst festgelegt. Es muss jedoch von der Lehrkraft abgewogen werden, inwieweit und in welchem Umfang bereits zu Beginn der Alphabetisierungsarbeit offene Unterrichtsmethoden verwendet werden und die Teilnehmenden in der Lage sind, selbstverantwortlich Progressionen festzulegen. Siehe hierzu Kapitel VII. 5.

Weitere Inhalte des Unterrichts sind:

- die Ausbildung der Fähigkeit zur Buchstabenerkennung bei unterschiedlichen **Schrifttypen** (bereits im Basis-Alpha-Kurs),
- das Lesen von **Schreibschrift** (evtl. auch erst im Aufbau-Alpha-Kurs A, B und/oder C) und
- die Ausbildung einer **persönlichen Handschrift** unter schreibökonomischen Gesichtspunkten (evtl. auch erst im Aufbau-Alpha-Kurs A, B und/oder C).

Zur Vermittlung von Buchstabenkenntnissen gehört auch die Behandlung folgender Aspekte:

- Eine **ökonomische Schreibweise**: Ihre Vorzüge liegen in der Möglichkeit eines zügigen Schreibtempos, welches den Lernfortschritt in den Aufbau-Alpha-Kursen A, B und C begünstigt³⁶: Vorrangig sollte mit dafür geeigneten Übungen im ersten und zweiten Kursabschnitt des Basis-Alpha-Kurses darauf geachtet werden, da hier noch Teilnehmende zu finden sind, die keine Bewegungsmuster automatisiert haben. Für sie stellen gerade die ersten 200 UE den idealen Zeitpunkt dar, um die Bewegungsmuster zu erlernen. Auf eine ökonomische Schreibweise ist dennoch auch im dritten Kursabschnitt des Basis-Alpha-Kurses zu achten und es gilt, diese gegebenenfalls durch gezielte Übungen zu verbessern.

Bei Teilnehmenden, die bereits über schriftsprachliche Kompetenzen verfügen, kann in der Praxis beobachtet werden, dass unökonomische Bewegungsmuster bereits automatisiert ablaufen. In diesen Fällen ist von der Lehrkraft festzustellen, ob diese unökonomischen Bewegungsmuster zu einer unerwünschten Verringerung des Schreibtempos und zu einer ausgeprägten Verschlechterung des Schriftbildes führen. In einem solchen Fall muss der Versuch unternommen werden, durch gezielte Übungen schreibökonomische Bewegungen auszubilden. Kann aber die Schrift trotz unökonomischer Schreibweise von der Lehrkraft und von anderen Teilnehmenden ohne Schwierigkeiten gelesen werden und

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

ist der Teilnehmende in der Lage, sein Schreibtempo den wachsenden Anforderungen des Alphabetisierungsunterrichts anzupassen, so sind diesbezüglich keine weiteren methodischen Maßnahmen einzuleiten.

Die Bewegungsmuster für die einzelnen Buchstaben können Alphabetisierungslehrwerken oder Fibeln entnommen werden, auf die im Anhang L dieses Konzepts in einer Auflistung möglicher Unterrichtsmaterialien verwiesen wird.

- Eine geeignete **Stifthaltung und graphomotorische Aspekte**: Gerade bei „Stiftanfängern“ können Schreibübungen sehr schnell zu Verkrampfungen führen. Um diese zu vermeiden, sollte darauf geachtet werden, dass beim Schreiben der so genannte **Dreifingergriff** zum Einsatz kommt, d. h. dass der Stift zwischen Daumen, Zeige- und Mittelfinger gehalten wird. Aufgabe in den ersten Kursabschnitten ist es auch, alternative Dreifingergriffe einzuführen, sodass auf diese Weise die Teilnehmenden den für sie geeignetsten Haltegriff herausfinden.³⁷

Die Stift führende Hand sollte auf der Schreibunterlage liegen und nicht etwa oberhalb der Schreibunterlage geführt werden. Wichtig ist auch, dass die Stiffführung durch die Bewegungen der Finger und des Handgelenkes und nicht etwa des Schultergelenkes bewirkt wird. Rechtshändige Teilnehmende sollten ihre ersten Schreibversuche mit der rechten Hand unternehmen und vice versa.

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

1.1.2 Die Einführung von Buchstabengruppen

Zu den wichtigen Unterrichtsinhalten in den Kursabschnitten des Basis-Alpha-Kurses gehört – in der Regel ab Kursabschnitt 2, im Falle von schnell lernenden Teilnehmergruppen bereits in der zweiten Hälfte von Kursabschnitt 1 – die Vermittlung von **mehrgliedrigen Graphemen** und **Buchstabengruppen**, die für die deutsche Orthographie wichtig sind. Als Buchstabengruppe werden hier Buchstaben-

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

kombinationen aus mindestens zwei Buchstaben verstanden, die für sich genommen einen eigenen Lautwert oder eine eigene Lautkombination haben. Das heißt, dass der Lautwert der Buchstabengruppe nicht durch die Synthese der darin enthaltenen Buchstabenlautwerte erlesen werden kann. Die Buchstabengruppe „chs“ ist ein Beispiel hierfür, da sie nicht als „ts-h-s“ gelesen wird, sondern als „ks“. In diesem Sinne können folgende Buchstabengruppen angeführt werden:

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

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

(2) ach, och, uch, ech, ich, äch, öch, üch, ych³⁸

Die gleiche Vorgehensweise trifft auf das Dehnungs-H zu.³⁹ Auch hier können im Sinne einer induktiven Einführung der Fälle, in denen ein Vokal lang ausgesprochen wird, weitere Buchstabengruppen angeführt werden:

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

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

(3) ah, eh, ih, oh, uh, äh, öh, üh

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

(4) eich, iech, euch, äuch, ieh, eih,

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

Diese Buchstabengruppen werden vornehmlich im zweiten Kursabschnitt des Basis-Alpha-Kurses eingeführt.⁴⁰ Bei schnell lernenden Gruppen ist zu erwägen, ob die in den letzten zwei Auflistungen (4) und (5) aufgeführten komplexen Buchstabengruppen auch behandelt werden.

Genau wie bei der Buchstabeneinführung kann bei der Einführung der Buchstabengruppen ihre Vorkommenshäufigkeit beachtet werden. Anhang F können Vorschläge für die Progression bei der Einführung von Buchstabengruppen entnommen werden. Die dort aufgelisteten Buchstabengruppen werden zum Teil in Alphabetisierungslehrwerken berücksichtigt; auf die darin vorgeschlagenen Übungen kann daher zurückgegriffen werden. Alternativ hierzu kann die Festlegung der Progression den Teilnehmenden durch die Anwendung offener Unterrichtsmethoden überlassen werden.

Es wird dennoch notwendig sein, zusätzliche Unterrichtsmaterialien zu entwickeln, welche sich an Übungstypen in Alphabetisierungslehrwerken

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

anlehnen können. Bei der Vermittlung der Buchstabengruppen wird empfohlen, zusätzlich Visualisierungen, z. B. farbliche Kennzeichnung oder Unterstreichung, einzusetzen.

Sind die Buchstaben und Buchstabengruppen bekannt, so sind bei vorliegender Synthesefähigkeit die Teilnehmenden im Stande, die meisten Wörter zu erlesen. Ausgenommen sind hierbei Wörter, die zum Beispiel der englischen oder französischen Sprache entlehnt wurden.

1.1.3 Häufige Buchstabenkombinationen

Ergänzend zur Einführung von Buchstaben und Buchstabengruppen sind häufig vorkommende **Buchstabenkombinationen** zu behandeln, welche mit zunehmendem Alphabetisierungsgrad als Gesamtbild erkannt werden sollten. Im Gegensatz zu den oben beschriebenen Buchstabengruppen können diese Buchstabenkombinationen erlesen werden, da sie keinen eigenen Lautwert haben.⁴¹ Beispiel für solche Buchstabenkombinationen sind etwa

„tz“, „pf“ oder „au“.

1.1.4 Die Synthese- und Analysefähigkeit

Die Ausbildung der **Synthesefähigkeit** bildet zusammen mit der Vermittlung von Kenntnissen über Buchstaben und Buchstabengruppen eine der Hauptsäulen des Basis-Alpha-Kurses.⁴² Ihre Ausbildung ist für das Lesenlernen im Deutschen notwendig und folglich Gegenstand des Unterrichts in sämtlichen Kursabschnitten des Basis-Alpha-Kurses sowie der Wieder-

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

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

holung im 4. Kursabschnitt (Beginn des Aufbau-Alpha-Kurses A). Nochmals ist hervorzuheben, dass für die Ausbildung der Synthesefähigkeit nicht Buchstabennamen, sondern Lautwerte gebraucht werden. Hierzu bedienen sich Kursleiter der üblichen methodischen Vorgehensweisen für die Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch.⁴³

Neben der Synthese- ist auch die **Analysefähigkeit**, z. B. die Fähigkeit ein gesprochenes oder gehörtes Wort in seine phonemischen Bestandteile zu zerlegen, für den Alphabetisierungsprozess entscheidend, weshalb sie ebenfalls im Basis-Alpha-Kurs zu vermitteln ist.

1.1.5 Textsorten

Die Rezeption und Produktion von Texten spielt im gesamten Alphabetisierungsprozess eine fundamentale Rolle.

Denkbar wäre eine durch Zunahme an Komplexität charakterisierte Progression, die über die Wort und Satzebene schließlich zur Textebene führt. Doch kann eine solche Progression nur zur groben Orientierung dienen: Wenngleich es auf den ersten Blick naheliegt, dass sich Lese- und Schreibanfänger zu Beginn ihres Lernprozesses tendenziell eher mit Buchstaben, Silben und Wörtern beschäftigen, während sich fortgeschrittene Teilnehmende vorwiegend mit Wörtern, Sätzen und Texten befassen, so lässt sich eine solche strikte Gliederung in der Praxis aus didaktischen Gründen kaum durchsetzen. Die Arbeit mit Texten ist für den Alphabetisierungsunterricht mit Anfängern genauso notwendig wie mit fortgeschrittenen Teilnehmenden: Nicht etwa auf die Komplexität der Texte kommt es an, sondern vielmehr auf das, was im Unterricht mit diesen geschehen soll.

43 Siehe zu Fragen der Methodik auch Kap. VII sowie: Faistauer u. a. (2006), Rahmencurriculum Deutsch als Zweitsprache und Alphabetisierung, u. a. Seite 16ff. und 39ff.; weitere umfangreiche Internet-Veröffentlichungen beim Alfa-Zentrum Wien (VHS Ottakring) unter www.alfazentrum.at; Sprenger/Rieker (VHS Essen, 2006), Curriculum zur Durchführung von niederschweligen Sprachkursen. Teil 1: Lesen-Schreiben-Sprechen von Anfang an, Seite 9-16; als neuere, einführende Methodenhandbücher für Lehrkräfte in Alphabetisierungskursen können hier desweiteren angeführt werden: Feldmeier (2010 a), Praxishandbuch Alphabetisierung (Von A bis Z); Albert/Heyn/Rokitzi/Teepker (2012), Methodenhandbuch (Alphamar), Seite 10 - 59; Pracht (2012), Schemabasierte Basisalphabetisierung im Deutschen.

Der Begriff **Text** bezieht sich dabei auf sprachliche Produkte, „die Sprachverwendende/Lernende empfangen, produzieren oder austauschen – sei es eine gesprochene Äußerung oder etwas Geschriebenes.“⁴⁴ Texte können beispielsweise aus Einwortäußerungen, einzelnen mündlich geäußerten Sätzen oder einer größeren Anzahl zusammenhängender schriftlicher Sätze, wie im Falle von Zeitungartikeln, bestehen.⁴⁵ Dieser gemäß dem GER sehr weit gefassten Definition von **Text** wird hier nicht gefolgt. Stattdessen wird mit Blick auf die Alphabetisierungsarbeit der Begriff **Text** etwas restriktiver aufgefasst und damit schriftliche Produkte umfasst, die vorwiegend aus mehreren zusammenhängenden Äußerungen oder Sätzen bestehen.⁴⁶ Von besonderem Interesse sind für die Alphabetisierungsarbeit jene Texte, die ein eigenes „Gesicht“ aufweisen und mit Hilfe von Kriterien Klassen zugeordnet werden können.⁴⁷

In der Fachliteratur sind hierzu diverse Kriterien vorgeschlagen worden, von denen im Folgenden nur einige zur Veranschaulichung genannt werden. Zum einen können Texte entsprechend ihren verfolgten Zielen bzw. ihrem Zweck klassifiziert werden, etwa Texte des Informierens, des Veranlassens, des Überzeugens, des Belehrens, Texte zur Kontaktpflege und Texte zum Aufbau von Emphase. Mit Blick auf den Unterricht des Deutschen lassen sich darüber hinaus zusätzliche Texte anführen, wie etwa zur Anweisung, zur Instruktion oder Unterrichtstexte. Im Hinblick auf die Teilnehmerorientierung können des Weiteren Texte nach den Lebensbereichen klassifiziert werden, in denen sie bevorzugt vorkommen. Diese Lebensbereiche, die im GER als Domänen bezeichnet werden, sind der öffentliche, private, berufliche und der Bildungsbereich. Diese und weitere hier nicht genannte Kriterien können herangezogen werden, um das „Gesicht“ eines Textes zu beschreiben, da „[j]eder Text [...] durch gewisse allgemeine immer wiederkeh-

44 GER: 95.

45 Vgl. Glaboniat u. a. 2005: 93, auch zum Folgenden.

46 Während mit dem Begriff „Satz“ hier auf Konstruktionen mit einem Subjekt, Prädikat und gegebenenfalls dazu gehörigen Komplementen verwiesen wird, bezieht sich der Begriff „Äußerung“ auf Konstruktionen, die dieses enge Kriterium nicht erfüllen und dennoch eine klare semantische Information tragen (etwa „Hilfe!“). Mit dem Adverb „vorwiegend“ wird auf die für Texte typischen Merkmale der Kohärenz (inhaltliche Verknüpfung) und Kohäsion (lexikalische Verknüpfung auf der Textoberfläche mit Hilfe von z. B. Personalpronomina oder Wörtern wie „deswegen“) verwiesen, um gleichzeitig auch Produkte, die diese Merkmale nicht aufweisen (etwa Elfchen-Gedichte), als Textsorte definieren zu können. Abschließend sei hervorgehoben, dass, wenngleich eine solch vage Definition etliche Schwierigkeiten in sich birgt, an dieser Stelle dennoch auf eine sauberere Definition verzichtet werden muss. Stattdessen wird auf linguistische Fachliteratur verwiesen.

47 Vgl., auch zum Folgenden, Engel 1988: 118.

rende Ausdrucksformen charakterisiert [ist], die mit außersprachlichen und vorsprachlichen Gegebenheiten in Zusammenhang stehen.“⁴⁸

Texte, die sich mit Hilfe solcher Merkmale zu Klassen zusammenfassen lassen, bilden **Textsorten**. Die Vermittlung von Wissen hinsichtlich solcher Textsorten ist im Alphabetisierungsunterricht entscheidend, weil sich der Leseprozess – und auch der Schreiblernprozess – leichter gestaltet, wenn den Teilnehmenden die betreffende Textsorte bekannt ist. Hierbei sind insbesondere die Textsorten hervorzuheben, die Ähnlichkeiten in Aufbau, Sprache, Gestaltung und Inhalt aufweisen und von Glaboniat u. a. als Textmuster bezeichnet werden. Im Folgenden werden exemplarisch einige häufig gebrauchte und unterrichtsrelevante Textsorten angeführt, wie sie von Engel vorgeschlagen werden, etwa ...

... Zeitungsnachricht, Hinweistafeln und Hinweisschilder, Betriebsanleitung, Montageanweisung, Lebenslauf, Gebrauchsanweisung, Anmeldung, Bestätigung einer Bestellung, Quittung, Werbebroschüre, Werbeanzeige, Kochrezept, Hausordnung, Bewerbung, Antrag, Bestellung, Rechnung, Mahnung, Mietvertrag, Kaufvertrag, offizieller Brief oder Privatbrief.⁴⁹

Bei der Wahl der Textsorten sind Schwierigkeits- bzw. Komplexitätsgrad einerseits und Funktionalität bzw. Orientierung an der Lebenswelt der Teilnehmenden andererseits miteinander in Einklang zu bringen. Bei der Arbeit mit Textsorten und -mustern kommt es im Alphabetisierungsunterricht nicht primär auf die Detailrezeption der Texte an. Somit stellt die Textkomplexität, etwa die Textlänge oder das notwendige zweitsprachliche Wissen, kein zwingendes Kriterium zur Auswahl von Texten dar. Prinzipiell lassen sich deshalb auch komplexe Texte im Anfängerunterricht einsetzen, wenn die Aufgabenstellung dem schriftsprachlichen und zweitsprachlichen Niveau der Teilnehmenden angemessen ist.

48 Engel 1988: 118.

49 Für weitere unterrichtsrelevante Textsorten siehe Engel 1988: 122ff. Eine umfangreiche Auflistung von Textsorten und Textmustern findet sich in Glaboniat u. a. (2005: 231f.); diesbezüglich empfehlenswert ist zur Vorbereitung des Unterrichts die Arbeit mit der Software zu Profile Deutsch (ebd. 2005). Eine Auflistung von Textsorten nach Domänen gegliedert findet sich im Europäischen Referenzrahmen (S. 54).

Dies wirft jedoch die Frage auf, ob auch mit Blick auf den Alphabetisierungsunterricht zur Behandlung von Texten eine Progression angegeben werden kann. Glaboniat u. a. weisen darauf hin, dass sich Textsorten im fremdsprachlichen Kontext grundsätzlich keinem Niveau zuordnen lassen. Dies spricht dafür, keine Progression vorzuschlagen. Andererseits muss den besonderen Merkmalen des Alphabetisierungsunterrichts Rechnung getragen werden. Aus diesem Grund wird hier ein Mittelweg eingeschlagen, indem auf eine Progression verzichtet wird und dennoch einige Kriterien genannt werden, mit deren Hilfe die Lehrkräfte – in genauer Kenntnis der Kurssituation – begründete Entscheidungen hinsichtlich der Wahl von Text(sorten) treffen können. Folgende Kriterien werden vorgeschlagen:

- Länge und Layout des Textes: Kurze Texte mit einer einfach zu lesenden Schrift (Schrifttyp und -größe) eignen sich besser für Anfänger.
- Inhalt des Textes: Inhalte mit einem klaren Bezug zur Aktualität, zum Alltag und zu Erfahrungen der Teilnehmenden ermöglichen einen leichteren Zugang für Anfänger.

Zwar auf der syntaktischen Ebene angesiedelt, aber dennoch bedeutsam für die Textrezeption im Alphabetisierungsunterricht ist die Komplexität von Äußerungen und Sätzen:

- Einfache Sätze sind leichter zu lesen: Texte mit zahlreichen Neben- und verschachtelten untergeordneten Sätzen erschweren die Textrezeption.

Insbesondere mit Blick auf die Textproduktion sind Texte zu nennen, die vorwiegend oder teilweise aus einzelnen Wörtern bestehen, z. B. Elfchengedichte, Phrasen oder Rezepte, da so die Komplexität des Textes auf der syntaktischen Ebene reduziert wird.

1.2 Sprachliche Kompetenzen

Neben der Vermittlung der bisher dargestellten Inhalte kommt der Vermittlung sprachlicher Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten eine ebenso wichtige Rolle zu.

1.2.1 Allgemeine und kommunikative Kompetenzen

Es ist sprachliches Ziel der Alpha-Kurse, allgemeine und kommunikative Kompetenzen zu vermitteln.⁵⁰ Neben dem deklarativen und prozeduralen Wissen sowie persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen sind insbesondere Kompetenzen bezüglich der Lernfähigkeit und die kommunikative Kompetenz zu fördern. Die letztgenannte Kompetenz unterteilt sich in linguistische, soziolinguistische und pragmatische Kompetenz.

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

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

bis zum Niveau A1.1 zu vermitteln.

⁵⁰ Siehe hierzu "GER: lernen, lehren, beurteilen", S. 103ff.

Ebenfalls bis zu diesem Niveau sind im Bereich der **soziolinguistischen Kompetenz** Kenntnisse bezüglich der:

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

zu vermitteln.

Unter **pragmatischen Kompetenzen** sind schließlich Diskurskompetenz, funktionale Kompetenz und Schemakompetenz zu verstehen, die es ebenfalls bis zum Niveau A1.1 zu vermitteln gilt.⁵¹

Bei der Vermittlung dieser Kompetenzen sind die unterschiedlichen Aktivitäten (Produktion, Rezeption, Interaktion und Sprachmittlung), welche jeweils nach den Typen „mündlich“ und „schriftlich“ zu unterscheiden sind, möglichst gleichbedeutend zu behandeln.

In bestimmten Phasen der Alphabetisierungsarbeit wird es jedoch unumgänglich sein, Schwerpunkte zu setzen. Gerade bei Kursen, in denen ein großer Teil der Lernenden über keine sprachlichen Kompetenzen (im Sinne von Sprechen/Verstehen) im Deutschen verfügt, sollte eine vorwiegend mündliche Sprachvermittlung in Erwägung gezogen werden, da erst, wenn eine zweitsprachliche Grundlage vorliegt, eine schriftsprachliche Förderung greifen kann. Alternativ könnte bei spezifischen Kurszusammensetzungen und bei entsprechend vorhandenen personellen Kapazitäten überlegt werden, ob etwa im Zusammenhang mit der Förderung von schriftlichen Sprachmittlungskompetenzen gleich zu Beginn eines Alpha-Kurses das Schriftsystem der Muttersprache thematisiert wird, oder ob mit diesem Schritt bis zu einem späteren Zeitpunkt gewartet wird,

51 Siehe hierzu "GER: lernen, lehren, beurteilen", S. 123ff. sowie das „Rahmencurriculum für Integrationskurse – Deutsch als Zweitsprache“. Siehe hinsichtlich des für die Alphabetisierungsarbeit mit Migranten sehr pragmatischen Ansatzes ergänzend Fandrych (2008).

zu welchem das Schriftsystem der Zweitsprache Deutsch von den Teilnehmenden beherrscht wird.

Grundsätzlich werden zu Beginn der Alphabetisierungsarbeit Kompetenzen im mündlichen Bereich der Produktion und Rezeption eine sehr wichtige Rolle spielen, da in dieser Phase die schriftsprachlichen Kompetenzen in einem deutlich langsameren Tempo ausgebildet werden.

1.2.2 Wahl der Themen

Die Themen sollten sich am GER, am „Rahmencurriculum für Integrationskurse“ und an dem im „Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs“ festgelegten Themenkanon zum Basissprachkurs orientieren. Die Auswahl der Themen soll die Kurssituation, also Teilnehmerinteressen, Vorkenntnisse usw., und unterschiedliche Domänen – privater, öffentlicher, beruflicher und bildungsbezogener Bereich – berücksichtigen und gegebenenfalls angepasst oder ergänzt werden. Sie hängt zum einen vom Grad der sprachlichen und schriftsprachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, aber auch von den weiteren zu vermittelnden Inhalten, wie z. B. Grammatik oder Lernstrategien, ab.

So könnte gerade in der ersten Phase des Basis-Alpha-Kurses der persönliche und bildungsbezogene Bereich für die Teilnehmenden interessanter sein als die restlichen Bereiche, während Höflichkeitskonventionen besser im Zusammenhang mit anderen Themen eingeführt werden. Bei der Festlegung des für diese Themen nötigen Wortschatzes ist statistischen, pragmatischen und lernpsychologischen Faktoren sowie lernerorientierten Kriterien wie Lernbarkeit, Brauchbarkeit und Verstehbarkeit Rechnung zu tragen.⁵²

52 Siehe Bohn (2000, 16ff); zur Vorkommenshäufigkeit siehe z. B. das korpuslinguistisch basierte Frequenzwörterbuch des Deutschen von Jones & Tschirner (2008) sowie Baldegger (1985) u. a.

Bedingt durch die zusätzlichen Aufgaben zum schriftsprachlichen Erwerbsprozess steht für die Behandlung der Themen, die für den allgemeinen Integrationskurs vorgesehen sind, deutlich weniger Zeit zur Verfügung. Aus diesem Grund lässt sich im Alpha-Kurs der für alle anderen Kurse geltende Themenkanon nicht im gleichen Umfang abdecken.

Mögliche Themenfelder sind: Angaben zur Person, soziale Kontakte, Wohnen, Einkaufen, Essen/Trinken, Orte, Körper/Gesundheit, Alltag, Ämter/Behörden, Arbeit/Beruf, Erziehungsfragen, Ausbildung der eigenen Kinder, Mobilität/Verkehr, Freizeit, Lernen sowie weitere Themen, die gemeinsam mit den Teilnehmenden vereinbart werden.

1.2.3 Grammatische Progression

Die **grammatische Progression** sollte auf die sprachlichen Handlungsbedürfnisse der Teilnehmenden und damit verbunden auf die Wahl der Themen abgestimmt werden. Die Festlegung von grammatischen Inhalten erfolgt jedoch auch – durch das für den Basis-Alpha-Kurs angestrebte sprachliche Ziel A1.1 – in Anlehnung an den GER und an das „Rahmencurriculum für Integrationskurse“.

Es sollten die üblichen Prinzipien für die Festlegung der grammatischen Progression berücksichtigt werden. Insbesondere das **didaktische Prinzip** „Vom Leichten zum Schweren“ spielt eine bedeutende Rolle. Beispielsweise sollte das Phänomen der trennbaren Verben nicht vor dem Phänomen der Verbzweitstellung oder dem Phänomen der Verbkonjugation eingeführt werden.

Hervorgehobene Bedeutung hat auch das **pragmatische Prinzip**, d. h., die praxisbezogene Anwendbarkeit durch die Teilnehmenden spielt bei der Festlegung der Progressionslinie eine wichtige Rolle. So ist unter praxisbezogenen Gesichtspunkten die Vermittlung des Perfekts vor der Vermittlung des Präteritums zu befürworten, auch wenn das Präteritum strukturell einfacher ist als die zusammengesetzte Form des Perfekts.

Ergänzend kann das **sprachsystematische Prinzip**, d. h. die Vorkommenshäufigkeit der grammatischen Phänomene, zu Grunde gelegt werden.⁵³ Beispiel hierfür ist etwa, dass der Akkusativ häufiger vorkommt als der Dativ, weshalb die Vermittlung des Akkusativs zeitlich voranzustellen ist.

Untersuchungen zu natürlichen Konstanten beim zweitsprachlichen Erwerb grammatischer Phänomene bei Kindern und auch bei Erwachsenen deuten des Weiteren darauf hin, dass es hier vermutlich eine regelhafte natürliche Abfolge der Aneignung grammatischer Strukturen gibt, sogenannte **Erwerbssequenzen**. Die Progression sollte sich, wenn möglich und im Kontext sinnvoll, auch an derartigen Erkenntnissen aus der Forschung orientieren, da das gelehrte deklarative Grammatikwissen ansonsten nicht prozeduralisiert werden kann.⁵⁴ Beispielsweise besteht für den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache weitestgehender Konsens darüber, dass die Verb-Endstellung („Ich habe gestern mit ihr telefoniert.“) vor der Subjekt-Verb-Inversion („Morgen sprechen wir darüber.“) und diese wiederum vor der Verb-Endstellung im Nebensatz („... , weil/wenn/dass er morgen wieder zur Arbeit kommt.“) erworben wird.

Im Sinne der Teilnehmer- und Handlungsorientierung sind die zu behandelnden grammatischen Inhalte zunehmend mit der Bewältigung authentischer, kommunikativer Aufgaben in der Öffentlichkeit, im Privat- und Berufsleben sowie im Bildungsbereich zu verknüpfen. Die Ausbildung und Förderung dieser „Transfer-Kompetenz“, nämlich der Fähigkeit, das, was im Unterricht eingeübt wurde, auch außerhalb des sanktionsfreien Raumes „Alpha-Kurs“ erfolgreich anzuwenden, ist zwar eine wichtige Aufgabe insbesondere des Aufbau-Alpha-Kurses, doch ist sie bereits im

53 Siehe z. B. Funk & Koenig (1991, 62f).

54 Siehe z. B. Griebshaber (2003-2006), Diehl, Christen & Leuenberger (2000), Clahsen, Meisel & Pienemann (1983), Pienemann (2003), Haberzettl (2005).

Basis-Alpha-Kurs sowohl auf sprachlicher als auch auf niederschwelliger schriftsprachlicher Ebene einzuleiten.

Da diese kommunikativen Aufgaben mit fortlaufender Kursdauer immer komplexer werden, können sie z. B. mit Projektunterricht verbunden werden.⁵⁵ So kann etwa die Motivation, die eigenen Kinder zu fördern, mit der Aufgabe verbunden werden, Kinderbücher bzw. Bilderbücher in der Stadtbibliothek zu suchen und gegebenenfalls auszuleihen. Die Suche nach Büchern kann mit Hilfe des Internets oder durch das Nachfragen bei Mitarbeitern der Bibliothek im Alpha-Kurs als Simulation/Rollenspiel erfolgen und zu einem späteren Zeitpunkt in der Wirklichkeit umgesetzt werden.

Mit Blick auf die im vorliegenden Konzept befürwortete Förderung der Lernerautonomie sollte schon im **Basis-Alpha-Kurs** und im **Aufbau-Alpha-Kurs A** immer wieder versucht werden, den Teilnehmenden Möglichkeiten einzuräumen, Einfluss auf die Festlegung auch der grammatischen Progression auszuüben. Dies kann beispielsweise durch die Einführung in die Arbeit mit offenen Unterrichtsmethoden geschehen.⁵⁶

Bei der Unterrichtsplanung unterliegt die letztendliche Entscheidung für die eine oder die andere Variante einer sinnvollen grammatischen Progression auch dem notwendigen Abwägen aller genannten Prinzipien.⁵⁷ Ziel des teilnehmerorientierten Unterrichts ist es, die Spannungsfelder, die sich zwischen der grammatischen und thematischen Progressionslinie ergeben können, weitestgehend zu minimieren.

55 Siehe hierzu Kapitel VII, 5.5. zu offenen Unterrichtsmethoden/Projektunterricht.

56 Siehe hierzu auch Kapitel VII, 5.

57 Die hier genannten Prinzipien bieten lediglich eine Unterstützung bei der Festlegung von Progressionen. Sie dürfen nicht als feste Regeln verstanden werden, die es umzusetzen gilt, da sie zum Teil in einem gegenseitigen Spannungsverhältnis stehen. Nach dem didaktischen Prinzip könnte die strukturell einfachere Präteritumform vor der komplexeren Perfektform behandelt werden. Dagegen spricht jedoch das sprachsystematische Prinzip, da die Perfektform häufiger Anwendung als das Präteritum findet, weshalb für die Lerner die Beherrschung des Perfekts wichtiger als die des Präteritums ist (pragmatisches Prinzip).

1.2.4 Phonologische Bewusstheit, Sprachbewusstheit und Aussprache

Zu den weiteren Lehrinhalten des Basis-Alpha-Kurses gehört die Durchführung mündlicher Übungen, welche die Ausbildung **phonologischer Bewusstheit** fördern. Phonologische Bewusstheit ist die Fähigkeit, sich mit der Lautstruktur z. B. eines Wortes unabhängig von seiner Form auseinander zu setzen. Zur phonologischen Bewusstheit gehören z. B. die Fähigkeit, Anlaute oder Reime zu erkennen, oder die Fähigkeit, Wörter auf Silben oder Phonemebene zu segmentieren (Analysefähigkeit auf Silben- und Phonemebene). Zur Ausbildung dieser Fähigkeiten bedienen sich die Kursleiter der üblichen methodischen Vorgehensweisen.⁵⁸

Eng verbunden mit der phonologischen Bewusstheit ist die Ausbildung der **Sprachbewusstheit**. Sie ist wichtiger Lehrinhalt bereits zu Beginn der Alphabetisierungsarbeit, wobei sie zunächst in der Zweitsprache, mit zunehmender Kursdauer auch in der Muttersprache ausgebildet wird. Die Ausbildung von entsprechenden Konzepten, z. B. dem Konzept der Groß- und Kleinschreibung, dem Wortkonzept und damit verbunden die Bewusstwerdung von Wortgrenzen oder das Bewusstsein über den morphematischen Aufbau der deutschen Sprache sind wichtige Etappen auf dem

58 Auch die Fachliteratur zur Erstalphabetisierung von Kindern bietet in dieser Hinsicht eine mögliche Stütze. Siehe z. B. alle Hefte der Reihe „Materialdienst Alphabet“ (Hrsg. Sprachverband DfaA. e. V.), Heft 17, 18, 48 und 58 der Fachzeitschrift „Alfa-Forum“ (Hrsg. Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e. V.), Heft 1-2 (1991) der Zeitschrift „Deutsch Lernen“ (Hrsg. Sprachverband DfaA. e. V.) und das Sonderheft (1996-1999) der Zeitschrift „Bildungsarbeit in der Zweitsprache Deutsch“ (Hrsg. Sprachverband DfaA. e. V.). Siehe auch Fachliteratur aus dem Primarbereich zur Förderung der phonologischen Bewusstheit (Küspert 1998; Küspert/Schneider 1999) und Literatur zum Fähigkeiten-Ansatz (Blume u. a. 1995). Weitere aufschlussreiche Beiträge sind unter www.alfazentrum.at zu finden, vgl. auch ausführlichere Hinweise dazu in Fußnote 44.

Weg zur funktionalen Alphabetisierung und zur Fähigkeit autonomen Lernens. Sie sind auch Grundbaustein für die Ausbildung von Fähigkeiten wie der Analysefähigkeit auf Wort- und Morphemebene oder eingehender Kenntnisse zur Orthographie und Voraussetzung für die Ausbildung bestimmter Lernstrategien, etwa der Analyse von Wörtern nach Morphemen, um die Wortbedeutung zu erschließen.

Im Zusammenhang mit der Vermittlung sprachlicher Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten ist des Weiteren durch gezielte Übungen die Förderung der Aussprache zu betreiben. Dies sollte sich durch sämtliche Kursabschnitte des Alpha-Kurses ziehen. Auch Wort- und Satzakkent sollten vermittelt werden. Frage- und Aussageintonation, Betonungsmöglichkeiten, Satzmelodie usw. können bereits im Basis-Alpha-Kurs thematisiert werden.

1.2.5 Orthographische Kompetenz

Im Zusammenhang mit **Orthographie** ist im Alphabetisierungunterricht entsprechend dem Niveau A1.1 Wissen über die Prinzipien der deutschen Orthographie zu vermitteln. Ein Bewusstsein für das phonematische Prinzip, auch Laut-Prinzip genannt, wird insbesondere durch die Anwendung von synthetischen Methoden bei der Buchstabeneinführung gefördert.⁵⁹

Auch bei der Ausbildung von Konzepten im Rahmen der Förderung von Sprachbewusstheit ist die Tatsache, dass die Schriftsprache die Lautstruktur der gesprochenen Sprache widerspiegelt, Gegenstand des Unterrichts. Zur Verdeutlichung können z. B. Zahlen und logographische Zeichen wie „&“, „%“ oder „\$“ als Kontrast herangezogen werden. Insbesondere im

59 Siehe hierzu z. B. Dehn (1995), Atzesberger (1983) und Kowarik (1989). Gemeint ist im Folgenden natürlich, dass die sich hinter den Fachbegriffen verbergenden Inhalte/Zusammenhänge zu vermitteln sind und nicht die Fachbegriffe selbst. Beachte zur Bedeutung der Silbe in der Orthographie bzw. des Deutschen als Silbensprache die Aussagen bei Pracht (2007), (2007a).

fortgeschrittenen Unterricht, in welchem die Morphem-Methode zum Einsatz kommt, kann das **morphematische Prinzip** behandelt werden. Dieses Prinzip, auch als etymologisches oder Stamm-Prinzip bekannt, kann im Zusammenhang mit zahlreichen Themen behandelt werden, etwa bei der Einführung von Buchstabengruppen wie „äu“ und der Pluralbildung („Haus/Häuser, Maus/Mäuse“ usw.) oder bei der Behandlung der Auslautverhärtung („Hund/Hunde, Tag/Tage“ usw.). Von Interesse für den Alphabetisierungsunterricht sind auch das **grammatikalische Prinzip**, z. B. Getrennt-, Zusammen- oder Großschreibung, und das **pragmatische Prinzip**, nach welchem z. B. die Großschreibung bei Anredeformen erklärt wird. Weitere Prinzipien, die im Unterricht thematisiert werden können, sind

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

Insbesondere die ersten zwei beschriebenen Prinzipien können zu einem bewussten Umgang mit Orthographie führen und werden auch im Zusammenhang mit Lernstrategien und -techniken in der Fachliteratur diskutiert, so etwa die Strategie der morphematischen Analyse von Wörtern, um sich der richtigen Schreibung zu nähern.

Die restlichen Prinzipien können eine zusätzliche Rolle bei der Ausbildung einer orthographischen Kompetenz spielen. Bedacht werden sollte, dass ein traditionelles Orthographietraining, also Vermittlung von Regeln usw., bei lernungewohnten Teilnehmenden auf relativ unfruchtbaren Boden fallen kann. Vielmehr ist mit Blick auf die Vermittlung orthographischer Kompetenz u. a. die Ausbildung von Lernstrategien/-techniken ein geeignetes Instrument, so z. B. die Förderung des selbstentdeckenden Lernens.⁶⁰ Darüber hinaus werden durch die Ausbildung eines Schreibwortschatzes unter Umständen die Schreibungen zahlreicher Wörter auswen-

60 Vgl. in diesem Kontext auch weitere didaktische Alternativen bei Pracht (2007).

dig gelernt, welche sich etwa durch das ästhetische Prinzip (z. B. „Lohn, Sohn, Mohn“ usw.) erklären. Selbstverständlich kann im Basis-Alpha-Kurs lediglich eine Einführung orthographischer Inhalte geleistet werden, die im Laufe des restlichen Alpha-Kurses immer wieder aufzugreifen und auszudifferenzieren sind.

1.3 Lernerautonomie

1.3.1 Lehrwerkswissen

In Hinblick auf die Vermittlung von Lernstrategien werden bereits im zweiten und dritten Kursabschnitt Kenntnisse und Kompetenzen vermittelt, die auf die lehrwerksbezogene Arbeit im Unterricht vorbereiten. Dieses Wissen, im Weiteren **Lehrwerkswissen** genannt,⁶¹ kann etwa im Zusammenhang mit Wortschatzarbeit, z. B. bei der mündlichen oder schriftlichen Einführung von Redemitteln, bereits in Kursabschnitt 1 des Basis-Alpha-Kurses eingeleitet werden.

Ist der Lehrkraft des Alpha-Kurses das Deutschlehrwerk bekannt, das in einer später in Frage kommenden anderen Kursart eingesetzt wird, so ist es möglich, erste Arbeitsweisen im Umgang mit DaZ-Lehrwerken durch die gezielte Einbeziehung z. B. von Visualisierungen aus diesem DaZ-Lehrwerk, zu üben.

61 Die im Folgenden unter „Lehrwerkswissen“ beschriebenen Kenntnisse und Kompetenzen könnten u. U. auch unter der Rubrik „Lernstrategien“ behandelt werden. Da für einzelne Teilnehmende die Möglichkeit eines Wechsels zu einer anderen Kursart gegeben ist, wird daher empfohlen, solches Wissen möglichst eng in Abstimmung mit üblichen DaZ-Lehrwerken zu vermitteln. Auch für die Teilnehmenden, die im Alphabetisierungskurs verbleiben, ist das Konzept des Lehrwerkswissens bedeutsam, da in höheren Kursabschnitten des Alpha-Kurses DaZ-Lehrwerke eingesetzt werden können (siehe hierzu auch Anhang L). Das hier beschriebene Konzept „Lehrwerkswissen“ ist daher Bestandteil des weitaus größeren Konzepts „Lernstrategien“. Rampillon zählt jedoch einige der Lernstrategien, welche im vorliegenden Konzept unter „Lehrwerkswissen“ und „Arbeitsweisen“ behandelt werden, auf und bezeichnet sie lediglich als Kenntnisse, „(...) die eine notwendige Voraussetzung für die Realisierung der verschiedenen Lerntechniken darstellen“ (ebd. 1985, 16). „Lehrwerkswissen“ und „Arbeitsweisen“ können daher als etwas verstanden werden, was gewissermaßen noch unterhalb der Ebene „Lernstrategien/-techniken“ zu verorten ist.

Da das schriftsprachliche Niveau im Basis-Alpha-Kurs noch niedrig ist, bieten sich Übungen zur Arbeit mit visuellen Elementen des DaZ-Lehrwerkes, z. B. Fotos, an, die dazu genutzt werden können, beispielsweise Wortschatz und Redemittel zu aktivieren oder einzuführen.⁶²

1.3.2 Lernstrategien und -techniken, Arbeitsweisen und Übungstypen

Die Vermittlung von Lernstrategien und -techniken kann unter Umständen bereits im Basis-Alpha-Kurs beginnen, ist aber auf Grund noch fehlender Deutschkenntnisse von Seiten der Teilnehmenden zu diesem Zeitpunkt häufig erschwert. Aus diesem Grund werden im vorliegenden Konzept Lernstrategien und -techniken erst ausführlicher in den Kapiteln zu den Aufbau-Alpha-Kursen diskutiert.

Dennoch sollte der Versuch unternommen werden, bereits im Basis-Alpha-Kurs erste Lernstrategien zu vermitteln. Diesbezüglich können beispielsweise bereits wichtige Arbeitsweisen des Unterrichts wie z. B. die kooperative Zusammenarbeit in Teilnehmergruppen eingeführt werden. Ebenso können erste Übungstypen wie Lückentexte, etwa durch die Arbeit mit Lückenwörtern, in denen einzelne Buchstaben fehlen, thematisiert werden.

⁶² Wertvolle Tipps zur Arbeit mit Visualisierungen erhalten die Kursleiter von Alphabetisierungskursen aus der allgemeinen Fremdsprachendidaktik. Siehe hierzu z. B. die Reihe „Fernstudienangebot“ – Germanistik: Deutsch als Fremdsprache (Hrsg. Langenscheidt).

2. Inhalte des Aufbau-Alpha-Kurses A

2.1 Schriftsprachliche Kompetenzen

2.1.1 Sicht- und Schreibwortschatz

Ein wichtiger Aspekt bei der Vermittlung (schrift)sprachlicher Kenntnisse im fortgeschrittenen Alphabetisierungsunterricht ist der Aufbau eines **Sicht- und Schreibwortschatzes**, welcher bereits im Basis-Alpha-Kurs beginnt und insbesondere in den Aufbau-Alpha-Kursen A und B im Sinne einer kontrastiven Alphabetisierung um die Teilnehmermuttersprache ergänzt wird.⁶³

Der Aufbau eines Sichtwortschatzes gelingt beispielsweise, indem Wörter in verschiedenen Übungen und mit Bezug auf verschiedene Situationen immer wieder gelesen und geschrieben werden. Auch das Auswendiglernen stellt selbstverständlich einen weiteren Weg zum Sicht- und Schreibwortschatz dar und wird im Zusammenhang mit Lernstrategien eingesetzt.

Die Wahl der Wörter, die zu diesem Sichtwortschatz gehören, orientiert sich u. a. an den Interessen, Lernzielen und Vorkenntnissen der Teilnehmenden. Diese sind durch sehr frequente Wörter wie Personalpronomen, Präpositionen oder sehr häufig vorkommende Verben zu ergänzen. Im Falle eines teilnehmerorientierten Sichtwortschatzes gehören hierzu neben all den Wörtern, die den persönlichen Erfahrungen der Teilnehmenden entspringen, z. B. Familie oder Heimat, auch Wörter, die im Alltag der

63 Unter „Sichtwortschatz“ werden in der Erstalphabetisierung von Kindern die Wörter bezeichnet, die sofort als Wortbild erkannt werden, obwohl die darin enthaltenen Buchstaben zum Teil unbekannt sind. Da im Aufbau-Alpha-Kurs die Buchstaben und Buchstabengruppen bekannt sein sollten, kann nicht im strengen Sinne von einem Sichtwortschatz gesprochen werden. An dieser Stelle entspricht daher die Forderung zur Ausbildung eines Sichtwortschatzes eher der Erreichung der orthographischen Phase, wie sie von Günther (1995) oder Frith (1985) vorgeschlagen wurde und in der Wörter sofort erkannt und nicht mehr erlesen werden müssen. Als Schreibwortschatz werden die Wörter verstanden, die von den Teilnehmenden ohne Probleme orthographisch richtig geschrieben werden können. – Zum Aspekt der „Kontrastiven Alphabetisierung“ siehe Feldmeier (2004) sowie Kap. VII 1.2 in diesem Konzept.

Teilnehmenden oft vorkommen, welche als so genannte Straßenschrift bezeichnet, z. B. „Aldi“, „Bahnhof“ oder „Bus“, und im Schrifterfahrungsansatz berücksichtigt werden.⁶⁴ Die Einbeziehung eines solchen teilnehmerorientierten Wortschatzes wird zum Teil durch die Themenwahl in üblichen Deutschlehrwerken vorgenommen. Dennoch kann die ergänzende Behandlung der beschriebenen teilnehmerorientierten Wortschatzfelder eine zusätzliche Motivation im Alpha-Kurs bewirken.

2.1.2 Textsorten

Die zuvor beschriebene Form der Textarbeit kann dadurch ergänzt werden, dass unterschiedliche **Textsorten** im Alphabetisierungunterricht behandelt werden. Hier sind jene Textsorten von besonderem Interesse, die im alltäglichen Leben der Lerner vorkommen, z. B. Werbebroschüren, Etiketten oder Briefe.

Mit Blick auf die lehrwerksbasierte Arbeit im Unterricht ist zudem der Textsorte „Dialog“ eine besondere Bedeutung beizumessen und diese regelmäßig zu üben. Wichtig ist, dass die Teilnehmenden der Aufbau-Kursabschnitte die unterschiedlichen Arten der Sprecherzuordnung, z. B. durch Namen und Substantive, Anfangsbuchstaben für Namen und Substantive oder geometrische Figuren wie Dreieck, Kreis oder Quadrat, kennen lernen. Weitere Textsorten sind z. B. Tabellen oder Assoziogramme.⁶⁵

2.1.3 Produktion von Texten

Insbesondere im fortgeschrittenen Alpha-Unterricht kommt nicht nur dem Lesen, sondern auch der Produktion von Texten eine wichtige Funktion zu. Die **Textproduktion** kann zwar schon im Basis-

64 Zur Straßenschrift Nehr u. a. (1988); zu Schrifterfahrungsansatz Schulte-Bunert (2000).

65 Für eine ausführliche Auflistung von weiteren Textsorten siehe den Europäischen Referenzrahmen (GER).

Alpha-Kurs verstärkt Gegenstand des Unterrichts sein, doch gewinnt ihre Rolle im Aufbau-Alpha-Kurs A stark an Bedeutung.

Genau wie bei allen anderen Kursinhalten sollte sich die Textproduktion an den Kenntnissen und Interessen der Teilnehmenden orientieren. Die Produktion von kleinen Texten dient dabei nicht nur der Übung und Festigung aller unterschiedlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche in diesem und im letzten Kapitel beschrieben wurden, sondern soll die Teilnehmenden als „Experten für bestimmte Themen“ einbeziehen. Diese Einbeziehung der persönlichen Erfahrungen und des Weltwissens der Teilnehmenden hat einen stark motivierenden Effekt und kann im Sinne des Spracherfahrungsansatzes problemlos mit der Übung und Festigung der zuvor beschriebenen Kenntnisse und Kompetenzen, etwa des Lehrwerkswissens, einhergehen.

Mit Blick auf die vom GER hervorgehobene Rolle der Sprachmittlung empfiehlt es sich, auch auf die Produktion kurzer, teilnehmerorientierter Texte in den Teilnehmermuttersprachen hinzuarbeiten, welche verstärkt in den Kursabschnitten des Aufbau-Alpha-Kurses A – sofern dies möglich ist – erfolgen sollte. Da von der Lehrkraft nicht erwartet werden kann, dass sie über Sprachkenntnisse in den Teilnehmermuttersprachen verfügt, beschränkt sich die Umsetzung dieses Zieles auf die Produktion/Übersetzung von kurzen Texten, die z. B. von anderen Teilnehmenden auf ihre Richtigkeit hin überprüft werden können. Dabei steht für die Teilnehmenden das Ziel im Vordergrund, die in der Zweitsprache erworbenen sprachlichen Kompetenzen auch auf den muttersprachlichen Bereich zu übertragen.

2.2 Sprachliche Kompetenzen

2.2.1 Allgemeine und kommunikative Kompetenzen

Im Aufbau-Alpha-Kurs A ist die Vermittlung der sprachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu intensivieren. Dabei sind die Teilnehmenden bis an das Sprachniveau A1.2 heranzuführen. Hier sind, genau wie im Basis-Alpha-Kurs, allgemeine und kommunikative Kompetenzen entsprechend dem GER zu vermitteln. Dabei ist in Kenntnis der Teilnehmergruppen abzuwägen, welche der im GER beschriebenen kommunikativen Kompetenzen stärker in den Fokus zu nehmen sind.

Hinzu kommt im Aufbau-Alpha-Kurs A verstärkt die Vermittlung von:

- Fachbegriffen, deren Kenntnis und Beherrschung für die Arbeit im lehrwerksbezogenen Deutschunterricht förderlich ist und zum Teil zur Vermittlung von Lernstrategien vorausgesetzt werden. Beispiele hierfür sind Wörter wie Singular, Plural, Artikel, Nomen oder Substantiv, Verb, Gegenwart oder Vergangenheit.
- Konzepten, die diesen Fachbegriffen zu Grunde liegen. Dies erfolgt vorgeschaltet oder parallel zur Vermittlung der Fachbegriffe. Es reicht nicht, dass die Teilnehmenden Fachbegriffe wie „Artikel“, „Substantiv“ und „Verb“ auswendig lernen und diese nach Belieben aufschreiben und lesen können. Sie müssen vielmehr verstehen, was sich hinter diesen Begriffen verbirgt. Weitere Konzepte, die im Aufbau-Alpha-Kurs A ausgebildet werden sollten, sind etwa Einzahl/Mehrzahl, Synonym/Antonym usw. Wie intensiv solche Konzepte behandelt werden, sollte in Abhängigkeit vom Lerntempo von der Lehrkraft entschieden werden, z. B. im Rahmen der Binnendifferenzierung.

2.3 Lernerautonomie

2.3.1 Lernstrategien und -techniken

Für die geforderte Nachhaltigkeit in der Alphabetisierungsarbeit ist die Ausbildung von **Lernstrategien und -techniken** zwingend notwendig. Sie sind eine Voraussetzung für ein **autonomes Lernen**, welches den Alphabetisierungsprozess und Spracherwerb parallel begleiten und ihn nach Beendigung der Förderungsdauer fortführen kann. Die Fähigkeit zum autonomen Lernen ist auch für die Umsetzung eines binnendifferenzierenden Unterrichts insbesondere in den Aufbau-Alpha-Kursen B und C von außerordentlicher Bedeutung.

Die Ausbildung dieser Kompetenzen ist zwar bereits Gegenstand des Basis-Alpha-Kurses, doch können die in den ersten Kursabschnitten unter Umständen noch wenig ausgeprägten Deutschkenntnisse der Vermittlung von Lernstrategien, z. B. durch die Bewusstwerdung/-machung von Lernzielen und Lernwegen, entgegenstehen. Mit zunehmender Sprachbeherrschung können jedoch vertiefend Lernstrategien/-techniken, genauer **Sprachlern- und Sprachgebrauchsstrategien**, behandelt werden.⁶⁶

Bei den Sprachlernstrategien können direkte, kognitive Strategien (Gedächtnisstrategien und Sprachverarbeitungsstrategien) und indirekte Strategien (Strategien zur Regulierung des eigenen Lernens, affektive und soziale Lernstrategien) unterschieden werden. Zur Vermittlung dieser Strategien gehört die Vermittlung der dazu gehörenden Lerntechniken, die integrativ geschehen sollte; von einer isolierten Vermittlung wird abgeraten. So können beispielsweise zu grammatischen Themen oder zur Wortschatzarbeit gleichzeitig, sofern es die sprachlichen Kompetenzen der Teilnehmenden zulassen, Strategien und Techniken zum „entdeckenden Lernen“ vermittelt werden.⁶⁷

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

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

Eine „Lerntechnik“, die mit Beginn des Alphabetisierungsunterrichts trotz geringer Sprachkenntnisse thematisiert werden kann, ist der Umgang mit **Visualisierungen** und die damit verbundene Entwicklung der Fähigkeit, aus ihnen Informationen zu gewinnen. Im Bereich der Visualisierungen weisen viele Deutschlehrwerke Ähnlichkeiten auf. Dennoch kann es zwischen einigen von ihnen größere Unterschiede geben. Deshalb ist die Absprache mit der Lehrkraft eines später zu besuchenden Basis- und Aufbausprachkurses des allgemeinen oder eines anderen speziellen Integrationskurses in Bezug auf das eingesetzte Deutschlehrwerk von großer Bedeutung. Ist der Lehrkraft des Alphabetisierungskurses das Deutschlehrwerk bekannt, so kann sie sich beim Einsatz von Visualisierungen im Alphabetisierungsunterricht an den in diesem Deutschlehrwerk vorkommenden Visualisierungen orientieren.

Der Umgang mit Bildern und Fotografien stellt dabei die geringste Schwierigkeit dar, da sie in der Regel für die meisten Teilnehmenden interpretierbar sind. Problematischer hingegen sind Visualisierungen wie:

- **typographische Mittel**, z. B. (Doppel)Unterstreichung, Fettdruck, Kursivschrift, der Einsatz von Anführungszeichen oder die Versalienschrift: Ihre Funktion als Hervorhebung oder Abmilderung in Übungen und Texten sollte im Alpha-Kurs geübt werden.
- **Tabellen**: Die Teilnehmenden müssen lernen, wie die in den unterschiedlichen Tabellen enthaltenen Informationen zu interpretieren sind.
- **Abstrakte Darstellungen**, z. B. „Wort-Igel“ oder der chronologische Ablauf von Dialogen mit Hilfe von Pfeilen: Sie stellen eine weitere Hürde für die Teilnehmenden dar. Zusätzlich sollten abstrakte Darstellungen von grammatikalischen Zusammenhängen behandelt werden. Beispiele dafür sind etwa die Visualisierung der Satzklammer oder die Visualisierung von Satzteilen durch Ovale oder Rechtecke.

Der Umgang mit abstrakten Visualisierungen im Alphabetisierungsunterricht sollte sich nicht auf die rezeptive Tätigkeit beschränken, sondern auch eine produktive Komponente beinhalten: Die Teilnehmenden sollten auch dazu angeleitet werden, zum Beispiel Tabellen oder „Wort-Igel“ selbst anzufertigen.

Im Aufbau-Alpha-Kurs A ist auch die Vertiefung von Kenntnissen über unterschiedliche **Satzzeichen** von Bedeutung. Kenntnisse über Satzzeichen und deren Funktion können bereits in den Kursabschnitten des Basis-Alpha-Kurses A behandelt werden. In diesen Fällen beschränkt sich die Vermittlung jedoch auf die sehr häufigen Satzzeichen.

In allen Kursabschnitten des Aufbau-Alpha-Kurses A (und B) wird es aber notwendig sein, die erworbenen Kenntnisse in diesem Bereich weiter zu vertiefen und die Funktion auch von selteneren Satzzeichen zu behandeln.

Zu den Kursinhalten, die insbesondere im Aufbau-Alpha-Kurs A behandelt werden, zählen typische **Arbeitsweisen** im Umgang mit einem Deutschlehrwerk.⁶⁸ Zu diesen gehören z. B.:

- Das **Sprechen über Bilder oder Fotografien**: Diese Tätigkeit kann beispielsweise der Wortschatzaktivierung oder als Sprechanlass dienen.
- Das gegenseitige **Erfragen von Informationen**: Die Teilnehmenden gewöhnen sich daran, nicht nur den Kursleitenden als Gesprächspartner und Informationsgeber zu sehen, sondern auch alle anderen Teilnehmenden des Alphabetisierungskurses. Sie erfahren durch solche Aktivitäten, dass ihre sprachlichen Äußerungen und ihre Meinungen wichtig für den Fortgang des Unterrichts sind.
- Das **Brainstorming**, oft im Zusammenhang mit Visualisierungen: Durch diese und ähnliche Aktivitäten gelangen die Teilnehmenden zur Einsicht, dass es bei vielen Vorgehensweisen im Unterricht nicht darum geht, eine „richtige Antwort“ zu geben, sondern ebenso gut darum, Gefühle, Ideen oder Anregungen mitzuteilen, um auf diese Weise den Unterricht mitzugestalten.

68 Ein Teil der im Folgenden beschriebenen Kursinhalte werden bereits im Basis-Alpha-Kurs behandelt (siehe hierzu auch Anhang G).

- **Der Umgang mit unterschiedlichen Medien:** Wünschenswert ist, dass auch im Alphabetisierungsunterricht der Umgang mit dem Computer geübt wird. Er kann dort für unterschiedlichste Tätigkeiten eingesetzt werden. Ziel ist nicht etwa, dass die Teilnehmenden die Programme, die ergänzend zu den Deutschlehrwerken auf dem Markt vorhanden sind, kennen lernen, sondern dass sie ihre möglichen Ängste im Umgang mit diesem Medium verlieren. Hierzu gehört der unbeschwerte Umgang mit der Hardware sowie das Erlernen typischer Arbeitsschritte im Umgang mit Betriebssystemen und Programmen und gegebenenfalls des dafür notwendigen Computer-Wortschatzes.
- **Die Arbeit mit Hörtexten:** In diesem Zusammenhang sollten die vielfältigen Übungstypen trainiert werden, die zusammen mit Hörtexten vorkommen. Im Alphabetisierungsunterricht sollte dazu auf leichte Hörtexte zurückgegriffen werden. Diese sollten möglichst aus dem Lehrwerk eines allgemeinen Integrationskurses (Basissprachkurs) stammen, in den – bei Bedarf – einzelne Teilnehmende später wechseln können. Durch solche Hörtexte kann nicht nur das Hörverständnis, sondern auch das Zusammenspiel zwischen Hörverstehen und der Arbeit mit schriftlichen Aufgaben gezielt geübt werden.

2.3.2 Vertiefung des Lehrwerkswissens

Wie bereits mehrmals angemerkt, sind DaZ-Lehrwerke auch für die Alphabetisierungsarbeit bedeutsam. Einerseits sind sie für die Teilnehmenden wichtig, die später in eine andere Kursart wechseln, da dort auf der Basis eines kurstragenden DaZ-Lehrwerkes gearbeitet wird. Andererseits können DaZ-Lehrwerke auch in höheren Kursabschnitten vom Alpha-Kurs, insbesondere in den Aufbau-Alpha-Kursen B und C, zur Anwendung kommen, weshalb sie auch für die Teilnehmenden der Alphabetisierungskurse bedeutsam sind.

In Bezug auf die lehrwerksbezogene Arbeit im Unterricht muss daher noch auf weitere nicht ausgebildete Kenntnisse bei Teilnehmenden ohne Schulerfahrung hingewiesen werden. In der Regel verfügen primäre Analphabetinnen und Analphabeten über wenige oder keine Erfahrungen im Umgang mit Lehrwerken und wissen nicht, wie diese aufgebaut sind. Teilnehmende mit Schulerfahrung haben hingegen entweder bezüglich des Aufbaus von Lehrwerken zuvor Erfahrungen sammeln können oder sind auf Grund ihrer

allgemeinen Schulerfahrungen im Stande, in relativ kurzer Zeit den Aufbau von Lektionen oder gar des gesamten Lehrwerkes zu überblicken.

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

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

- **Eingesetzte Wörter** wegstreichen oder markieren: Insbesondere bei Zuordnungsaufgaben ist diese Technik hilfreich.
- **Substantive** stets mit Artikel und Pluralendung aufschreiben: Das Anfertigen einer „persönlichen“ Wortschatzliste im Alphabetisierungsunterricht und deren regelmäßiges Ergänzen durch die Teilnehmenden kann z. B. dazu genutzt werden, diese schon zu Beginn des Unterrichts an eine solche Technik zu gewöhnen. Dazu müssen die unterschiedlichen Darstellungsmöglichkeiten für den Plural im Alphabetisierungsunterricht behandelt werden, so wie sie in Deutschlehrwerken und gegebenenfalls auch in Wörterbüchern angegeben werden.
- Der Umgang mit einem **Wörterbuch**: Diese Kenntnisse können durch die Arbeit mit Wortschatzlisten vermittelt werden, die in vielen Deutschlehrwerken enthalten sind. Ebenso kann die zuvor beschriebene Möglichkeit der Anfertigung einer „persönlichen“ Wortschatzliste optimal zur Einführung in die alphabetische Anordnung von Listen und die Arbeit mit ihnen herangezogen werden, indem diese zu einem „persön-

lichen“ Kurs-Wörterbuch ausgebaut wird. Bei schnell lernenden Teilnehmergruppen kann die Arbeit mit alphabetisch angeordneten Listen auf die Arbeit mit handelsüblichen Wörterbüchern erweitert werden. Hierzu eignen sich neben Bild- und einsprachigen Wörterbüchern auch – sofern bei den Teilnehmenden Kenntnisse über das muttersprachliche Schriftsystem vorhanden sind – zweisprachige Wörterbücher.

- **Übersetzungen:** Teilnehmende sollten animiert werden, neu gelernte deutsche Wörter auch in ihre Muttersprache zu übersetzen und dies schriftlich festzuhalten, um z. B. ein persönliches „Kurs-Wörterbuch“ zu erstellen. Die Vermittlung dieser Lerntechnik gelingt besonders gut beim zweisprachigen Alphabetisierungsunterricht und kann den Teilnehmenden die Vorteile der Einbeziehung ihrer Muttersprache in den Lernprozess verdeutlichen.

Weiter sind wichtige Aspekte des selbstgesteuerten Unterrichts vertiefend zu thematisieren, wie etwa:

- Eine **geordnete Arbeitsweise:** Die Teilnehmenden sollten darauf aufmerksam gemacht werden, welche Vorteile z. B. ein „Kursheft“ für die eigenständige Arbeit zu Hause hat, welches alles enthält, was sie im Kurs schreiben. Zusätzlich oder alternativ dazu kann ein „Kursordner“ angelegt werden, in welchem die im Unterricht ausgehändigten Kopien gesammelt werden. Die Vermittlung einer geordneten Arbeitsweise ist bereits im Basis-Alpha-Kurs von Bedeutung, da die ersten Kursabschnitte des Alpha-Kurses vorrangig von Teilnehmenden ohne Schulerfahrung besucht werden.
- Die **Führung des Heftes** sollte ebenfalls thematisiert werden: Insbesondere primäre Analphabeten haben diesbezüglich keine oder sehr geringe Erfahrungen gesammelt. Hierbei könnten z. B. das Hinzufügen des Datums, das Beachten von Rändern oder der Einsatz typographischer Mittel zur Hervorhebung zu einer geordneten Heftführung verhelfen. Zur Führung des Heftes gehören auch Vorgehensweisen, wie sie im Fähigkeiten-Ansatz schon berücksichtigt wurden.⁶⁹ Hierzu gehört z. B. die Orientierung innerhalb der Heftseite, d. h. das Wissen, dass von links nach rechts und von oben nach unten geschrieben wird und dass es nicht nachteilig ist, wenn nicht jeder freie Platz auf der Heftseite ausgenutzt wird. Auch die Orientierung innerhalb des Heftes, d. h. von der ersten zur letzten Seite, ist zu

69 Siehe Kamper (1987).

erwähnen: Es werden keine Seiten übersprungen und keine „freien Stellen“ in bereits beschriebenen Blättern „ausgenutzt“.

- Die Befähigung zur **Kommunikation und Kooperation** innerhalb des Lernprozesses, auch in der Muttersprache: Die Teilnehmenden sollten z. B. durch geeignete Wahl von Unterrichtsformen und -tätigkeiten erfahren, dass ihre Meinung und ihr Weltwissen wichtiger Bestandteil des Unterrichts sind. Sie sollten erfahren, dass sie den Unterricht durch ihre Anregungen mitgestalten können und in den anderen Kursteilnehmenden sowie in der Lehrkraft wichtige Partner im Lernprozess haben.

Daher kann es auch sinnvoll sein, die Problematik des Analphabetismus zum Gegenstand des Unterrichts zu machen, d. h. die Gründe und Probleme von Schriftunkundigkeit zu thematisieren, um auf diese Weise unter anderem möglichen Schamgefühlen entgegenzuwirken. Die Vermittlung dieser Lernstrategien in der Alphabetisierungsarbeit enthält eine zusätzliche und wichtige psychologische Komponente: Es sollte allen Teilnehmenden möglich sein, innerhalb und außerhalb des Unterrichts von jeder Person Unterstützung/Hilfe im Lernprozess zu erbitten, ohne sich dafür schämen zu müssen. Hier ist auf die ausgezeichneten Möglichkeiten zur Förderung kommunikativer Kompetenz und kooperativen Verhaltens hinzuweisen, die offene Unterrichtsmethoden eröffnen.

- Ein **unbeschwerter Umgang mit Schriftsprache**:⁷⁰ Der unbeschwertere Umgang mit Schriftsprache wird insbesondere im Aufbau-Alpha-Kurs A wichtig sein, da vor allem dort ein schriftsprachliches Niveau erreicht wird bzw. vorliegt, welches den Umgang mit Schriftsprache auch außerhalb der „geschützten“ Unterrichtssituation ermöglicht. Es gilt der Entstehung von Vermeidungsstrategien entgegenzuwirken. Auch hier kann die Thematisierung der Ursachen und Folgen von Schriftunkundigkeit als ein wichtiges Werkzeug zur Ermöglichung und Unterstützung eines unbeschwerteten Umgangs mit den eigenen schriftsprachlichen Kenntnissen bzw. Grenzen dienen.

Ergänzend hierzu sollten regelmäßig die Fortschritte im Lernprozess transparent gemacht werden, etwa mit Hilfe des Alpha-Portfolios.⁷¹ Dementsprechend gilt es, persönliche oder kursbezogene Ziele transparent zu formulieren und den bereits zurückgelegten und den noch

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

71 Siehe hierzu Kapitel VII. 7.

zu bewältigenden Weg im Unterricht deutlich zu machen. Auf diese Weise wird der unbeschwerte Umgang mit den eigenen schriftsprachlichen Möglichkeiten und Grenzen unterstützt, da die Teilnehmenden immer vor Augen haben, dass mit fortlaufender Kursdauer ihre (schrift) sprachlichen Kompetenzen zunehmen, während ihre Defizite immer kleiner werden. Zudem hat die Thematisierung des Lernprozesses im Unterricht einen stark motivierenden Effekt.

Im Aufbau-Alpha-Kurs A (und B) werden auch mit Blick auf eine eventuelle spätere Arbeit mit DaZ-Lehrwerken neben den oben beschriebenen Inhalten auch die unterschiedlichen Übungstypen für Deutschlehrwerke behandelt. Dies sollte im Ansatz auch bereits im Basis-Alpha-Kurs geschehen. Defizite in diesem Bereich stellen für einen lehrwerksbasierten Unterricht eine kaum überbrückbare Hürde für Teilnehmende dar. Auch die Möglichkeiten, selbstständig weiteres Wissen mit Hilfe von Lehrwerken zu erwerben, parallel zum Alpha-Kurs oder nach dessen Abschluss, sind stark beschnitten, wenn Unsicherheiten im Umgang mit unterschiedlichen Übungstypen bestehen. Von diesem Problem ist insbesondere die Gruppe der primären Analphabeten betroffen, da ihnen jegliche Schulerfahrung fehlt. Teilnehmende, die mehrere Jahre Schulerfahrung aufweisen können und bereits in einer nicht-lateinischen Schrift alphabetisiert wurden, haben erfahrungsgemäß weniger Schwierigkeiten, die geeignete Vorgehensweise zur Lösung der verschiedenen Übungstypen zu wählen.

Beispiele für Übungstypen, die in Deutschlehrwerken vorkommen, sind etwa:

- Unterschiedliche Formen von **Lückentexten/Lückenaufgaben**
- **Zuordnungsaufgaben**
- Unterschiedliche Formen von **Worträtseln**
- Unterschiedliche Formen von **Wort- und Satzsalat-Übungen**
- Übungen, bei denen der Lerner **Sätze, Dialoge oder kleine Texte zusammensetzen** muss

3. Inhalte des Aufbau-Alpha-Kurses B

Teilnehmende in den Aufbau-Alpha-Kursen B und C verfügen über schriftsprachliche Kompetenzen, welche zuvor mit dem Begriff „Grundalphabetisierung“ umschrieben wurden. Sie beherrschen somit u. a. die „rein technische Seite“ des Lesens und Schreibens, welche sie durch eine schulische Vorerfahrung in den Unterricht bringen oder welche vorwiegend im Basis-Alpha-Kurs vermittelt und im Aufbau-Alpha-Kurs A gefestigt und ausgebaut wurde.

Folgerichtig ist das schriftsprachliche Ziel im Aufbau-Alpha-Kurs B, Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten auszubilden, die auf einer abgeschlossenen Grundalphabetisierung basieren und auf einen fortführenden selbstständigen Umgang mit Schriftsprache vorbereiten.

Dabei liegen die im Aufbau-Alpha-Kurs B zu vermittelnden schriftsprachlichen Kompetenzen noch unterhalb derer, die in beginnenden Deutschkursen bei so genannten lernungewohnten Teilnehmenden beobachtet werden. Selbstverständlich sind im Hinblick auf schriftsprachliche Kompetenzen deutliche Unterschiede unter den Teilnehmenden möglich, denen mit Hilfe eines binnendifferenzierenden Unterrichts zu begegnen ist.

Primäres sprachliches Ziel des Aufbau-Alpha-Kurses B ist es, sprachliche Kompetenzen bis zum Niveau A2.1 bzw. für eine Teilgruppe auch bis A2.2 nach dem GER zu vermitteln.

Bedingt durch Schereneffekte und die sehr unterschiedlichen Kompetenzprofile im zweitsprachlichen Bereich bereits bei Kursbeginn können im Aufbau-Alpha-Kurs B trotz der vorgeschlagenen Außendifferenzierung im mündlichen Bereich Unterschiede von einer ganzen Kompetenzstufe nach dem GER vorkommen. Das heißt, dass Teilnehmende mit einem kommunikativen Niveau um A1.1 gegebenenfalls mit Teilnehmenden mit einem kommunikativen Niveau um A2.1 gemeinsam lernen können.⁷² Aus diesem Grund ist das oben als primär definierte sprachliche Ziel bei einzelnen Teilnehmenden durch Binnendifferenzierung um weitere Teilziele zu ergänzen, welche oberhalb des A2.1-Niveaus bis zum Maximalziel des A2.2-Niveaus angesiedelt sind.

Weil die Teilnehmenden unterschiedlich schnell im Alphabetisierungsprozess voranschreiten, ist bei zunehmender Kursdauer mit einer deutlichen Heterogenisierung der Kursgruppen zu rechnen. Da ein Wechsel aus dem Alpha-Kurs zu einer anderen Kursart ab Kursabschnitt 8 vergleichsweise seltener vorkommen wird, sind zudem kaum Möglichkeiten gegeben, durch Umstrukturierung der Teilnehmergruppen dem Prozess der Heterogenisierung entgegenzusteuern. Charakterisierendes Merkmal höherer Kursabschnitte, insbesondere in den Aufbau-Alpha-Kursen B und C, sind daher große Unterschiede hinsichtlich der sprachlichen Kompetenzen sowie größere Unterschiede in den schriftsprachlichen Kompetenzen und der Lernerautonomie.

Diese erwartete Heterogenität erlaubt es nicht, modulbezogene curriculare Vorschläge zu machen, wie sie für den Basis-Alpha-Kurs und Aufbau-Alpha-Kurs A vorliegen. Vielmehr wird hier ein curriculärer Rahmen sowohl für den gesamten Aufbau-Alpha-Kurs B als auch für den gesamten Aufbau-Alpha-Kurs C vorgeschlagen, an welchem sich Kursplaner und Einrichtungen bei der Organisation und Durchführung von Alpha-Kursen orientieren können. Um trotz der zu erwartenden Heterogenität *alle* Teilnehmenden optimal unterrichten zu können, wird Binnendifferenzierung etwa durch den Einsatz offener Unterrichtsmethoden zu einem

72 Solch ausgeprägte Unterschiede werden hingegen bei der grammatischen Kompetenz nicht erwartet.

notwendigen Instrument des Alphabetisierungsunterrichts. Binnendifferenzierung und offene Unterrichtsmethoden sind hervorragende Instrumente zur Förderung von Lernerautonomie, setzen diese aber zugleich bis zu einem gewissen Grad voraus.

Diese Instrumente sind in einer Art „Reißverschlussverfahren“ zwischen Steuerung durch die Lehrkraft und selbstgesteuertem Arbeiten durch die Lerner gemeinsam mit anderen didaktischen Maßnahmen allmählich und teilnehmerbezogen in den Unterricht zu integrieren. So betrachtet sind Lernerautonomie, darin z. B. auch Lernstrategien, und offene Unterrichtsmethoden auch als Instrumente in den Händen der Lerner zu bewerten, welche ihnen erlauben, immer unabhängiger von der Steuerung durch die Lehrkraft eigene Lernprozesse zu planen, durchzuführen und zu evaluieren.

Lernerautonomie und methodische Unterrichtskompetenz sind deshalb nicht nur Methoden, sondern auch wichtige Inhalte des Alphabetisierungsunterrichts. Diese Inhalte werden zwar im Zusammenhang mit dem Aufbau-Alpha-Kurs B und C beschrieben, sind aber zweifellos in Ansätzen auch im Basis-Alpha-Kurs und Aufbau-Alpha-Kurs A zu vermitteln.

Neben den im Basis-Alpha-Kurs und im Aufbau-Alpha-Kurs A beschriebenen drei sehr wichtigen Aspekten des Alphabetisierungsunterrichts – also der Entwicklung schriftsprachlicher und sprachlicher Kompetenzen sowie des autonomen Lernens – ist nun die Umsetzung weiterer Ziele zu verfolgen. Zum einen ist die teilnehmerorientierte **Konzeption und Herstellung von Unterrichtsmaterialien** zu nennen, welcher im Alphabetisierungsbereich eine sehr große methodische Bedeutung zukommt und bei der stets auf die aktive Mitarbeit der Teilnehmenden geachtet werden sollte.⁷³ Weiter ist die Förderung von **interkultureller Kompetenz** ein wichtiges Ziel des Alphabetisierungsunterrichts. Auch **landeskundliche Aspekte** sind in den Unterricht

73 Zur methodischen Bedeutung und Notwendigkeit dieser Aktivität siehe Ausführungen unter Kap. VI, 1. und ausführlicher unter Kap. VII, 6.13. (zu den Methoden).

einzu beziehen, wie sie etwa im „Rahmencurriculum für Integrationskurse – Deutsch als Zweitsprache“ dargestellt sind. Ein weiterer zu berücksichtigender Aspekt ist die Vermittlung von Informationen zur gesellschaftlichen Grundordnung, wie sie z. B. im „Curriculum für einen bundesweiten Orientierungskurs“ beschrieben werden. Daneben ist im Zusammenhang mit der Förderung von Lernerautonomie unbedingt die Ausbildung von **Medienkompetenz** zu erweitern.

3.1 Schriftsprachliche Kompetenzen

3.1.1 Textsorten

Das Lesen auf Textebene erfordert nicht nur „Bottom-Up-Prozesse“, sondern insbesondere „Top-Down-Prozesse“.⁷⁴ Dabei spielen für den Verstehensprozess auf Textebene Kenntnisse über Textsorten eine sehr wichtige Rolle. So erweckt bereits das Erkennen einer Textsorte Erwartungen hinsichtlich des möglichen Inhalts oder des Vorkommens eines bestimmten Wortschatzes.

Aufgabe im Aufbau-Alpha-Kurs B ist es daher, die Kenntnisse über Textsorten auszubauen. Hier sind insbesondere alltagsrelevante Textsorten in den Fokus zu nehmen, so wie sie etwa in der Fachliteratur beschrieben werden. Zudem ist von der Lehrkraft zu erwägen, ob auch prüfungsrelevante Textsorten berücksichtigt werden können. Nichtsdestoweniger sollte die Wahl der zu behandelnden Textsorten zunächst von den Teilnehmenden ausgehen und erst an zweiter Stelle didaktisch-methodischen oder prüfungsorientierten Überlegungen erweichen.

74 Grob betrachtet, wird bei „Bottom-Up-Prozessen“ davon ausgegangen, dass die Information eines Textes im Text selbst zu finden ist. Aus diesem Grund ist die Synthesefähigkeit oder das direkte Erkennen von Wörtern von besonderer Bedeutung. Durch diese Fähigkeiten können die Teilnehmenden den Inhalt aus dem „unten“ liegenden Text „aufwärts“ in den Kopf „übertragen“. Bei „Top-Down-Prozessen“ wird hingegen davon ausgegangen, dass die Information eines Textes bereits im Kopf des Lesers „steckt“. Vor diesem Hintergrund wird der Inhalt eines Textes stets „konstruiert“. Strategisches Vorgehen, Leserwartungen oder Weltwissen spielen somit eine entscheidende Rolle beim Lesen. Die Synthetisierung von Wörtern verliert auf diese Weise an Bedeutung, weil vieles beim Lesen gewissermaßen „erraten“ wird.

3.1.2 Produktion von Texten

Bereits im Aufbau-Alpha-Kurs A kommt der Produktion eigener Texte eine wichtige Rolle zu. Diese Tätigkeit ist im Aufbau-Alpha-Kurs B auszubauen. Während im Aufbau-Alpha-Kurs A die Produktion persönlich relevanter Texte im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit steht, z. B. autobiographische Texte, ist im Aufbau-Alpha-Kurs B ergänzend die Produktion von Texten anzubahnen, die zwar alltagsrelevant sind, jedoch nicht persönlich relevant sein müssen.

Solche Texte können beispielsweise im Projektunterricht von mehreren Teilnehmenden produziert werden, etwa eine „Bedienungsanleitung“ für die Arbeit mit dem Computer oder ein „Arbeitsauftrag“ für eine Lernstation.⁷⁵ Der Ausbau von Kompetenzen in der Textproduktion wird allein schon dadurch erreicht, dass die Teilnehmenden eine größere Vielfalt an Textsorten kennen und produzieren. Die Texte müssen dabei nicht, selbst wenn sie länger werden, sprachlich komplexer sein.

Bei der Produktion von Texten wird empfohlen, wenn möglich, die Muttersprache der Teilnehmenden einzubeziehen. Wichtig ist dabei, dass Deutsch die Unterrichtssprache bleibt. Texte in der Teilnehmermuttersprache stellen daher eine Ergänzung zum Unterricht im Sinne der vom GER geforderten „Sprachmittlung“ dar. Beispiele hierfür sind etwa die Übersetzung der „Arbeitsaufträge“ zur Stationenarbeit oder einer „Bedienungsanleitung“ für die Arbeit mit Computern.

3.1.3 Schriftsprachliche Kompetenzen in der Muttersprache

Die Berücksichtigung der Muttersprache im Alphabetisierungs- und Zweitspracherwerbsprozess bringt zahlreiche positive Auswirkungen mit sich. Sofern die Kurssituation es zulässt, sollten daher die

⁷⁵ Siehe hierzu auch Kapitel VII, 5.2.

Muttersprache oder gegebenenfalls andere von den Teilnehmenden nahezu muttersprachlich beherrschte Sprachen einbezogen werden. Ausgangspunkt dieser Bemühungen sind jedoch die Kenntnisse und Kompetenzen in der Zweitsprache Deutsch.

Eine günstige Lernsituation erlaubt eine Übertragung von in der Zweitsprache Deutsch erworbenen Kompetenzen auf die Muttersprache oder andere Sprachen. Eine weitere wichtige Aufgabe ist es, den Teilnehmenden die Vorteile zu vermitteln, welche die Beherrschung schriftsprachlicher Kompetenzen in der Muttersprache mit sich bringt. So kann davon ausgegangen werden, dass einige Teilnehmende sich in ihrer Freizeit eher mit Schriftsprache in der Muttersprache als in der von ihnen wenig beherrschten Zweitsprache befassen werden.

Wenngleich die Berücksichtigung der Teilnehmermuttersprachen vorteilhaft für den schriftsprachlichen Erwerb ist und nicht notwendigerweise zu einer Verlangsamung führt (Erzielung eines Synergieeffektes), wird im Rahmen dieses Konzeptes davon abgeraten, systematisch Schriftsysteme im Alphabetisierungsunterricht einzuführen, die strukturell stark vom lateinischen Schriftsystem abweichen, etwa das arabische Schriftsystem. Eine eingeschränkte Berücksichtigung sollte auch für logographische Schriftsysteme wie im Falle des Chinesischen gelten.⁷⁶

Allerdings ist die eingeschränkte Berücksichtigung solcher Schriftsysteme keineswegs mit der Nichtberücksichtigung der betreffenden Muttersprachen im Unterricht gleichzusetzen. Alle Teilnehmermuttersprachen, auch Arabisch oder Chinesisch, können vor allem stets mündlich, etwa bei Übungen zur Förderung der phonologischen Bewusstheit, einbezogen werden.

76 „Eingeschränkte Berücksichtigung“ meint hier: im Gegensatz zu einer systematischen längeren Einführung. Bei einzelnen sehr schnell lernenden und hochmotivierten Lernern ist nichtsdestoweniger zu erwägen, ob auch solche vom lateinischen Alphabet stark abweichenden Schriftsysteme im Sinne einer Binnendifferenzierung stärker thematisiert werden können. Selbstverständlich ist eine punktuelle Thematisierung auch anderer Schriftsysteme im Unterricht (z. B. an der Tafel) grundsätzlich immer sinnvoll, um vorhandene Kompetenzen und Fähigkeiten auch in diesen Schriftsystemen zu zeigen bzw. zu fördern und so im Sinne der Grundbildung die Wertigkeit und Vielfalt aller Schriftsprachen generell auch kontrastiv zu thematisieren (dies auch vor dem Hintergrund aller Schriftsprachen generell auch kontrastiv zu thematisieren (dies auch vor dem Hintergrund des allgemeinen Menschrechts auf Bildung). Darüber hinaus geben Untersuchungen zum zweitsprachlichen Erwerb von Kindern und Jugendlichen Anlass zur Vermutung, dass ein erfolgreicher L2-Erwerb, d.h. der Zweitsprache, nur auf der Grundlage eines gefestigten L1-Erwerbs, d.h. der Muttersprache, der die Beherrschung der Schriftsprache einschließt, stattfinden kann.

Des Weiteren können sie – mit dem Ziel eines Übungseffekts – auch mit Hilfe des lateinischen Alphabets verschriftet werden; bei Muttersprachen, die über kein schriftsprachliches System verfügen, stellt diese Vorgehensweise eine Möglichkeit des schriftsprachlichen Abfassens von Gedanken dar.

3.2 Sprachliche Kompetenzen

3.2.1 Allgemeine und kommunikative Kompetenzen

Wie zuvor im Zusammenhang mit dem Basis-Alpha-Kurs und dem Aufbau-Alpha-Kurs A beschrieben, sind im Alphabetisierungskurs neben schriftsprachlichen Kompetenzen auch allgemeine und **kommunikative Kompetenzen** zu vermitteln. Vertiefende Inhalte, welche zur Ausbildung dieser Kompetenzen führen, sind im Aufbau-Alpha-Kurs B bis zum Niveau A2.1 zu behandeln. Für sehr fortgeschrittene Lerner können im Rahmen eines binnendifferenzierenden Unterrichts auch Kompetenzen vermittelt werden, die bis an das A2.2-Niveau heranreichen.

3.2.2 Festlegung von Progressionen

Die Festlegung einer Progression verliert im Aufbau-Alpha-Kurs B an Bedeutung. Zwar können die Kriterien zur Festlegung von Progressionen, wie sie in Kapitel VI, 1.2.3. beschrieben wurden, auch im Aufbau-Alpha-Kurs B zum Tragen kommen. Auf Grund der Notwendigkeit eines binnendifferenzierten Unterrichts, welcher die Verantwortung für Lernprozesse immer stärker in die Hand der Lerner gibt und eine Selbststeuerung erlaubt, können sich aber unter Umständen Progressionen ergeben, die den „gängigen“ Kriterien widersprechen.⁷⁷ Dessen ungeachtet muss das selbstgesteuerte Festlegen von Progressionen im Zusammenhang mit offenen Unterrichtsmethoden als wichtiger Aspekt der Selbstorganisation von Lernprozessen betrachtet und gefördert werden.

77 Die Diskussion um Kriterien zur Festlegung von Progressionen wurde in der Fachliteratur zu DaF/DaZ eher aus der Sicht eines lehrergesteuerten Plenumunterrichts geführt.

3.3 Lernerautonomie

3.3.1 Der Weg zum „lebenslangen Lernen“ und zur „Emanzipation“

Der Einsatz von Lernerautonomie fördernden Methoden kann auf unterschiedliche Weise begründet werden. Ein sehr wichtiger Grund für die Förderung von Lernerautonomie ist, dass sie Voraussetzung für ein lebenslanges Lernen ist.

Die Befähigung zum lebenslangen Lernen ist insofern von außerordentlicher Bedeutung, weil der Alphabetisierungsprozess bei einigen Teilnehmenden auch nach 1200 UE nicht abgeschlossen sein wird. Demzufolge ist darauf hinzuwirken, dass der im Unterricht eingeleitete Lernprozess auch nach Abschluss des Alpha-Kurses prinzipiell fortgesetzt werden kann.

Ein anderer sehr wichtiger Grund steht im Zusammenhang mit der Vermittlung von Inhalten, so wie sie im „Curriculum für einen bundesweiten Orientierungskurs“ beschrieben werden. So ist das Verständnis für die Grundstruktur einer demokratischen Gesellschaft für den Integrationsprozess unerlässlich. Zu diesem Verständnis gehören beispielsweise die Eigenverantwortung und die Akzeptanz von Andersartigkeit und Vielfalt. In diesem Licht betrachtet ist die Förderung von Lernerautonomie insbesondere im Zusammenhang mit einem offenen Unterricht als ausgezeichnete Möglichkeit zu bewerten, wesentliche Merkmale einer demokratischen Gesellschaftsordnung im Unterricht „vorzuleben“. Indem die Lernenden zur selbstgesteuerten Gestaltung ihrer Lernprozesse animiert, ihre Kompetenzen in den Mittelpunkt des Unterrichts gerückt, unterschiedliche Lernwege ermöglicht und diese auch als Chance wahrgenommen werden, das „Erfolgreich-Sein“ im Kurs zu thematisieren, werden im Unterricht „Eigenverantwortung“, „Andersartigkeit“ oder „Vielfalt“ als wichtige Merkmale eines demokratischen Systems herausgestellt.

In diesem Zusammenhang ist auch auf die besondere Bedeutung des Alpha-Portfolios hinzuweisen⁷⁸, weil sich dieses Instrument sehr gut dafür eignet, auch diejenigen Kompetenzen von Teilnehmenden ins Licht zu rücken, die mit Hilfe von standardisierten Prüfungsverfahren nur schwer erfasst werden können. Auf diese Weise gelingt es im Unterricht, nicht nur jene Teilnehmenden, welche dem Idealbild eines statistisch gemittelten Lernalters entsprechen, als erfolgreich herauszustellen. Vielfalt und Andersartigkeit im Lernprozess erfahren somit eine Aufwertung im Unterricht.

3.3.2 Die Veränderung von Rollenverständnissen

Eng verbunden mit der Eigenverantwortung von Lernern ist das Verständnis für Rollen im Lernprozess. Der Begriff „Rolle“ bezieht sich dabei auf die Verantwortungen und Pflichten aller am Unterricht beteiligten Akteure. Es ist wichtig, das vorhandene Rollenverständnis, welches die Teilnehmenden in den Unterricht bringen, zu thematisieren. Vor diesem Hintergrund sind auch die Probleme zu behandeln, die sich dadurch ergeben, dass stillschweigend vorausgesetzte Verantwortungen und Pflichten nicht übernommen bzw. erfüllt werden.

Eine Veränderung hinsichtlich der Verantwortungen und Pflichten kann nicht durch Diskussionen bewirkt werden. Dies betrifft insbesondere die Teilnehmergruppen, die ein sprachliches Niveau unterhalb von A1.1 aufweisen. Stattdessen wird empfohlen, die Teilnehmenden allmählich zur Annahme einer neuen „Rolle“ durch das „Vorleben“ im Unterricht zu animieren. Selbstverständlich muss die Veränderung des Rollenverständnisses bei den Lernenden mit einer Veränderung des Rollenverständnisses bei den Lehrkräften einhergehen. In diesem Sinne ist es wichtig, Lernprozesse transparent zu gestalten, um den Teilnehmenden prinzipiell zu jedem Zeitpunkt vor Augen führen zu können, dass beispielsweise auch die selbstgesteuerte Wahl von Aufgabenblättern und deren Selbstkorrektur einen Lernerfolg bewirken können.

78 Siehe dazu Kap. VII.7.

Im Zusammenhang mit der Herstellung von Transparenz wird empfohlen, die Arbeit mit dem Alpha-Portfolio in den Aufbau-Alpha-Kurs B einzubeziehen.

3.3.3 Lernstrategien

Wie bereits zum Basis-Alpha-Kurs und Aufbau-Alpha-Kurs A erläutert, ist der Beherrschung von Lernstrategien bei der Ausbildung von Lernerautonomie besondere Beachtung zu schenken. Im Aufbau-Alpha-Kurs B ist die Vermittlung von Lernstrategien weiter voranzutreiben. Hier sind vor allem komplexere Lernstrategien einzubeziehen, welche in einer früheren Phase der Alphabetisierungsarbeit auf Grund fehlender Deutschkenntnisse nicht thematisiert oder nur exemplarisch vorgestellt werden konnten. Von besonderem Interesse sind hier Strategien zum Lesen und Produzieren von Texten, wie sie z. T. auch im Deutschunterricht behandelt werden.

Stärker als im Aufbau-Alpha-Kurs A ist im Aufbau-Alpha-Kurs B der Gebrauch von Arbeitsmitteln einzubeziehen. Hierzu gehört beispielsweise das Kennenlernen unterschiedlicher Nachschlagewerke. Auch sind Kenntnisse und Kompetenzen im Umgang mit Medien zu fördern, wobei ein besonderes Augenmerk der Arbeit mit Computer und Internet zufällt, z. B. im Hinblick auf die Arbeit mit einem Online-Wörterbuch, die Arbeit mit Suchmaschinen oder das Kennenlernen wichtiger Internetseiten, wie z. B. Online-Übungsportale oder Online-Zeitungen in der L1 oder L2.

3.3.4 Methodenkompetenz

Wie bereits erläutert, stellen offene Unterrichtsmethoden nicht nur ein Instrument in der Hand der Lehrkräfte, sondern letztendlich auch ein Instrument in der Hand der Lerner dar. Durch Kenntnisse im Umgang mit unterschiedlichen offenen Unterrichtsmethoden erlangen die Lerner bis zu einem gewissen Grad auch die Möglichkeit, selbstgesteuert Lernprozesse zu planen, zu gestalten, durchzuführen und zu evaluieren.

Aus diesem Grund ist die Entwicklung von Methodenkompetenz bei den Teilnehmenden auch Inhalt des Alphabetisierungsunterrichts. Genau wie für den Bereich der Lernerautonomie ist es hier wichtig, dass diese Kompetenz nicht primär auf einer metasprachlichen Ebene vermittelt, sondern im Rahmen des Unterrichts allmählich vorgelebt wird. Im Aufbau-Alpha-Kurs B sollten daher die unterschiedlichen offenen Unterrichtsmethoden nicht nur eingesetzt, sondern deren Vorteile bewusst gemacht werden. Die Teilnehmenden erfahren dabei, welche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sie erwerben, wenn der Unterricht lernerzentriert und -gesteuert verläuft. Nach Möglichkeit sollte zudem thematisiert werden, wie Aspekte offener Unterrichtsmethoden auch außerhalb des Unterrichts von den Lernenden selbst zur Planung, Gestaltung und Evaluation selbstinitiiert Lernprozesse berücksichtigt werden können.

4. Inhalte des Aufbau-Alpha-Kurses C

Die Kursabschnitte des Aufbau-Alpha-Kurses C werden im Rahmen der von der Integrationskursverordnung vorgesehenen zusätzlichen Förderstunden für sogenannte „Wiederholer“ angeboten. Obwohl bereits im Aufbau-Alpha-Kurs B auch Ziele und Inhalte oberhalb des A2.1-Niveaus bis zum Niveau A2.2 möglich sind, wird der Besuch des Basis-Alpha-Kurses und der Aufbau-Alpha-Kurse A und B einen sehr großen Teil der Lerner jedoch maximal bis zum Niveau A2.1 heranführen können. Im Aufbau-Alpha-Kurs C werden daher Inhalte vermittelt, die ausgehend vom A2.1-Niveau diesen großen Teil der Teilnehmenden bis zum A2.2-Niveau heranführen. Insofern schreibt der Aufbau-Kurs C des Alpha-Kurses die curriculare Progression bis nach A2.2 für alle Teilnehmenden, die nicht vorher gewechselt sind, fort.

Im Aufbau-Alpha-Kurs C verfügen die Teilnehmenden bereits über schriftsprachliche Kompetenzen, welche ihnen eine weitestgehend selbstständige Arbeitsweise erlauben. Diese Kompetenzen auszubauen ist das Ziel des Aufbau-Alpha-Kurses C.

Hierbei ist es wichtig, die bis dahin vorhandenen oder erworbenen Kompetenzen derart zu verfeinern, dass das Lesen und Schreiben in der Zweitsprache und gegebenenfalls auch in der Muttersprache als Instrument für jedes weitere schriftbasierte „Lernen“ selbstständig eingesetzt werden kann.⁷⁹ Ein besonderes Augenmerk erhält dabei die Fähigkeit, mittels Schriftsprache die Kenntnisse in der Zweitsprache selbstständig zu festigen und gegebenenfalls auszubauen.

Genau wie im Aufbau-Alpha-Kurs B können auch in den Kursabschnitten des Aufbau-Alpha-Kurses C große Unterschiede hinsichtlich der sprachlichen

⁷⁹ Siehe hierzu das Konzept der „kognitiv-akademischen Sprachbeherrschung“ von Cummins (1982).

Kompetenzen gegeben sein. Daher kann es zu inhaltlichen Überschneidungen zwischen diesen beiden Kursblöcken kommen. Diese erklären sich dadurch, dass sich einige Teilnehmende bereits im Aufbau-Alpha-Kurs B mit Inhalten oberhalb des A2.1-Niveaus befassen, während andere nach Abschluss des Aufbau-Alpha-Kurses B erst ein Niveau erreicht haben werden, welches in einigen Kompetenzbereichen unterhalb von A2.1 liegt.

Dennoch sollten für jeden einzelnen Teilnehmenden die Kursabschnitte des Aufbau-Alpha-Kurses C eine inhaltliche Fortsetzung des Aufbau-Alpha-Kurses B und weniger eine Wiederholung desselben darstellen. Die sprachliche Förderung sollte die Teilnehmenden bis an das A2.2-Niveau heranführen.

Wie zuvor bereits erläutert, kann eine sprachliche Förderung für einzelne, sehr fortgeschrittene Lerner oberhalb des A2.2-Niveaus prinzipiell von den Lehrkräften binnendifferenzierend vorgenommen werden, wenn dies die Unterrichtssituation erlaubt. Curriculare Vorschläge hierzu werden im vorliegenden Konzept jedoch nicht unterbreitet. Für solche Fälle wird empfohlen, auf der Grundlage der reichlich vorhandenen Fach- und Lehrwerksliteratur weiter in Richtung auf das Ziel B1 hin voranzuschreiten. Dies sollte aber nur dann geschehen, wenn unter Berücksichtigung der verbleibenden Förderungsdauer, nach fachkundiger Meinung der Lehrkraft und in Absprache mit dem betreffenden Teilnehmenden ein Wechsel in eine andere Kursart nicht als sinnvoll erachtet wird oder ein solcher Wechsel aus anderen zwingenden Gründen nicht möglich ist.

Im Hinblick auf die Kompetenzen im Bereich des autonomen Lernens und des Umgangs mit offenen Unterrichtsmethoden sind die zuvor im Aufbau-Alpha-Kurs B vermittelten Inhalte weiter auszudifferenzieren und zu vertiefen. Ziel des Aufbau-Alpha-Kurses C ist es, Teilnehmende möglichst nah an eine selbstständige Arbeitsweise heranzuführen, welche sie in die Lage versetzt, auch nach Abschluss der Alphabetisierungsarbeit die erworbenen Kompetenzen in Eigenregie zu festigen und gegebenenfalls auszubauen.⁸⁰ Weitere Inhalte liegen in der Ausarbeitung des Alpha-Portfolios.

⁸⁰ Es ist dabei nicht davon auszugehen, dass die hierfür nötigen Inhalte allen Teilnehmenden umfassend vermittelt werden können; insbesondere bei primären Analphabeten muss u. U. ein Nichterreichen dieses Maximalzieles in Kauf genommen werden.

Darüber hinaus ist im Aufbau-Alpha-Kurs C die Umsetzung der weiteren Ziele – wie etwa der Vermittlung **interkultureller** und **landeskundlicher Kompetenz**, von **Medienkompetenz** sowie der thematischen Einbeziehung einzelner **Aspekte aus der Grundbildung** – durch die Berücksichtigung entsprechender fortführender Kursinhalte voranzutreiben.

Dahingegen verliert die Materialherstellung im Aufbau-Alpha-Kurs C an Bedeutung. Der Alphabetisierungsunterricht sollte in den letzten 300 UE daher neben den anderen empfohlenen Materialien bereits früher hergestellte und von der Einrichtung zur Verfügung gestellte Materialien einbeziehen.

4.1 Schriftsprachliche Kompetenzen

4.1.1 Textsorten

Die Arbeit mit unterschiedlichen Textsorten ist im Aufbau-Alpha-Kurs C weiter zu intensivieren. Ein Bezug zum Alltag der Teilnehmenden sollte dabei stets gewahrt bleiben. So können beispielsweise komplexere Textsorten aus dem Bereich „Banken und Versicherungen“ thematisiert werden, etwa die Textsorte „Vertrag“, wenn die Teilnehmenden dies wünschen. Um möglichst alle Teilnehmenden entsprechend ihren Bedürfnissen zu fördern, wird empfohlen, die unterschiedlichen Textsorten binnendifferenzierend zu behandeln, etwa mit Hilfe von Stationenarbeit oder Projekten.

4.1.2 Produktion von Texten

Auch hinsichtlich der Produktion von Texten sollte die zuvor geleistete Arbeit im Aufbau-Alpha-Kurs C fortgesetzt werden. Bei der Textproduktion ist darauf zu achten, dass typische Merkmale von Textsorten immer stärker in den schriftlichen Produkten berücksichtigt werden.

Möglichkeiten zur Produktion von Texten bietet beispielsweise die Arbeit in Projekten. Hier sollte stets die motivierende Wirkung der „Veröffentlichung“ genutzt werden. So eröffnet beispielsweise die Arbeit mit Elfchen-Gedichten eine Gelegenheit, auch bei sehr niedrigem Sprachniveau eigene Gefühle und Gedanken zum Ausdruck zu bringen. Werden die im Kurs geschriebenen Elfchen-Gedichte in Form eines „Heftes“ anderen Teilnehmenden als Leseliteratur zur Verfügung gestellt, kann dies bei einigen Teilnehmenden sehr positive Auswirkungen zeigen.⁸¹ Des Weiteren sollten auch funktionale Textsorten, wie sie teils schon für den Aufbau-Alpha-Kurs B Erwähnung gefunden haben, z. B. die Textsorten „Bedienungsanleitung“ oder „Kochrezept“, berücksichtigt werden.

4.1.3 Schriftsprachliche Kompetenzen in der Muttersprache

Schriftsprachliche Kompetenzen in der Muttersprache bieten eine hervorragende Möglichkeit der Auseinandersetzung mit Schriftsprache im Allgemeinen und wirken sich daher sehr positiv auf den Erwerb und die Anwendung schriftsprachlicher Kenntnisse in der Zweitsprache Deutsch aus. Hier ist bei einigen Teilnehmenden vor allem die sehr hohe Motivation hervorzuheben, auch in der Muttersprache schriftsprachlich handeln zu können.

Als Beispiel für das Ausschöpfen dieses Motivationspotenzials kann das Vorlesen von kurzen Märchen in der Muttersprache dienen. Es bietet den Teilnehmenden einerseits die Gelegenheit, sich mit den eigenen Kindern zu befassen, etwas, was in der Regel ebenfalls mit einer hohen Motivation verbunden ist. Andererseits erlauben solche sehr bekannten Texte, bei Leseschwierigkeiten zu improvisieren und kurzfristig auf einen „Erzählmodus“ zu schalten.⁸²

Im Zusammenhang mit der Produktion von Texten ist zudem auf die Tätigkeit des Übersetzens hinzuweisen. Wenngleich die „reine“ Überset-

81 Siehe zu Elfchen-Gedichten Frühwald o. J.

82 Siehe zur Einbeziehung der Kinder in die Alphabetisierungsarbeit das Konzept der Family-Literacy (Nickel 2005a; b; 2006).

zung von – möglichst selbstproduzierten – Texten dem im GER beschriebenen Konzept der „Sprachmittlung“ in seiner Fülle nicht gerecht wird, so wird unter den gegebenen Rahmenbedingungen dennoch empfohlen, diese Tätigkeit stärker als Weg wahrzunehmen, um schriftsprachliche Kompetenzen sowohl in der Zweitsprache Deutsch (L2) als auch in der Muttersprache (L1) zu berücksichtigen und auf diese Weise – auch im Sinne einer Sprachmittlung – die Förderung der Muttersprache mit der Förderung der Zweitsprache zu verknüpfen.

4.2 Sprachliche Kompetenzen

4.2.1 Allgemeine und kommunikative Kompetenzen

Genau wie im Aufbau-Alpha-Kurs B sind auch im Aufbau-Alpha-Kurs C fortführende Inhalte zur Förderung der allgemeinen und kommunikativen Kompetenzen bis zum Sprachniveau A2.2 zu behandeln. Im Aufbau-Alpha-Kurs C sollte jedoch unter Berücksichtigung der Lebenssituation und der Wünsche und Interessen der Lerner eine teilnehmerorientierte Auswahl an Inhalten getroffen werden.

Eine Orientierung am GER wird weiterhin empfohlen. Ergänzend zum GER sollte bei der Festlegung von Inhalten auf das „Rahmencurriculum für Integrationskurse“ zurückgegriffen werden. Mit Blick auf eine Teilnahme am skalierten A2/B1-Sprachtest „Deutsch-Test für Zuwanderer (DTZ)“ können bestimmte Inhalte stärker in den Fokus genommen werden. Zur optimalen Förderung jeder/jedes Teilnehmenden wird daher empfohlen, offene Unterrichtsmethoden zu verwenden, da diese Binnendifferenzierung und Selbststeuerung erlauben.

4.2.2 Festlegung von Progressionen

Im Aufbau-Alpha-Kurs C sollte weitestgehend auf die Festlegung von Progressionen verzichtet werden. Stattdessen sollten die Teilnehmenden immer wieder durch entsprechende Lernarrangements animiert werden,

ihr Lernen selbst zu steuern. So kann ein didaktisch-methodischer Rahmen geschaffen werden, der zwar alle Wege zum angestrebten A2.2-Niveau ebnet, diese aber zugleich nicht zwingend vorgibt.

4.3 Lernerautonomie

4.3.1 Lernstrategien im Umgang mit Texten

Der Bereich der Lernstrategien sollte intensiviert werden. Das Repertoire an Lernstrategien sollte sich im Unterricht darin manifestieren, dass die Lernenden weitestgehend selbstgesteuert und selbstständig im Kurs arbeiten.

Einerseits können bereits thematisierte Strategien, z. B. Gedächtnisstrategien, verfeinert werden. Andererseits sind insbesondere Strategien zum Lesen und Schreiben von Texten vertiefend zu behandeln. Hier sind beispielsweise Strategien zum selektiven oder globalen Lesen oder Strategien zur Vorstrukturierung – etwa Mindmaps –, Überarbeitung oder Selbstkorrektur von Texten aufzugreifen.⁸³ Im Aufbau-Alpha-Kurs C sollte verstärkt auf authentische Texte zurückgegriffen werden, die im Alltag der Teilnehmenden vorkommen, wobei die Wahl der Texte und Textsorten weitestgehend ihnen zu überlassen ist.

4.3.2 Umgang mit Arbeitsmitteln

Im Zusammenhang mit Lernstrategien sollte der Umgang mit unterschiedlichen Arbeitsmitteln vertieft werden. Hier kann die Arbeit mit Internet-Portalen, wie z. B. www.ich-will-lernen.de, www.ich-will-deutsch-lernen.de oder Selbstlernsoftware wichtige inhaltliche Anstöße bieten. Welche Arbeitsmittel letztendlich im Unterricht thematisiert werden, hängt jedoch vornehmlich von der Kurssituation ab.

⁸³ Siehe zu Strategien z. B. Ritter (2002).

5. Koordinierte Vermittlung sprachlicher und schriftsprachlicher Kompetenzen

Die bisherigen Erläuterungen zu sprachlichen und schriftsprachlichen Themen und Inhalten enthalten keine konkreten Angaben über den genauen Zeitpunkt, wann diese vermittelt werden sollen. Gerade bei dem hier vorgeschlagenen „Verschmelzungskonzept“ stellt sich jedoch die Frage, wie die sprachliche und die schriftsprachliche Progressionslinie miteinander koordiniert werden.

Wie bereits angesprochen, bedingen sich beide Progressionslinien zum Teil gegenseitig: Sprachliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten lassen sich in bestimmten Bereichen ohne einen Zugriff auf die Schriftsprache kaum ausbilden. Zugleich endet die Ausbildung schriftsprachlicher Kompetenzen ohne die Einbeziehung sprachlicher Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten schnell in einer Sackgasse. Im Rahmen dieses Konzepts wird in den Anhängen G-J als Orientierung eine entsprechende sprachliche und schriftsprachliche Progression vorgeschlagen.

In den Fällen, in welchen der erste Kursabschnitt von Teilnehmenden besucht wird, die über keine Deutschkenntnisse verfügen, ist zu erwägen, ob und wie durch die Wahl geeigneter Inhalte zunächst eine zweitsprachliche Basis geschaffen werden kann. In solchen Fällen kommt der mündlichen Vermittlung von Deutschkenntnissen eine große Bedeutung zu, sodass die Vermittlung einiger der vorgeschlagenen schriftsprachlichen Inhalte auf einen späteren Zeitpunkt, z. B. in den zweiten Kursabschnitt, verlagert wird.

VII

Methoden

Im Folgenden werden Methoden beschrieben, die speziell bei der Vermittlung schriftsprachlicher Kompetenzen zum Einsatz kommen können. Ergänzend hierzu wird auf allgemeine Methoden eingegangen, wie sie im Bereich der Pädagogik nicht nur im Fremd- und Zweitsprachenunterricht eingesetzt werden. Hierbei wird der Schwerpunkt auf so genannte offene Unterrichtsmethoden gelegt, welche sich gut gemeinsam mit den Methoden zur Vermittlung schriftsprachlicher Kenntnisse und Kompetenzen anwenden lassen. Ferner bietet sich auch ein Rückgriff auf Unterrichtsmethoden aus dem fremdsprachlichen Unterricht an.

All diese Methoden stellen in ihrer Vielfalt ein wichtiges Fundament für die teilnehmerorientierte Arbeit mit erwachsenen Analphabeten dar.

1. Zweitsprache Deutsch als Unterrichtssprache

Der vorgeschlagene modulare Aufbau ist auf die Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch (L2) ausgerichtet und damit auf die gleichzeitige Vermittlung von Deutschkenntnissen. Die Alphabetisierung erfolgt deshalb in der Zweitsprache Deutsch und nicht in der Muttersprache (L1) der Teilnehmenden.⁸⁴ Die Orientierung am GER legt jedoch nahe, im Sinne der Vermittlung von Kompetenzen im Bereich der Sprachmittlung auch die Vermittlung von schriftsprachlichen Kenntnissen im muttersprachlichen Schriftsystem zu berücksichtigen, sofern dies möglich ist.

⁸⁴ Im Weiteren wird mit der Abkürzung L1 Bezug auf die Muttersprache der Teilnehmenden genommen, während L2 sich auf die Zweitsprache Deutsch bezieht.

1.1 Zweisprachige Alphabetisierung

Einen möglichen Weg bietet die teilweise muttersprachliche Alphabetisierung innerhalb eines zweisprachigen Konzeptes.⁸⁵ In der zweisprachigen Alphabetisierung sind vier Vorgehensweisen denkbar. Diese werden in der Literatur wie folgt bezeichnet:⁸⁶

- transitorische (zuerst die L1-Sprache als Einstieg, dann die L2-Sprache)
- L1-L2 sukzessive (zuerst die Muttersprache, dann parallel die Zweitsprache)
- L2-L1 sukzessive (zuerst die Zweitsprache, dann parallel die Muttersprache)
- simultane Alphabetisierung (Muttersprache und Zweitsprache von Anfang an gleichzeitig)

Die transitorische Alphabetisierung verfolgt nicht das Ziel der Alphabetisierung in der L1 und L2. Vielmehr gilt die L1-Alphabetisierung als Mittel, um die L2-Alphabetisierungsarbeit zu optimieren. In den restlichen drei Vorgehensweisen wird die Alphabetisierung in beiden Sprachen, in der Mutter- und Zweitsprache, angestrebt. Für die Muttersprachen Türkisch und Kurdisch ist die L1-L2 sukzessive Alphabetisierung zu empfehlen. Hierbei ist jedoch zu beachten, dass für alle Teilnehmenden die Vermittlung von zweisprachlichen Deutschkenntnissen in jeder Phase eines zweisprachigen Unterrichtskonzeptes anzustreben ist.

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

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

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

1.2 Kontrastive Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch

Im Rahmen des vorliegenden Konzepts wird aus den aufgezählten Gründen die **L2-Alphabetisierung** (Deutsch) favorisiert. Hierbei können die Kursleiter bereits vorhandene Unterrichtsmaterialien für die Erwachsenenalphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch einsetzen.

Im Sinne der hier befürworteten Ausbildung von Sprachbewusstheit in der Muttersprache, insbesondere bei primären Analphabeten, stellt die **kontrastive Alphabetisierung** ein ergänzendes Konzept zur L2-Alphabetisierung dar,⁸⁷ das auch in multinationalen Teilnehmergruppen realisierbar ist und das zur Förderung sprachmittelnder Kompetenzen, so wie sie im GER gefordert werden, eingesetzt werden kann. In der kontrastiven Alphabetisierung bleibt die Unterrichtssprache Deutsch.⁸⁸

87 Siehe z. B. Feldmeier (2005).

88 Siehe hierzu Feldmeier (2005).

Bereits im ersten Kursabschnitt können allmählich, z. B. bei der Wortschatzvermittlung, einzelne Wörter gegebenenfalls auch in der Muttersprache der Teilnehmenden geschrieben und gelesen werden. Bei multinationalen Gruppen lässt sich die kontrastive Alphabetisierung in der Plenumarbeit nur schlecht verwirklichen, womit sich diese insbesondere für eine teilnehmerorientierte Alphabetisierungsarbeit im Sinne eines Individualprogramms eignet. Hier kann sie ihre Stärken in vollem Umfang entfalten:

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

Bei der Umsetzung eines kontrastiven Ansatzes ist die Rolle der Lehrkraft und der Lerner in starkem Maße zu überdenken. Es geht dabei um die Übernahme bzw. Abgabe von Verantwortungen für den Lehr- und Lernprozess.

Nach einem solchen, im Sinne der Förderung von Lernerautonomie geänderten Rollenverständnis ist bei Einbeziehung von Elementen der kontrastiven Alphabetisierung der Fokus darauf gerichtet, ...

- das muttersprachliche Expertenwissen der Teilnehmenden hervorzuheben und nutzbar zu machen
- zum Transfer schriftsprachlicher Kompetenzen in die Muttersprache zu ermuntern
- zu Aha-Erlebnissen in der eigenen Muttersprache zu verhelfen
- den Transfer- und Lernprozess beratend zu unterstützen
- einen „Rücktransfer“ von erworbenen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten in der L1 auf die L2 anzubahnen
- selbst fortwährend von den Teilnehmenden zu lernen

In diesem Sinne sind die Lerner durch geeignete Unterrichtsformen, Aktivitäten und Übungen anzuleiten, Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess in der L1 zu übernehmen.

Es geht folglich bei der Umsetzung eines kontrastiven Ansatzes **nicht** darum, ...

- den Teilnehmenden ihre eigene Muttersprache vermitteln zu wollen
- die Orthographie der L1 zu vermitteln
- die Grammatik der L1 zu vermitteln
- die Teilnehmenden im Kontext der L1 zu kontrollieren oder zu korrigieren

2. Methoden zur Vermittlung schriftsprachlicher Kompetenzen

2.1 Vermittlung schriftsprachlicher Kompetenzen im Anfangsunterricht

Für die Durchführung von Alpha-Kursen wird ein breites Spektrum an methodischem Wissen vorausgesetzt. Die Kenntnis von der Methodenvielfalt und die kursbezogene Anwendung verschiedener Methoden ist folglich unabdingbar. Nur auf diese Weise kann angemessen auf die unterschiedlichen Fähigkeiten und Kenntnisse der Teilnehmenden reagiert werden.

Auch die erfolgreiche Binnendifferenzierung im Alphabetisierungsunterricht hängt entscheidend von den Kenntnissen der Kursleiter über methodische Vorgehensweisen ab. Dies schließt für diese und für spätere Phasen der Alpha-Kurse auch das Wissen über Methoden zur Förderung des autonomen Lernens und die Fähigkeit zu deren sachgerechter Anwendung ein. Im Folgenden werden am Beispiel der Alphabetisierungsarbeit mit primären Analphabeten einige wichtige Methoden kurz beschrieben.

Grundsätzlich gibt es zwei Möglichkeiten der Buchstabeneinführung:

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

Diese Art der Buchstabeneinführung hat sich in der Erwachsenenalphabetisierung bis heute nicht durchsetzen können. Als wichtigster

Grund hierfür sind die Rahmenbedingungen in der Erwachsenenalphabetisierung anzuführen. Bei Alphabetisierungskursen, die in der Vergangenheit zum Teil einen wöchentlichen Umfang von nur 6 UE hatten, war die Gefahr relativ groß, dass auswendig gelernte Sätze oder Wörter bis zum nächsten Unterrichtstag vergessen werden. Darüber hinaus ist es unwahrscheinlich, dass ein Teilnehmender, der z. B. das Wort „Haus“ als Wortbild auswendig gelernt hat, diesem Wortbild außerhalb des Alphabetisierungsunterrichts – etwa im Supermarkt oder an der Bushaltestelle – begegnet. Dennoch ist es in einem methodenintegrierenden Konzept auch möglich, Elemente z. B. aus der Ganz-Wort-Methode in den Unterricht einfließen zu lassen.⁸⁹ Hier empfiehlt es sich, alltagsrelevante Wörter zu benutzen, wie sie im Schriffterfahrungsansatz oder beim verstärkten Einsatz von Straßenschriften berücksichtigt werden.⁹⁰

2. Lernen die Teilnehmenden zu Beginn des Alphabetisierungsunterrichts hingegen Buchstaben und deren Lautwerte, so ist es wahrscheinlicher, dass sie diesen auswendig gelernten Einheiten außerhalb des Unterrichts begegnen und sich daran erinnern, wie sie ausgesprochen werden. Auf diese Weise besteht die Chance, dem Vergessen des bereits gelernten Stoffes entgegenzuwirken. Die Art der Buchstabeneinführung beschreibt den Weg von den kleineren Einheiten (Buchstaben und Laute) zu den größeren Einheiten (Silben, Morpheme, Wörter und Sätze) und wird als **synthetische Methode** bezeichnet.

Diese Methode hat für die Erwachsenenalphabetisierung viele Vorteile und wird für die Buchstabeneinführung im Rahmen des vorliegenden Konzepts empfohlen. Nichtsdestoweniger lässt eine synthetische Vorgehensweise im Sinne eines methodenintegrierenden Unterrichtsstils selbstverständlich auch Elemente aus analytischen Methoden zu, etwa bei der Wortschatzarbeit in den Kursabschnitten des Basis-Alpha-Kurses. Hier ist es durchaus möglich, dass Wörter, die im Leben der Teilnehmenden besonders wichtig sind, als Wortbild im Unterricht behandelt werden.

Trotz einer Empfehlung für synthetische Vorgehensweisen bei der Einführung von Buchstaben und Buchstabengruppen soll nicht der Eindruck

89 Siehe hierzu z. B. Boulanger (2001).

90 Siehe z. B. Schulte-Bunert (2000) und Nehr u. a. (1988).

erweckt werden, die synthetische Methode sei die einzig richtige Methode für die Erwachsenenalphabetisierung: **Methodenvielfalt** kennzeichnet die Alphabetisierungsarbeit. Erst durch die Anwendung unterschiedlicher Methoden kann angemessen auf die Heterogenität und die sich daraus ergebende Notwendigkeit einer Binnendifferenzierung im Kurs eingegangen werden.

Beispiele für weitere Methoden sind etwa:

- die **Silbenmethode**, nach welcher Silben vermittelt werden⁹¹
- die **Anlautmethode**, nach welcher Buchstaben und die dazu gehörigen Lautwerte über den Gebrauch von Anlautbildern eingeführt werden
- die **Sinnlautmethode**, nach welcher Buchstaben und ihre Laute nach Situationen eingeführt werden („s“ für das Summen einer Fliege oder „h“ für das Anhauchen)
- die **Artikulationsmethode**, nach der die Teilnehmenden einen Einblick in die Artikulationsart und den Artikulationsort der behandelten Lautwerte bekommen⁹²

2.2 Vermittlung schriftsprachlicher Kompetenzen im fortgeschrittenen Unterricht

Methoden, die aus dem Bereich der Alphabetisierung von funktionalen Analphabeten in der Muttersprache Deutsch für den Bereich der Alphabetisierung von Migranten adaptiert wurden, kommen hauptsächlich in den Kursabschnitten des Aufbau-Alpha-Kurses zum Einsatz, wie z. B. die

91 Interessant ist diesbezüglich die Methode von Paulo FREIRE. Hauptmerkmal dieser Methode ist eine sehr starke Orientierung an den Teilnehmenden. Grundidee ist die emanzipatorische Alphabetisierung: Lesen- und Schreibenlernen erfüllt keinen Selbstzweck, sondern ist stets in gesellschaftliche Prozesse eingebunden. Von besonderer Bedeutung ist hierbei, dass Lesen und Schreiben ein Instrument zur Verwirklichung von Rechten und zur politischen Bildung darstellen. Ausgehend von einigen wenigen Wörtern, die für den jeweiligen Menschen existenziell wichtig sind, werden ganze Lektionen aufgebaut. Hierbei bedient sich die Methode der Silbenmethode, da FREIRE seine Methode für das Portugiesische entwickelt hat. Für das Deutsche ist dies kritisiert worden, weil die Silbenstruktur insgesamt komplexer als im Portugiesischen ist. Ferner setzt diese Methode das Vorhandensein einer gemeinsamen Sprache und zumindest fortgeschrittene Deutschkenntnisse voraus, um durch Diskussionen ein Bewusstsein für den Zusammenhang zwischen Schriftunkundigkeit und der eigenen Lebenssituation zu schaffen (siehe z. B. Baymak-Schuldts 1985).

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

Morphem-Methode oder der Spracherfahrungsansatz, können jedoch ansatzweise bereits im Basis-Alpha-Kurs eingesetzt werden.⁹³

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

3. Methoden zur Vermittlung sprachlicher Kompetenzen

Zur Vermittlung von sprachlichen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten im Basis- und in den Aufbau-Alpha-Kursen A, B und C steht die allgemeine Methodik für die Sprachvermittlung im DaZ-Unterricht⁹⁴ zur Verfügung. Ergänzend dazu können auch alternative Methoden des Fremdsprachenunterrichts einbezogen werden. Diese alternativen Methoden werden im vorliegenden Konzept nicht thematisiert, weshalb hier an die zahlreich vorhandene Fachliteratur verwiesen wird.⁹⁵

93 Siehe zu diesem Aspekt auch Feldmeier (2004). Für eine ausführliche Beschäftigung mit den Fragen der Methodik und der Methodenvielfalt in der DaZ-Alphabetisierung kann die folgende Sekundärliteratur herangezogen werden: Faistauer u.a. (2006), Rahmencurriculum Deutsch als Zweitsprache und Alphabetisierung, u.a. Seite 16ff. und 39ff.; weitere umfangreiche Internet-Veröffentlichungen beim Alfa-Zentrum Wien (VHS Ottakring) unter www.alfazentrum.at; Sprenger/Rieker (VHS Essen, 2006), Curriculum zur Durchführung von niederschweligen Sprachkursen. Teil 1: Lesen-Schreiben-Sprechen von Anfang an, Seite 9-16; als neuere, einführende Methodenhandbücher für Lehrkräfte in Alphabetisierungskursen können hier desweiteren angeführt werden: Feldmeier (2010 a), Praxis-handbuch Alphabetisierung (Von A bis Z); Albert/Heyn/Rokitzi/Teepker (2012), Methodenhandbuch (Alphamar), Seite 10 - 59; Pracht (2012), Schemabasierte Basisalphabetisierung im Deutschen.

94 Siehe hierzu auch das „Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs“, Überarbeitete Neuauflage – April 2015, S. 15 f und 22 f.

95 Siehe beispielsweise für Methoden des Fremdsprachenunterrichts Neuner/Hunfeld (2001) oder Ortner (1998) zu alternativen Methoden.

4. Prinzipien der Vermittlung schriftsprachlicher Kenntnisse und Kompetenzen

Neben gründlichen Kenntnissen über Methoden können an dieser Stelle noch einige Aspekte angeführt werden, die weitestgehend methodenunabhängig und für die Alphabetisierungsarbeit von Bedeutung sind.

Einer der wichtigsten Punkte ist, dass nach der synthetischen Methode keine Buchstabennamen, sondern deren **Laute** vermittelt werden. Auch die Festlegung der **Druckschrift** als Ausgangsschrift ist zu nennen: Vom Gebrauch der Schreibschrift als Ausgangsschrift wird auf jeden Fall abgeraten. Als Nächstes muss auf die Wichtigkeit von „**Kleinschrittigkeit**“ – dies insbesondere bei lehrergesteuerten Unterrichtsmethoden wie Frontalunterricht – hingewiesen werden. Zudem stellt die **Wiederholung** bereits behandelter Inhalte ein immer wiederkehrendes Element der Alphabetisierung dar.

Abschließend sind noch die Vorteile einer **positiven Fehlerkorrektur** zu betonen. Wörter wie „Nein“ oder „falsch“ sollten vermieden werden. Zu versuchen ist stattdessen, die Fortschritte hervorzuheben, die ein Teilnehmender bei der Lösung von Aufgaben macht, und gegebenenfalls Verbesserungsvorschläge bezüglich der Fehler zu machen. Fehler sind in diesem Sinne nicht als Defizite zu betrachten, sondern als Zeichen für den Entwicklungsprozess und daher unumgänglich. Es ist zudem zu empfehlen, die Gründe und Bedeutung von Fehlern im Lernprozess zu thematisieren, um auf diese Weise mögliche Vermeidungsstrategien bei den Teilnehmenden im Keim zu ersticken. Hierzu eignen sich z. B. das Führen von Fehlerprotokollen und Fehlerstatistiken oder die Arbeit mit Teilen des Sprachenportfolios.

5. Offene Unterrichtsformen

Offene Unterrichtsformen sind im größeren Kontext der Binnendifferenzierung zu betrachten. Binnendifferenzierung ist ein wichtiges methodisches Instrument im Alphabetisierungskurs. Wenngleich die außerordentliche Bedeutung eines binnendifferenzierenden Unterrichts ab dem siebten Kursabschnitt hervorgehoben wird, darf nicht vergessen werden, dass Binnendifferenzierung selbstverständlich auch für die Kursabschnitte 1 bis 6 ein notwendiges methodisches Instrument ist.

Binnendifferenzierung lässt sich einerseits als methodisches Instrument unabhängig von Unterrichtsformen beschreiben. Andererseits kann Binnendifferenzierung in Beziehung zu Unterrichtsmethoden thematisiert werden. Es handelt sich hierbei insbesondere um so genannte offene Unterrichtsmethoden, welche in der Literatur oft gleichsam als „Gegenmethode“ zu einem lehrerzentrierten und -gesteuerten Unterricht (Frontalunterricht) präsentiert werden. Im Sinne des zuvor formulierten Prinzips der Methodenvielfalt ist dennoch zu bedenken, dass offene Unterrichtsformen nicht zu jedem Zeitpunkt, zu jedem Thema und in jeder Teilnehmergruppe einsetzbar sind.

Beispiele für offene Unterrichtsformen

Offene Unterrichtsmethoden finden vorwiegend im schulischen Kontext Anwendung. Dabei handelt es sich nicht primär um Methoden des Fremdsprachenunterrichts; diese Methoden werden im Biologieunterricht genau so gut wie in der Vermittlung mathematischer Kompetenzen eingesetzt. Im Zweitsprachen- oder Alphabetisierungsunterricht eröffnen sie ausgezeichnete Möglichkeiten zur Förderung von Lernerautonomie und erlauben gleichzeitig einen hohen Grad an Binnendifferenzierung. Im Folgenden sollen exemplarisch einige offene Unterrichtsmethoden beschrieben werden:⁹⁶

96 Siehe allgemein zu offenen Unterrichtsmethoden Wiechmann (2006a), zum Gruppenpuzzle Frey-Eiling/Frey (2006), zur Stationenarbeit Hegele (2006); Mühlhausen (2008), zum Werkstattunterricht Pallasch (2006); Weber (1998), zu Wochenplänen Vaupel (2006), zum Projektunterricht Frey (2006); Winkler/Kaufmann (2008) und zum entdeckenden Lernen Hamayer (2006).

- das Gruppenpuzzle
- die Stationenarbeit
- der Werkstattunterricht
- Wochenpläne
- der Projektunterricht
- entdeckendes Lernen

Diese und weitere offene Unterrichtsmethoden können in einem Spannungsfeld zwischen zwei Polen verortet werden. Während auf der einen Seite die Frage zu beantworten ist, wer im Mittelpunkt des unterrichtlichen Geschehens steht (lehrerzentriert vs. lernerzentriert), ist auf der anderen zu beantworten, wer die Lernprozesse steuert (lehrergesteuert vs. lernergesteuert).

Die oben genannten offenen Unterrichtsmethoden lassen sich im Sinne des zuvor erläuterten Spannungsfeldes als Matrix wie folgt grob verorten:

	fremdgesteuert	selbstgesteuert
lehrerzentriert	<ul style="list-style-type: none"> • Frontalunterricht • direktes Unterrichten 	<ul style="list-style-type: none"> • Gruppenpuzzle • Wochenpläne • Projektarbeit
lernerzentriert	<ul style="list-style-type: none"> • entdeckendes Lernen • Wochenpläne 	<ul style="list-style-type: none"> • entdeckendes Lernen • Werkstattunterricht • Stationenarbeit • Projektarbeit

vgl. hierzu Wiechmann (2006a)

Alle Unterrichtsmethoden können, müssen jedoch nicht eingesetzt werden. Im Alphabetisierungsunterricht kann Frontal- ebenso gut wie Werkstattunterricht vorkommen. Das Idealziel ist die Befähigung der Lerner zu einem selbstgesteuerten und lernerzentrierten Lernen durch Nutzung der Möglichkeiten, die die Methodenvielfalt bietet.

Die in den nächsten Abschnitten angesprochenen Methoden und Unterrichtsformen sind explizit auch **Inhalt** des Alphabetisierungsunterrichts. Es darf dabei nicht davon ausgegangen werden, dass alle Teilnehmenden gleichermaßen im Stande sind, ihre eigenen Lernprozesse in die Hand zu nehmen. Insofern stellen die folgenden Ausführungen lediglich ein methodisches Grundgerüst dar.

Es wird auch hier ein **kleinschrittiges Vorgehen** empfohlen. Nicht alle Aspekte einer Methode können sofort eingesetzt werden. So sind längere Diskussionen zur Festlegung von Kursinhalten im Rahmen der Erstellung von Wochenplänen nur dann möglich, wenn die Teilnehmenden über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen. Unter diesem Licht betrachtet wird klar, dass offene Methoden nicht notwendigerweise für eine gesamte Gruppe eingesetzt werden können oder sollten: Es ist durchaus möglich, beispielsweise Elemente des Gruppenpuzzles bei einer Kleingruppe einzusetzen, während gleichzeitig eine andere Kleingruppe die Umsetzung eines Kleinprojektes verfolgt.

Analog zu den anderen Integrationskursarten kann der Zweitsprach- bzw. Schriftspracherwerbsprozess auch im Alphabetisierungskurs innerhalb des dafür vorgesehenen Stundenkontingents durch Projektunterricht (auch außerhalb der Kursräume) unter Leitung der Lehrkraft unterstützt werden. Ein praktisches Beispiel für einen derartigen Projektunterricht wird im Weiteren anschaulich erläutert.

Bei Unterricht außerhalb der Kursräume (Exkursionen) ist darauf zu achten, dass dieser mit ausreichendem zeitlichen Vorlauf bei der/dem zuständigen Regionalkoordinator/in angezeigt wird. Darüber hinaus sollte bei der Auswahl der Ziele für Exkursionen beachtet werden, dass keine zusätzlichen Fahrtkosten geltend gemacht werden können.

5.1 Das Gruppenpuzzle

Die Methode des Gruppenpuzzles macht sich das **Helfer-Prinzip** im besonderen Maße zunutze. Sie setzt sich aus fünf Arbeitsschritten zusammen.

Nachdem man sich für ein Thema entschieden hat, werden Unterrichtsmaterialien bereitgestellt, welche das betreffende Thema aus unterschiedlichen Perspektiven behandeln. Wichtig dabei ist, dass die Teilthemen voneinander unabhängig sind: Keines der Teilthemen darf Voraussetzung für ein anderes Teilthema sein. Das Thema „Einkaufen“ erlaubt z. B. verschiedene Teilthemen wie etwa „Redemittel“, „Wortschatz (Obst- und Gemüse)“, „Anfertigung einer Einkaufsliste“ oder „Produktetiketten und -angaben“.

Es werden Kleingruppen gebildet, die in einem zweiten Schritt das zur Verfügung gestellte Unterrichtsmaterial aus jeweils nur einer Perspektive bearbeiten. So würde beispielsweise eine Kleingruppe A sich dem Bereich „Redemittel“ zuwenden, während sich eine zweite Kleingruppe B dem Bereich „Wortschatz“ widmet usw.

Im dritten Schritt wird in den Kleingruppen der jeweils bearbeitete Bereich durch Übungen gesichert und gegebenenfalls erweitert. Auf diese Weise entstehen so genannte „Expertengruppen“. So setzt sich beispielsweise die Kleingruppe A aus Experten für den Bereich „Redemittel und Einkaufen“ zusammen.

Nun wird im vierten Schritt in den Kleingruppen überlegt, wie der bearbeitete Bereich den anderen Kleingruppen vermittelt werden kann. Hierzu gehört die Vermittlung, die Festigung durch Übungen und gegebenenfalls auch die Überprüfung.

Im fünften Schritt werden neue Kleingruppen derart gebildet, dass „Experten“ für verschiedene Bereiche zusammensitzen (für das obige Beispiel: Experte zu Redemitteln aus Gruppe A, Experte zu Wortschatz aus Gruppe B, Experte zu Einkaufslisten aus Gruppe C und Experte zu Produktetiketten aus Gruppe D). In diesen neuen Kleingruppen „unterrichten“ sich die Teilnehmenden gegenseitig.

5.2 Die Stationenarbeit

In der Stationenarbeit hängt die Anzahl der Stationen vom ausgewählten Thema und den weiteren Rahmenbedingungen, etwa der zur Verfügung stehenden Zeit oder dem Vorhandensein von Unterrichtsmaterialien ab. Zum gewählten Thema werden Unterrichtsmaterialien bereitgestellt, die eine Bearbeitung desselben aus unterschiedlichen Perspektiven ermöglichen. So könnte das Thema „Gesundheit“ durch unterschiedliche Bereiche behandelt werden, so wie sie zum Teil im Rahmencurriculum vorgeschlagen werden. Beispiele für Teilthemen sind „Termine beim Arzt vereinbaren“, „Formulare ausfüllen“, „Wortschatz zu Körper/Krankheiten“ oder „Textsorte Beipackzettel“. Zu jedem dieser Teilthemen wird eine Station entwickelt, in der möglichst binnendifferenzierte Unterrichtsmaterialien zur Verfügung stehen sollten.

Prinzipiell verläuft die Stationenarbeit in fünf Schritten. Der erste und zweite Schritt werden von der Lehrkraft übernommen: Hinführung zum Thema und Rundgang zur Erklärung der einzelnen Stationen.⁹⁷

Im dritten Schritt arbeiten die Teilnehmenden autonom in den Stationen. Sie wählen die Unterrichtsmaterialien aus, weshalb der Stationenunterricht als ein Beispiel für eine „lernergesteuerte Binnendifferenzierung“ angeführt werden kann. Bei einigen Themen ist es empfehlenswert, diesen dritten Schritt trotz der gewünschten Lernerautonomie durch die

97 Da diese Schritte unter Umständen eine hohe kommunikative Kompetenz in der Zweitsprache erfordern, wird hier empfohlen, die Stationenarbeit allmählich einzuführen bzw. einzusetzen. Begonnen werden sollte daher nicht mit allen Stationen, sondern mit einer parallel zum Plenum aufgestellten Station, an der Kleingruppen im Rotationsprinzip arbeiten. Ist die Arbeitsweise in der einen Station allen Teilnehmenden bekannt, so werden parallel zum Plenum zwei Stationen aufgebaut und im Rotationsprinzip eingeführt. Auf diese Weise werden nach und nach alle Stationen eingeführt.

Lehrkraft zu steuern, indem festgelegt wird, welche Stationen Pflicht- und welche Wahlstationen sind. Ebenso können verbindliche Zeiten vereinbart werden. Beides, die Festlegung von Pflicht- und Wahlstationen sowie die Mindest- oder Maximalverweildauer in den einzelnen Stationen, sollte in einem „Laufzettel“ oder „Stationenvertrag“ festgehalten werden. Im Idealfall hat jede(r) Teilnehmende einen auf ihn/sie genau abgestimmten Laufzettel, den es in der Stationenarbeit abzuarbeiten gilt.

Im vierten Schritt wird die Arbeit in den Stationen reflektiert; dies kann gegebenenfalls auch eine Bewertung der Station beinhalten. Der letzte Schritt ist die Zusammenfassung (von der Lehrkraft) oder die Präsentation der Ergebnisse im Plenum (eventuell „vorgestellt“ von den Teilnehmenden).

5.3 Der Werkstattunterricht

Werkstattunterricht ähnelt dem Stationenunterricht und der so genannten freien Arbeit. Zum einen enthält er den Gedanken von Stationen, d.h. von Orten innerhalb des Unterrichtsraums, an welchen bestimmte Aufgaben oder Aktivitäten zu bewältigen sind. Im Gegensatz zur Stationenarbeit wird im Werkstattunterricht jedoch nicht an einem Thema aus unterschiedlichen Perspektiven gearbeitet. Vielmehr bietet der Werkstattunterricht die Möglichkeit, inhaltlich sehr unterschiedliche Themen und Bereiche zu behandeln (Gedanke der freien Arbeit). So kann eine Werkstatt Aufgaben zur „Aussprache“ (mögliches Ziel: phonologische Bewusstheit), „Computer“ (mögliches Ziel: Medienkompetenz), „Spiele“ (mögliches Ziel: soziale Kompetenz), „Grammatik“ (mögliches Ziel: grammatische Kompetenz) oder „Rollen-spiel“ (mögliches Ziel: kommunikative Kompetenz) beinhalten. Die Anzahl von „Lernecken“ hängt von der Raum- und Gruppengröße und im höchsten Maße von den zur Verfügung stehenden Materialien und Medien ab.

5.4 Wochenpläne

Grundkonzept des Wochenplans ist es, gemeinsam mit den Lernenden das Thema und die Inhalte für eine Woche zu vereinbaren. Darin enthalten sind die Wege zur Umsetzung der gesetzten Ziele und gegebenenfalls auch die Möglichkeiten der (Selbst)Kontrolle. Selbstverständlich ist die Bezeichnung Wochenplan nicht in jedem Fall wortwörtlich zu verstehen. Es lässt

sich bei geeigneten Themen auch ein Tages- oder Monatsplan durchführen. Zur Annäherung an den Wochenplan eignen sich W-Fragen: „Was kann oder muss gemacht werden?“, „Wie und wann sollte es gemacht werden?“, „Welche Materialien oder Medien benötige ich?“ usw.

Ein offensichtliches Ziel ist neben der Behandlung der vorgeschlagenen Themen die Einsicht, dass Unterricht, d. h. Lernprozesse, von den Teilnehmenden mitgestaltet oder zumindest mitbestimmt werden können. Darüber hinaus fördert die Arbeit mit Wochenplänen die Ausbildung von Schlüsselqualifikationen wie z. B. der Kompetenz zur Kooperation und eignet sich zur lernergesteuerten Binnendifferenzierung. Aufgabe der Lehrkraft ist u. a. die Bereitstellung verschiedener Medien und ausreichender, möglichst binnendifferenzierter Unterrichtsmaterialien. Der vereinbarte Wochenplan muss von der Lehrkraft in eine allen verständliche „Form“, z. B. durch die Wahl geeigneter Visualisierungen, gebracht werden.

Eine weitere Aufgabe der Lehrkraft – und der Lerner – kann darin bestehen, mit möglichst jedem Lerner so genannte **Lernvereinbarungen** zu treffen. In einer solchen individuellen Lernvereinbarung kann z. B. festgehalten werden, in welchem Umfang bestimmte Übungen zu bewältigen sind oder ob Übungen ausgespart werden können. Die Lernenden arbeiten entsprechend ihrer Lernvereinbarung den Wochenplan ab und dokumentieren ihre (Fort)Schritte (etwa im Alpha-Portfolio). Die Festlegung der Reihenfolge oder der Intensität, mit der einzelne Inhalte behandelt werden, liegt stets im Ermessen jeder/jedes einzelnen Lernende(n). Interessen, Tagesform oder auch gruppendynamische Aspekte spielen hier eine Rolle.

Am Ende der Woche sollte stets eine Reflexionsphase stattfinden, in der darüber diskutiert wird, ob die anfangs gesetzten Ziele durch die gewählten Inhalte erreicht werden konnten. Solche Reflexionsphasen können auch in der Woche eingeschoben werden, wenn offensichtlich wird, dass die gewählten Inhalte zur Erreichung der Ziele ungeeignet sind. Die Reflexionsphase ist von großer Bedeutung, da in dieser den Teilnehmenden metakognitive Strategien verdeutlicht werden, d. h. die Fähigkeit zur Setzung von Zielen, die Bestimmung geeigneter Inhalte sowie Bearbeitung derselben und ihre Evaluation.

So gehört zur Arbeit mit Wochenplänen beispielsweise die Einsicht, dass bis zur bevorstehenden Einschulung des eigenen Kindes das Lesen und Schreiben nicht innerhalb weniger Wochen erlernt werden kann. Insbesondere Menschen ohne Schulerfahrung sind oft nicht in der Lage, Lernprozesse zeitlich und inhaltlich zu überblicken. Abschließend kann eine

Präsentationsphase stattfinden, in der z. B. Produkte vorgestellt werden können, etwa, wenn in der Lernvereinbarung die Produktion eigener Unterrichtsmaterialien vorgesehen war.

5.5 Der Projektunterricht

Projektunterricht ist eine der Königsdisziplinen des offenen Unterrichts. Denn um Projekte gemeinsam mit den Lernern vereinbaren und planen zu können, wird ein sehr hoher Grad an Lernerautonomie und der Beherrschung unterschiedlicher Lernstrategien vorausgesetzt. Insofern empfiehlt es sich, mit kleinen Projekten zu beginnen, z. B. Herstellung von Unterrichtsmaterialien zum Thema „Arbeit“. Wichtiges Merkmal der Projektarbeit ist, dass arbeitsteilig am Ganzen gewirkt wird. Nicht alle Teilnehmenden müssen an denselben Teilaufgaben arbeiten. Diese Freiheit erlaubt es, gemeinsam mit den Teilnehmenden Teilaufgaben zu finden, die entsprechend ihren Interessen und Kompetenzen am besten für einzelne Teilnehmende oder Kleingruppen geeignet sind.

Zur Durchführung von Projekten wird ein Vorgehen in mehreren Schritten empfohlen, welche im Idealfall gemeinsam mit den Teilnehmenden gegangen werden.⁹⁸ Der erste Schritt ist die Projektinitiative, d. h. die Wahl eines für alle interessanten und relevanten Projektthemas, etwa „Ämter und Behörden“, „Wohnungssuche und Wohnungsumzug“, „Mülltrennung und Müllbeseitigung“ oder „Besuch der Stadtbibliothek“. Darauf folgen Vorschläge zur möglichen Umsetzung des Themas. Es kommt so zu einer Präzisierung, aus der hervorgeht, was im Rahmen der Möglichkeiten liegt und was nicht. Auf diese Weise wird gemeinsam mit den Teilnehmenden eine **Projektskizze** entworfen. Auf der Grundlage dieser Skizze können weitere Präzisierungen vorgenommen werden, die schließlich in einen Arbeitsplan münden.

Diesem **Arbeitsplan** kann entnommen werden, welche Teilschritte notwendig sind, wie, wo und wann diese zu bewältigen sind und wer für ihre Durchführung verantwortlich ist. Dieser Phase folgt die eigentliche Umsetzung des Arbeitsplanes. Schließlich wird zum Abschluss des Projektes das Projektergebnis präsentiert oder „veröffentlicht“.

⁹⁸ Es ist jedoch durchaus denkbar, in den ersten Kleinprojekten unterschiedliche Teilschritte stärker oder gar gänzlich durch die Lehrkraft zu steuern, um auf diese Weise den Lernern die Gelegenheit zu geben, in die Projektarbeit „hineinzuwachsen“.

Dies können beispielsweise Aushänge an den Wänden oder Informationsbroschüren von Lernern für Lerner in verschiedenen Teilnehmermuttersprachen sein.

Im Anschluss an ein durchgeführtes Projekt kann später noch eine Reflektionsphase eingeschoben werden. Diese kann jedoch auch dem nächsten Projekt vorgeschaltet werden und dient u. a. der Schaffung von Transparenz und der Optimierung der Projektarbeit. Inwieweit die Lehrkraft bei einem Projekt steuernd mitwirkt, hängt von unterschiedlichen Faktoren wie dem Grad an Lernerautonomie oder der Erfahrung damit in vorangegangenen Projekten ab.

Zur Verdeutlichung sollen hier beispielhaft **mögliche Projektschritte** für ein Projekt „**Besuch der Stadtbibliothek**“ skizziert werden.⁹⁹

Für die thematische Vorentlastung geht dem Bibliotheksbesuch eine Vorbereitungsphase im Unterricht voraus, in der – arbeitsteilig und im Kursverband – die Bedeutung des Lesens generell und für die Schullaufbahn der Kinder im Besonderen sowie die Fördermöglichkeiten zu Hause durch die Eltern (Vorlesen und Vorlesen lassen in Vorschul- und Grundschulzeit) wortschatzmäßig erarbeitet und thematisiert werden (2-3 UE).

Dem folgt an einem weiteren Unterrichtstag (4 UE) der eigentliche Bibliotheksbesuch, der einleitend vor Ort mit der gemeinsamen Erarbeitung von Verhaltensweisen und Nutzungsbedingungen (Ruhezonen, Mitgliedsausweis, Leihfristen etc ...) beginnt und in eine Führung durch die Abteilungen mündet. Besondere Berücksichtigung sollten dabei die Regale der Kinder- und Jugendliteratur, der DaF- und DaZ-Literatur sowie die Zeitungs- und Zeitschriftenecke (evtl. mit Café) und der Medienbereich (CD-Auswahl, Such- und Recherchemöglichkeiten) erfahren. Didaktisch können sich hier wiederum Gruppenarbeit (Suchspiele, „Bibliotheksrallye“) mit gemeinsamen Phasen (Besprechung der Lösungen, Präsentation von „geliehenen Büchern“) abwechseln. Am Ende des Besuches kann das Erfahrene von den Kursteilnehmenden zusammengefasst und persönlich kommentiert werden.

⁹⁹ Das im Weiteren angeführte Beispiel zur praktischen Umsetzung ist in einer Projektidee der VHS Essen für Alphabetisierungskurse erarbeitet und dort in ähnlicher Weise erfolgreich umgesetzt worden.

In einer Nachbereitungsphase wird nochmals von den Lernern in praktischer Gruppenarbeit aufgearbeitet, was in der Stadtbibliothek für „mich und meine Familie interessant sein kann“ (z. B. Wand-Aushänge, „Einladungsflyer“ in den Muttersprachen). Das geschilderte Projekt soll dazu beitragen, bestehende Hemmschwellen für die Nutzung solcher öffentlichen Einrichtungen durch betreutes persönliches Kennenlernen abzubauen und die Eltern zum gemeinsamen Vorlesen und Lesen mit ihren Kindern zu motivieren.

Gleichzeitig wird bei diesem Projekt für das bereits beschriebene wichtige Ziel der Alphabetisierungskurse, nämlich im Sinne von Grundbildung sowie landeskundlicher und interkultureller Kompetenz ein **Bewusstsein für die Bedeutung der Literalität in Erst- und Zweitsprache** zu schaffen, ein sinnvoller und effektiver Weg beschritten.

6. Binnendifferenzierung

Alle zuvor beschriebenen offenen Unterrichtsformen eignen sich besonders gut, um autonomes Lernen zu fördern. Gleichzeitig ist die Fähigkeit zum autonomen Lernen unabdingbare Voraussetzung für wichtige Formen der Binnendifferenzierung und daher auch für den Einsatz von offenen Unterrichtsmethoden. Die gelungene Umsetzung von offenen Unterrichtsformen durch die Lerner im Unterricht ist für sich alleine schon als strategisch bedeutsame Kompetenzerweiterung der Teilnehmenden zu werten und damit, genau wie die Grammatik oder thematische Aspekte im Alphabetisierungsunterricht, wichtiges gleichberechtigtes Unterrichtsziel.

Aus diesem Grund finden sich in den Anhängen G-J curriculare Vorschläge zu methodischem Wissen: Unterrichtsmethoden sind nicht nur Werkzeug der Lehrkraft und Lerner, sondern auch Inhalt des Alphabetisierungsunterrichts. Offene Unterrichtsmethoden sollten, wie alle anderen Inhalte des Alphabetisierungsunterrichts, „fein dosiert“ werden. Der Weg sollte im Idealfall über einen stark lehrerzentrierten und -gesteuerten Frontalunterricht zu einem lernerzentrierten und -gesteuerten offenen Unterricht führen.

Während offener Unterricht nicht in allen Phasen der Alphabetisierungsarbeit eingesetzt werden kann, kommt der Binnendifferenzierung in allen Phasen der gesamten Alphabetisierungsarbeit eine tragende Rolle zu. Insbesondere in der Anfangsphase, die notwendigerweise stärker durch die Lehrkraft gesteuert wird, als dies in späteren Phasen notwendig ist, sollte Binnendifferenzierung auch als Möglichkeit der Anbahnung von Lernerautonomie eingesetzt werden. So bietet auch Frontalunterricht ausreichende Gelegenheiten eines binnendifferenzierten Vorgehens.¹⁰⁰ Im Folgenden wird daher auf verschiedene Arten der Binnendifferenzierung eingegangen:¹⁰¹

- Binnendifferenzierung durch die Wahl unterschiedlicher Inhalte
- Binnendifferenzierung durch den Einsatz unterschiedlicher Methoden
- Binnendifferenzierung durch den Einsatz unterschiedlicher Unterrichtsmaterialien
- Binnendifferenzierung durch den Einsatz unterschiedlicher Medien
- Binnendifferenzierung durch sprachliche Aktivitäten

Neben diesen grundlegenden Arten der Binnendifferenzierung gibt es organisatorische Schritte, die Binnendifferenzierung nach sich ziehen können:

- Binnendifferenzierung durch soziale Formen
- Kursleiterteams und gruppenübergreifender Projektunterricht

Ergänzend sind Prinzipien zu nennen, welche für eine Binnendifferenzierung förderlich sind:

- Das Prinzip der minimalen Hilfe
- Das Helfer-Prinzip

¹⁰⁰ Frontalunterricht verläuft in vier Phasen: Themenpräsentation, Verständnissicherung, Übung und Transfer, siehe Wiechmann (2006b). Jede dieser Phasen bietet ausreichende Gelegenheiten, durch Binnendifferenzierung die Interessen und Kompetenzen der Teilnehmenden optimal zu bedienen.

¹⁰¹ Detaillierte Ausführungen zur Binnendifferenzierung finden sich u. a. bei Göbel 1986, 1987, 1993; Klafki/Stöcker 1991; Kilian 1995; Schwerdtfeger 2001; Demmig 2003; Kaufmann 2007.

Binnendifferenzierung wird stark von der Fähigkeit der Lerner zum autonomen Lernen getragen, wobei der Bereich der Lernstrategien von besonderem Interesse ist. Der Weg zur Lernerautonomie darf sich dabei aber nicht in der Vermittlung von Lernstrategien erschöpfen. Lernerautonomie erfordert eine grundlegende Veränderung des Rollenverständnisses und die Übernahme von Verantwortung: Nicht die Lehrkraft ist verantwortlich für den Lernprozess der Lerner, sondern die Lerner selbst.

6.1 Die Wahl unterschiedlicher Inhalte oder Bearbeitungsgeschwindigkeiten

Eine naheliegende Art der Binnendifferenzierung entspringt dem Motto: Nicht alle müssen dasselbe machen! Die Teilnehmenden, die bestimmte Aufgaben oder Aktivitäten nicht bewältigen können, würden sich in einem solchen Fall anderen Themen widmen. Diese Art der Differenzierung kommt in offenen Unterrichtskonzepten wie etwa der Projektarbeit oder dem Werkstattunterricht zum Tragen und sollte im Alpha-Kurs stets als Möglichkeit in Erwägung gezogen werden. Das Konzept bietet hierzu die Grundlage, da es lediglich curriculare Vorschläge enthält und es in der Verantwortung der Lehrkraft liegt, unterschiedliche Wege aufzuzeigen, die zu den formulierten Zielen führen.

Eine weitere Art der Differenzierung kann dadurch realisiert werden, dass bei gleichen Inhalten unterschiedliche Bearbeitungszeiten zugelassen werden. In diesem Fall ist es wichtig, dass die Lehrkraft Lernsituationen schafft, die ein solches Vorgehen prinzipiell erlauben. Wenn Teilnehmende beispielsweise für die Bearbeitung einer Aufgabe länger als der Rest des Kurses benötigen, dann sollten die Aufgabenstellung und Unterrichtssituation es erlauben, diese zusätzliche Bearbeitungszeit zu erhalten. Hieraus wird ersichtlich, dass eine Plenumarbeit, die auf einem gleichschrittigen Vorgehen aufbaut, ungeeignet ist.

Zu dieser Differenzierungsart kommt eine weitere hinzu: Alle Teilnehmenden können dasselbe machen, aber nicht alle kommen gleich weit. Diese sehr oft verwendete Art der Differenzierung sollte jedoch nur dann eingesetzt werden, wenn die Aufgabenstellungen es erlauben, z. B. bei binnen-

differenzierten Aufgabenblättern, die ein für alle angestrebtes Minimalziel (Fundamentum) verfolgen, aber auch Inhalte zur Erreichung eines Maximalziels (Additivum) für einen Teil der Gruppe bieten, und wenn vereinbart worden ist, was mit nicht fertig bearbeiteten Aufgaben geschehen soll.

6.2 Der Einsatz unterschiedlicher Methoden

Das methodische Handeln einer Lehrkraft erfolgt stets unter der Grundannahme, dass ein bestimmtes Wissen sowie bestimmte Fähigkeiten und Kompetenzen bei den Lernern vorliegen.¹⁰² Aus diesem Grund werden Teilnehmende, die diese Voraussetzungen nicht erfüllen, von bestimmten Methoden unzureichend angesprochen. Wer beispielsweise nicht die Fähigkeit zum autonomen Lernen besitzt, wird möglicherweise besser durch einen stark lehrer gesteuerten Unterricht bedient. Lerner hingegen, die bereits die Vorzüge einer eigenständigen Arbeitsweise kennen und schätzen gelernt haben, mögen unter Umständen im Frontalunterricht eine Beschneidung ihrer Möglichkeiten erkennen.

Der Einsatz unterschiedlicher Methoden stellt daher eine Möglichkeit dar, an unterschiedliches Wissen und unterschiedliche Fähigkeiten und Kompetenzen anzuknüpfen. Durch Methodenvielfalt wird zudem der Tatsache Rechnung getragen, dass Lerner über unterschiedliche Lernstile verfügen: Während beispielsweise der eine Lerner lieber bzw. effektiver auditiv verarbeitet, zieht der andere eine visuell orientierte Darstellung von Inhalten vor.

Die Forderung nach Binnendifferenzierung durch den Einsatz vielfältiger Methoden ist ein Plädoyer für Methodenvielfalt. Sie ist als eine der Hauptformen der Binnendifferenzierung zu betrachten. Dabei darf diese Art der Binnendifferenzierung nicht so verstanden werden, dass möglichst viele Methoden gleichzeitig anzuwenden sind. Binnendifferenziert in diesem Sinne wird auch unterrichtet, wenn Kleingruppen auf unterschiedliche Weise methodisch angesprochen werden. Dies geschieht etwa dann, wenn verschiedene Unterrichtsmaterialien zur Verfügung gestellt werden, da diese oft auf der Grundlage von Methoden konzipiert werden. Genauso können die in der Alphabetisierungsarbeit notwendigen Wiederholungen, etwa bei der Buchstabeneinführung, eine Gelegenheit bieten, verschiedene Methoden zur Einführung und Festigung eines und desselben Buchstabens einzusetzen.

¹⁰² Vgl. Vielau 1988.

6.3 Der Einsatz unterschiedlicher Unterrichtsmaterialien

Eine klassische Form der Binnendifferenzierung erfolgt über die Bereitstellung unterschiedlicher Unterrichtsmaterialien, die z. B. unterschiedliche Inhalte haben, unterschiedliche Aufgabenstellungen oder Hilfen im unterschiedlichen Maße anbieten. So lässt sich beispielsweise ein kurzer Text dadurch vereinfachen, dass Glossare zu schwierigen Wörtern oder der Inhalt der darin enthaltenen Absätze durch Visualisierungen wiedergegeben werden. Ebenso können Aufgabenblätter zur Buchstabeneinführung verschiedene Schwierigkeitsgrade aufweisen, indem etwa die Schriftgröße, der Platz für das Schreiben oder die Anzahl von Hilfslinien verändert werden.

6.4 Der Einsatz unterschiedlicher Medien

Medien wie der Computer haben für einige Teilnehmende einen sehr stark Motivation steigernden Effekt. Aus der Praxis ist bereits bekannt, dass die Arbeit mit Internet oder Selbstlernsoftware immer wieder positiv aufgenommen wird. Da unterschiedliche Medien stets unterschiedliche Kanäle ansprechen, unterschiedliches Wissen abrufen und unterschiedliche Kompetenzen voraussetzen und fördern, bietet ihr Einsatz eine weitere Möglichkeit der Binnendifferenzierung.

Auch diesbezüglich ist auf die Bedeutung unterschiedlicher Lernstile und damit verbunden auch unterschiedlicher Präferenzen der Informationsaufnahme bei den Lernern hinzuweisen: Der Einsatz unterschiedlicher Medien ermöglicht den Lernern vielfältige Zugänge zum Inhalt, sodass jeder Lernertyp einen für ihn besonders geeigneten Zugang finden kann.

6.5 Die Berücksichtigung unterschiedlicher sprachlicher Aktivitäten

Eine oft in der Praxis unbewusst eingesetzte Art der Binnendifferenzierung geschieht über die Wahl unterschiedlicher sprachlicher Aktivitäten. Dieser Differenzierungsform liegt der Gedanke zu Grunde, dass sprachliche Aktivitäten stets unterschiedlich gut ausgebildet sind. Für den Fall des Deutschen als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung heißt dies, dass in der Regel die rezeptiven

Kompetenzen besser ausgebildet sind als die produktiven, weshalb im Alphabetisierungsunterricht das Lesen besser gelingt als die schriftliche Produktion.

Diese Tatsache können sich Lehrkräfte zunutze machen, indem sie etwa bei Aufgabenblättern gezielt bestimmte sprachliche Aktivitäten in den Vordergrund rücken: Was ein Teilnehmender noch nicht schreiben kann, mag er vielleicht lesen oder zunächst sprechen. Auf diese Weise lassen sich in der Regel alle Teilnehmenden in die Behandlung eines Themas einbeziehen.

6.6 Die Wahl unterschiedlicher sozialer Formen

Durch die Bildung von Kleingruppen wird ein partnerschaftliches Arbeiten auf der Ebene der Lerner ermöglicht. Dies ebnet den Weg für eine soziale Binnendifferenzierung. Durch die Arbeit in Kleingruppen und auf Partnerebene erhalten Teilnehmende, die sonst im Plenum leicht „untergehen“, die Gelegenheit, stärker ihre Kompetenzen ins Spiel zu bringen.

Differenzierung über soziale Formen überträgt automatisch die Verantwortung für das eigene unterrichtliche Handeln an die Kleingruppen, da sich die Lehrkraft nicht jeder Kleingruppe gänzlich widmen kann. Je nach Inhalt sollte überlegt werden, ob die Gruppenbildung von der Lehrkraft gesteuert wird und dabei (leistungs)homogene oder -heterogene Gruppen gebildet werden oder ob die Bildung von Kleingruppen den Teilnehmenden vorbehalten wird. Auch Einzelarbeit eröffnet Möglichkeiten der Binnendifferenzierung insofern, dass die Gefahr gemindert wird, einen Unterricht anzubieten, welcher auf einen statistisch gemittelten Lerner zugeschnitten ist. Einzelarbeit bietet einen individualisierten Unterricht, sofern die Aufgabenstellungen dafür geeignet sind.¹⁰³

6.7 Kursleiterteams und gruppenübergreifender Projektunterricht

Kursleiterteams, in denen sich die einzelnen, durch unterschiedliche Profile und Neigungen geprägten Lehrkräfte die Durchführung eines

¹⁰³ Vgl. Demmig 2003.

Alphabetisierungskurses im Wechsel teilen und den Kurs an unterschiedlichen Unterrichtstagen übernehmen, können bei entsprechend gut abgestimmter Tätigkeit im Allgemeinen mehr Möglichkeiten zur Umsetzung der Binnendifferenzierung eröffnen, als dies eine einzelne Lehrkraft zu leisten vermag.¹⁰⁴

Entsprechende Rahmenbedingungen vor Ort vorausgesetzt, können des Weiteren die unterschiedlichen Potentiale zweier oder mehrerer Lehrkräfte auch dann besonders positiv zum Tragen kommen, wenn beide Lehrkräfte ihre (organisatorisch) getrennt laufenden Kurse im Rahmen einer zeitlich befristeten Projektphase (1-5 Unterrichtstage) unter pädagogischem Aspekt „zusammenführen“, sie also befristet gemeinsam in Arbeitsteilung, u. a. mittels Gruppenarbeit, unterrichten. Ein solcher **projektbezogener gruppenübergreifender Unterricht** bietet sich z. B. bei zeitlich parallel laufenden Alpha-Kursen im gleichen Gebäude bzw. in unmittelbarer räumlicher Nähe zueinander an.¹⁰⁵

6.8 Das Prinzip der minimalen Hilfe

Mit dem Prinzip der minimalen Hilfe wird ein in der Pädagogik wichtiges Prinzip aufgegriffen, welches zu einem Leitmotiv einer teilnehmerorientierten Arbeit gemacht werden sollte.¹⁰⁶ Nach diesem Prinzip versucht die Lehrkraft den Teilnehmenden nur so viel Hilfe wie nötig zukommen zu lassen. Der Fokus liegt hierbei auf dem Vertrauen in die Selbstorganisation von Lernprozessen durch die Teilnehmenden selbst und der Überzeugung, dass diese nicht gefördert werden können, wenn Lehrkräfte massiv, z. B. durch Korrekturen, eingreifen.

104 Mehrere mit der Durchführung eines einzigen Kurses beauftragte Kursleiter sind dem Bundesamt mit der Kursbeginnmeldung anzuzeigen.

105 Wenn diese befristete Unterrichtsform mit einer Änderung der für die einzelnen Kurse gemeldeten Kursorte einhergeht, ist dies dem Bundesamt im Vorfeld der Planung anzuzeigen.

106 Vgl. Aebli 1990.

6.9 Das Helfer-Prinzip

Das Helfer-Prinzip macht sich die Tatsache zu Nutze, dass Lerner stets über Kompetenzen verfügen und diese auch anderen Lernern im Sinne einer kooperativen Zusammenarbeit zum Teil vermitteln können.¹⁰⁷ Bei der Berücksichtigung des Helfer-Prinzips wird ein Teil der Verantwortung für Lern- und Lehrprozesse in die Hand der Teilnehmenden gelegt.

Hierbei sollte eine der wichtigsten Kompetenzen von Teilnehmenden stets einbezogen werden: die muttersprachliche (Lehr)Kompetenz. Erklärungen etwa über Arbeitsabläufe, die einer Lehrkraft ohne Kenntnisse in der L1 eines Teilnehmenden nur schwer gelingen, werden gegebenenfalls durch einen anderen Teilnehmenden in der jeweiligen L1 mit Leichtigkeit bewältigt. Durch die Übergabe bzw. Übernahme von Verantwortungen im Lehr- und Lernprozess werden die Kompetenzen der Teilnehmenden aktiviert und zugleich vorhandene soziale Kompetenzen ausgebaut.

6.10 Individualisierter Unterricht

Mit dieser Form des Unterrichtens ist ein methodisches Vorgehen gemeint, das auf die Kompetenzen und Interessen jedes einzelnen Teilnehmenden in starkem Maße eingeht. Ohne Zweifel bietet diese Art des Unterrichts gegenüber einem Unterricht, welcher curriculare Vorgaben für alle Teilnehmende vorschreibt, die größte Teilnehmerorientierung.

Die in den Anhängen G-J enthaltenen curricularen Vorschläge können bei der Konzeption der Individualförderung eine Orientierungshilfe bieten. Wichtig beim Individualunterricht ist es, die Kompetenzen der Teilnehmenden richtig einzuschätzen und ihre Interessen und Bedürfnisse zu erfragen. Dies kann beispielsweise durch eine kursintegrierte Beratung geschehen. Zwar wäre es möglich, auch im Rahmen des Einstufungsverfahrens Teilnehmende nach Wünschen, Bedürfnissen und Interessen zu fragen, doch werden nicht alle Teilnehmenden die sprachlichen Anforderungen einer solchen Beratung noch vor Kursbeginn bewältigen können. Hinzu könnte noch kommen, dass im Rahmen des Einstufungsverfahrens keine ausreichend vertrauliche Situation hergestellt werden kann, weshalb für eine kursintegrierte Beratung plädiert wird. Solche

¹⁰⁷ Siehe hierzu Göbel 1986.

Beratungen können individualisiert oder im Rahmen von Gruppendiskussionen im Kurs erfolgen und lassen sich im Falle der Gruppendiskussionen problemlos mit den hier formulierten Zielen der Alphabetisierungsarbeit vereinbaren.

Es sollte nicht versäumt werden, die von den Teilnehmenden mitgebrachten Sprachkenntnisse – Muttersprache und gegebenenfalls weitere Sprachkenntnisse in anderen Sprachen außer Deutsch – im Sinne der vom GER geforderten Sprachmittlung als mehrsprachliches Potenzial der Lerner auch im Unterricht für solche Zwecke zu aktivieren.

6.11 Unterrichtsphasen

Je nach angewandter Methode gliedert sich der Unterricht in unterschiedliche Phasen. Binnendifferenzierung kann dabei in jeder dieser Unterrichtsphasen vorgenommen werden. Bei einer lehrergesteuerten Unterrichtsmethode wie dem Frontalunterricht bedeutet dies zum Beispiel, dass in allen vier Phasen binnendifferenzierend unterrichtet werden kann.¹⁰⁸

- während der Aufgabenstellung/-entwicklung
- während des Erarbeitungsprozesses
- während der Festigung
- während der Anwendung/des Transfers

6.12 Förderliche Rahmenbedingungen auf Einrichtungsebene

Wenngleich die bisherigen Ausführungen die Aufgabe der Binnendifferenzierung in die Verantwortung der Lehrkräfte rücken, darf nicht vergessen werden, dass auch die Einrichtungen im Rahmen ihrer Ressourcen organisatorische Maßnahmen treffen sollten, welche die Umsetzung eines binnendifferenzierten Unterrichts erleichtern:

¹⁰⁸ Siehe dazu Wiechmann 2006 und Klafki/Stöcker 1991: 190ff.

- die Schaffung eines Alpha-Raums
- die Ermöglichung von kürzeren Projektphasen mit gruppenübergreifendem Unterricht
- die Leitung von Alpha-Kursen durch Kursleiterteams
- die Bereitstellung vielfältiger Unterrichtsmaterialien
- die Förderung der Weiterqualifizierung von Lehrkräften

Die **Schaffung eines Alpha-Raums** kann nur in den Einrichtungen verwirklicht werden, die mehrere Alphabetisierungskurse anbieten. Wenn in solchen Einrichtungen sowohl vormittags als auch nachmittags Alphabetisierungskurse angeboten werden, wird empfohlen, einen Raum für die Alphabetisierungsarbeit zu reservieren.

Auf diese Weise lassen sich z. B. hergestellte Unterrichtsmaterialien, Alpha-Lernecken oder veröffentlichte Arbeiten der Teilnehmenden für alle Alphabetisierungskurse zugänglich machen. Vor allem im Hinblick auf Werkstattunterricht ist es wichtig, dass etwa Unterrichtsmaterialien für alle Teilnehmenden zugänglich sind. Auch die Möglichkeiten der Veröffentlichung eigener Schreibprodukte oder der Ergebnisse von Projekten werden erhöht, wenn es einen Alpha-Raum gibt, der nur von Alphabetisierungskursen belegt wird. Wenn beispielsweise eine Wand dem einen und eine weitere Wand dem anderen Alpha-Kurs zugeordnet wird und diese als Veröffentlichungsfläche gebraucht wird, ohne befürchten zu müssen, dass die Materialien „vom nächsten Deutschkurs“ abgehängt werden, kann Transparenz im Lernprozess hergestellt und eine Motivierung bewirkt werden. Teilnehmende eines Kurses sehen, was der andere Alpha-Kurs macht, was gegebenenfalls auch von ihnen gemacht werden kann oder welche Themen und Projekte im Alphabetisierungsunterricht möglich sind. Auch Lehrkräfte können von den Ideen der Kollegen profitieren, wenn der Alpha-Raum als „Kompetenzzentrum“ innerhalb einer Einrichtung begriffen wird.

Projektbezogener gruppenübergreifender Unterricht ist nur dann möglich, wenn mehrere Alphabetisierungskurse innerhalb einer bestimmten Lokalität einer Träger-Einrichtung parallel stattfinden. In solchen Fällen kann für eine zeitlich eng begrenzte Unterrichtsphase, in der Regel 1-5 Unterrichtstage, in Erwägung gezogen werden, zwei oder mehrere verwaltungstechnisch weiterhin getrennte Alphabetisierungskurse vorübergehend für die pädagogische Arbeit zusammenzuführen. Die zu unterrichtende Gruppe wird in diesem Fall zwar größer, doch stehen

dann zeitlich befristet mindestens zwei Lehrkräfte der Aufgabe des Unterrichtens gegenüber.

Förderlich für die Umsetzung von Binnendifferenzierung ist auch die Leitung von Alpha-Kursen durch **Kursleiterteams**. Da – wie bereits erwähnt – Lehrkräfte stets unterschiedliche Präferenzen und Kompetenzen aufweisen, werden die methodischen Möglichkeiten innerhalb eines Alphabetisierungskurses in starkem Maße durch die Lehrkraft determiniert. Eingespielte Kursleiterteams, die sich die Durchführung eines Alpha-Kurses durch regelmäßigen Wechsel an unterschiedlichen Unterrichtstagen teilen, können bei entsprechendem Ausnutzen aller Potentiale diesbezüglich didaktische Möglichkeiten noch effektiver umsetzen, als dies einer einzigen verantwortlichen Lehrkraft möglich ist.

Selbstverständlich, aber dennoch zu erwähnen, ist die **Bereitstellung vielfältiger Unterrichtsmaterialien**. Zwar wird im Konzept die Notwendigkeit der kursintegrierten Herstellung teilnehmerorientierter Unterrichtsmaterialien herausgestellt, doch entlässt dies die Einrichtungen nicht aus der Verantwortung, ihren Lehrkräften möglichst viele der auf dem Markt erhältlichen Unterrichtsmaterialien zur Verfügung zu stellen. Hierbei sind keineswegs nur Alphabetisierungslehrwerke gemeint, sondern auch weitere Unterrichtsmaterialien wie Holzbuchstaben, Buchstabenkärtchen, Computerprogramme zur Alphabetisierung usw. In diesem Zusammenhang wird auch die Bereitstellung von Materialien, z. B. eine ausreichende Auswahl an Papier in unterschiedlichen Stärken/Farben zum Kopieren von Vorlagen, Vorhandensein von Kleber, Scheren, Zeitschriften usw., und gegebenenfalls auch von Geräten, z. B. Laminiermaschine, oder Programmen zur Herstellung von Aufgabenblättern empfohlen, welche die kursinterne Produktion von Unterrichtsmaterialien ermöglichen.

6.13 Unterrichtsmaterialien

Binnendifferenzierung und offener Unterricht stehen und fallen mit der Verfügbarkeit geeigneter Unterrichtsmaterialien. Im Wissen darüber, dass der heutige Markt in noch nicht ausreichendem Maße auf den Alphabetisierungsunterricht reagiert hat, ist die kursinterne Herstellung von Unterrichtsmaterialien ein wesentliches methodisches Moment der Alphabetisierungsarbeit. Das Vorhandensein ausreichender und vielfältiger Unterrichtsmaterialien ist zwar für jede Phase des Alphabetisierungunterrichts bedeutsam, doch insbesondere in den höheren Kursabschnitten werden die Möglichkeiten eines binnendifferenzierten Unterrichts stark davon abhängig sein, ob die Lehrkräfte auf solche Materialien zurückgreifen können. Im Konzept kommt daher der kursinternen Materialherstellung mit ca. 10 % der insgesamt zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit eine wesentliche Rolle zu.

Es wird empfohlen, die Aufgabe der Herstellung von Unterrichtsmaterialien gleich mit Beginn des ersten Kursabschnitts im Basis-Alpha-Kurs konsequent umzusetzen. Solche Unterrichtsmaterialien können dann gegebenenfalls kursübergreifend eingesetzt und verbessert werden.

Die Herstellung von Unterrichtsmaterialien stellt nicht nur eine organisatorisch wichtige Komponente dar, sondern hat auch ein methodisches Gewicht. So lässt sich die Vorgehensweise im Umgang mit bestimmten Übungstypen gut verdeutlichen, wenn die Teilnehmenden selbst die dafür vorgesehenen Aufgabenblätter erstellen: Der richtige Umgang mit einer Multiple-Choice-Aufgabe wird offensichtlich, wenn Teilnehmende selbst überlegt haben, welche Antworten unter die jeweiligen Fragen kommen sollen. Insofern kann im Sinne der Förderung autonomen Lernens die Herstellung von Unterrichtsmaterialien einen wichtigen Lerneffekt bewirken. Folglich sollte die Lehrkraft die Produktion von Unterrichtsmaterialien nicht selbst übernehmen. Sie sollte sich vielmehr auf die Konzeption und gegebenenfalls auf eine „Vorarbeit“ beschränken, sodass die Fertigstellung von Unterrichtsmaterialien von den Teilnehmenden im Unterricht übernommen werden kann.

Solche Materialherstellungsphasen sollten den Unterricht in Form mehrerer **kurzer** Materialherstellungsphasen durchsetzen und keine längeren Zeiträume am Stück abdecken. Besonders wichtig ist, dass die Teilnehmenden unmittelbar nach ihrer Produktion diese Materialien auch im Unterricht einsetzen. Nur so wird – im Sinne der zuvor geforderten Transparenz – den Teilnehmenden deutlich vor Augen geführt, dass sie durch

solche Tätigkeiten, die möglicherweise für manch einen Teilnehmenden mit Schreiben- und Lesenlernen auf den ersten Blick nichts gemeinsam zu haben scheinen, durchaus profitieren können.¹⁰⁹

7. Das Alpha-Portfolio

Mit Blick auf die Förderung von Lernerautonomie erhält im vorliegenden Konzept das **Alpha-Portfolio** als vielfältig einsetzbares Instrument eine tragende Rolle. Dieses lehnt sich an das vom Europarat entwickelte Sprachenportfolio an und steht somit im Einklang mit dem im GER verfolgten Ziel, Mehrsprachigkeit und Lerner-autonomie zu fördern.

Die Entscheidung für ein spezielles Alpha-Portfolio gegenüber einem Sprachenportfolio begründet sich damit, dass ein großer Teil der Lerner in Alphabetisierungskursen auch nach der maximalen Förderungsdauer von 1260 UE außer Stande sein wird, alle Aspekte eines Sprachenportfolios zu bearbeiten.¹¹⁰ Die Gründe hierfür sind u. a., dass die sprachlichen und insbesondere schriftsprachlichen Anforderungen zum Teil selbst nach 1260 UE noch zu hoch sein können und dass ein grundsätzliches Verständnis für dieses Instrument fehlen kann.¹¹¹ Daher wird empfohlen, dass Lehrkräfte in Kenntnis der Kurssituation und Gruppenzusammensetzung kontinuierlich und von Beginn der Alphabetisierungsarbeit an einzelne Elemente oder Ideen des Sprachenportfolios für den Alphabetisierungs-

109 Siehe hierzu weiter Feldmeier, 2004b.

110 Hier sind insbesondere die Selbstbeurteilungen an Hand der im GER enthaltenen Can-Do-Skalen gemeint.

111 Viele allgemeine Sprachenportfolios werden in der jeweiligen Muttersprache der Teilnehmenden bearbeitet. Dieser Grundgedanke kann in multinationalen Gruppen jedoch nicht ohne größere Probleme umgesetzt werden, weshalb auch Sprachenportfolios für Zuwanderer entwickelt wurden, die in der Zielsprache zu bearbeiten sind. Dennoch wird auch bei einigen dieser Portfolios ein Grad an Sprachkompetenz erforderlich, den nicht alle Teilnehmenden bereits erreicht haben. Es ist zudem auf zwei Erfahrungsberichte hinzuweisen, aus denen hervorgeht, dass der Einsatz von Sprachenportfolios im DaZ-Unterricht auf Widerstand und Unverständnis von Seiten der Teilnehmenden stoßen kann (Benndorf-Helbig 2005 und Grimmer 2005). Bereits vorhandenen Sprachenportfolios, wie etwa das Europäische Sprachenportfolio des Thüringer Volkshochschulverbandes oder das Europäische Sprachenportfolio der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, können zwar ebenfalls als Grundlage für die Entwicklung eines Alpha-Portfolios dienen. Besser geeignet für die Zielgruppe sind jedoch spezielle Sprachenportfolios für Migrantinnen und Migranten wie das Irische Milestone Portfolio oder das Wiener Sprachen & Qualifikationsportfolio oder die im Weiteren beispielhaft genannten und beschriebenen Alpha-Portfolios. Beispiele für allgemeine Sprachenportfolios können auch auf der Internetseite des Europarats heruntergeladen werden unter www.coe.int/portfolio.

unterricht übernehmen und auf diese Weise ein auf die Möglichkeiten und Interessen der Teilnehmenden hin adaptiertes Alpha-Portfolio entwickeln.

Beispiele für spezielle Alpha-Portfolios, die auf dem Sprachniveau A1 in der Zielsprache Deutsch (oder bei Bedarf auch in den Herkunftssprachen) bearbeitet werden können, sind kürzlich erschienen oder in der Entwicklung:¹¹²

Das hier vorgeschlagene zu entwickelnde Alpha-Portfolio sollte ein Produkt des Unterrichts sein. Es ist entscheidend, die Fähigkeit zur Arbeit mit Instrumenten wie einem Portfolio nicht als gegeben zu betrachten und jedem Teilnehmenden ausreichende Gelegenheiten zu bieten, über die gesamte Kursdauer hinweg ein Verständnis für seine Funktion und Tragweite auszubilden. In die Arbeit mit einem Portfolio müssen die Teilnehmenden „hineinwachsen“. Dieses Hineinwachsen gelingt nur dann, wenn das Alpha-Portfolio allmählich im Unterricht über den Verlauf des Kurses hinweg gemeinsam mit den Teilnehmenden entsteht. Ziel im Unterricht ist daher, gemeinsam mit den Teilnehmenden nach und nach ein persönliches oder Kurs-Alpha-Portfolio zu entwickeln, welches optimal auf die Interessen und Belange einzelner Teilnehmender oder der jeweiligen Kursgruppe zugeschnitten ist.

Das Maximalziel hinsichtlich der Entwicklung und des Einsatzes eines Alpha-Portfolios ist eine Alpha-Portfolio-Mappe, in der ein Alpha-Sprachen-Pass, eine -Biographie und ein -Dossier enthalten sind. Mit der Entwicklung und dem Einsatz des Alpha-Portfolios werden u. a. folgende Ziele verfolgt:

- sich bereits vorhandener Kompetenzen und Kenntnisse bewusst zu werden
- sich eigener Wünsche und Interessen, aber auch Möglichkeiten bewusst zu werden
- Transparenz im Lernprozess zu schaffen

¹¹² Als ein Beispiel für spezielle Alpha-Portfolios im Sinne dieses Konzeptes und in deutscher Sprache, die sowohl in der Zielsprache DaZ als auch in der Herkunftssprache bearbeitet werden können, soll hier genannt werden: Feldmeier, A. (2012), „Von A bis Z – Alpha-Portfolio A1/Kopiervorlagen“; vgl. in diesem Kontext auch Informationen zu einem Forschungsprojekt zur Entwicklung und Erprobung eines arbeitsplatzorientierten Alpha-Portfolios auf: www.uni-muenster.de/germanistik/alphaportfolio

8. Medien

Zu den empfehlenswerten Vorgehensweisen im Alphabetisierungsunterricht zählt der Einsatz unterschiedlicher Medien. Im Deutschunterricht sind unterschiedliche Medien schon seit langem üblich. Dies wird auch durch die zahlreichen Deutschlehrwerke gefördert, die z. B. den Einsatz von Abspielgeräten, Fernsehen oder Computer vorsehen. Da sich im Alphabetisierungsbereich kaum Lehrwerke finden, die den Einsatz von Medien in das Unterrichtskonzept integrieren, wird dies im Alphabetisierungsunterricht häufig vernachlässigt. Grundsätzlich sollten im Alpha-Kurs verstärkt Medien eingesetzt werden.

Insbesondere sind hier der Einsatz von Abspielgeräten und des Computers anzuführen. Im fortgeschrittenen Alphabetisierungsunterricht kann beispielsweise auf Hörtexte von DaZ-Lehrwerken zurückgegriffen werden. Gegebenenfalls wird für die Arbeit mit unterschiedlichen Medien die Erstellung von neuen Unterrichtsmaterialien notwendig sein. Ebenso können auch Selbstlernprogramme für die Alphabetisierung und Programme, die ergänzend zum Deutschlehrwerk angeboten werden, im Alphabetisierungsunterricht eingesetzt werden.

Sofern die technische Ausstattung gegeben ist, ist der Umgang mit dem Internet zu fördern. Dabei sind gegebenenfalls die Möglichkeiten von Lernportalen für den Deutsch- und Alphabetisierungsunterricht einzubeziehen. Ergänzend kann im Sinne der zuvor beschriebenen Vorbereitung auf authentische kommunikative Aufgaben in der Öffentlichkeit z. B. auf den Besuch von Internetcafés vorbereitet werden. Insgesamt ist die besondere Bedeutung von Medien für den Lernprozess hervorzuheben. Im Sinne von Nachhaltigkeit und im Kontext eines allgemeinen Grundbildungsanspruchs führt die Förderung von Medienkompetenz im Unterricht oder in Form von Exkursionen dazu, dass der Erwerb (schrift)sprachlichen Wissens auch außerhalb des Unterrichts selbstständig stattfinden kann.

VIII

Lehr- und Lernbedingungen

Die Verwirklichung der im vorliegenden Konzept formulierten sprachlichen und schriftsprachlichen Ziele hängt entscheidend von der Professionalisierung des Alphabetisierungsbereiches ab. Hierbei spielen soziokulturelle und religiöse Faktoren, die Qualifikation der Kursleiter und die Rahmenbedingungen für das erfolgreiche Durchlaufen eines Alpha-Kurses oder auch für einen erfolgreichen Übergang vom Alpha-Kurs zu einer anderen Kursart eine wichtige Rolle. Diese Aspekte werden im Folgenden näher erläutert.

1. Fehlzeiten aufgrund soziokultureller und religiöser Faktoren

Fehlzeiten wirken sich in der Alphabetisierungsarbeit in einem höheren Maße negativ auf den Unterricht aus als in anderen Integrationskursen. Gerade im Rahmen des vorliegenden modularen Konzepts wird dies deutlich: Wenn in den ersten beiden Kursabschnitten, in denen es unter anderem um die Vermittlung von Buchstabenkenntnissen geht, mehrere Tage gefehlt wird, entstehen Wissenslücken, die im Falle von lernungewohnten Teilnehmenden – trotz Zuhilfenahme von Binnendifferenzierung – nur langsam geschlossen werden können. Diese Teilnehmenden können zwar bis zum nächsten Kursabschnitt „mitgezogen“ werden, wenn sich aber auch dort Fehlzeiten häufen, so verstärken sich die Defizite, was zu einer Heterogenisierung des Alpha-Kurses und damit verbundenen methodischen Schwierigkeiten führt.

Die „ausgeprägteste“ Form der Fehlzeiten ist eine länger andauernde Nichtteilnahme am Alpha-Kurs. Diese Situation betrifft häufig Teilnehmende, die Kleinkinder betreuen müssen. Auch Abbrüche des Kurses und die damit verbundene Teilnehmerfluktuation müssen an dieser Stelle erwähnt werden. Das vorliegende modulare Konzept bietet die Möglichkeit, nach erfolgtem obligatorischem Einstufungstest und entsprechendem Ergebnis auch ganz neue Teilnehmende in fortgeschrittene Kursabschnitte eines laufenden Alpha-Kurses aufzunehmen. Es sollte in diesem Kontext allerdings auch mitbedacht werden, dass zu große Teilnehmerfluktuationen – im methodischen Sinne – eine Verschlechterung der Unterrichtssituation nach sich ziehen können.

Um die Fehlzeiten und die Teilnehmerfluktuation so gering wie möglich zu halten, werden im Konzept daher soziokulturelle und religiöse Faktoren berücksichtigt.

Die **soziokulturellen Faktoren** betreffen insbesondere die schwierige Lebenssituation vieler Teilnehmender. Bedingt durch eine traditionelle Rollenzuweisung in manchen Familien sind betroffenen Teilnehmenden besondere Belastungen auferlegt, z. B. die Erziehung von Kindern oder Haushaltsführung. Das Problem der Nichtteilnahme, der häufigen Fehlzeiten und der Kursabbrüche kann zwar nicht vollständig gelöst werden, doch ist davon auszugehen, dass es durch geeignete flankierende Maßnahmen gemildert werden kann.

Vor diesem Hintergrund ist in den Städten ein verstärktes Angebot an Alpha-Kursen in den Stadtvierteln besonders wichtig. Solche „**Vor-Ort-Kurse**“, die für einen Teil der Teilnehmenden dann auch zu Fuß erreichbar sind, haben neben möglichen Kosteneinsparungen noch einen weiteren Vorteil: Auf diese Weise verringern sich die Wegzeiten bzw. der Zeitaufwand, was vor allem für diejenigen Teilnehmenden bedeutsam ist, die nur ein kleines Zeitfenster für den Besuch des Alpha-Kurses zur Verfügung haben.

Des Weiteren sollte überlegt werden, ob das Angebot an Alpha-Kursen während der Schulferien reduziert werden kann, da es während dieser Zeit erfahrungsgemäß öfter zu Fehlzeiten kommt.

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

2. Kursintensität

Die teils schwierigen Lebensumstände der Teilnehmenden werfen auch die Frage nach der Kursintensität auf. Angesichts der zuvor beschriebenen schwierigen Lage, in denen sich einige Teilnehmende befinden, ist davon auszugehen, dass zu intensive Kurse die Gefahr von Fehlzeiten erhöhen.

Bezüglich einer Mindeststundenzahl kann aus einer methodisch-didaktischen Sichtweise begründet werden, warum zu wenig Unterrichtseinheiten (UE) in der Woche kontraproduktiv sein können: Bei z. B. vier bis sechs UE pro Woche kann ein „Vergessenseffekt“ eintreten. Die Stundenanzahl für Alpha-Kurse darf daher **12 UE** (Eine Unterschreitung der Mindeststundenzahl bedarf der vorherigen schriftlichen Genehmigung durch die zuständige Regionalstelle des Bundesamtes) pro Woche nicht unterschreiten. Sie darf aus weiter unten beschriebenen Gründen **25 UE** pro Woche nicht überschreiten. Innerhalb dieses Spielraumes kann die Wochenstundenzahl von Alpha-Kursen angesiedelt sein. Auf diese Weise wird sowohl den Lebensumständen der Teilnehmenden als auch methodisch-didaktischen Überlegungen Rechnung getragen.

Mit Blick auf die für das vorliegende Konzept als entscheidend erachtete Förderung der Lernerautonomie wird jedoch dezidiert davon abgeraten, über die gesamte Förderungsdauer die mögliche Höchstwochenstundenzahl von 25 UE anzusetzen. Da den Teilnehmenden die Möglichkeit eröffnet werden soll, auch außerhalb des Unterrichts selbstgesteuert erworbenes Wissen zu festigen oder diesem neues hinzuzufügen, kann dies nur dann geschehen, wenn ihnen die dafür nötige Zeit gegeben wird. Es werden daher insbesondere in höheren Kursabschnitten Kurse mit einer Wochenstundenzahl von **12 bis 16 UE pro Woche empfohlen**. Davon abgeraten wird weiterhin, über die gesamte Förderungsdauer zu niedrige Wochenstundenzahlen zu wählen, da sich bei einer Gesamtförderungsdauer von maximal 1260 UE die Alphabetisierungsarbeit über mehrere Jahre erstrecken und somit zu einer höheren Teilnehmerfluktuation führen kann.

3. Qualifikationsprofil der Lehrkräfte

Der Alphabetisierungsunterricht und das vorliegende Konzept stellen hohe Anforderungen an die Lehrkräfte im Alphabetisierungsbereich. Aus diesem Grund ist im besonderen Maße darauf zu achten, dass die Kursleiter über eine Qualifikation verfügen, welche sie in die Lage versetzt, angemessen auf die besonderen Schwierigkeiten der Alphabetisierungsarbeit zu reagieren.

Für die Kursleiter von Alphabetisierungskursen gilt daher folgendes Qualifikationsprofil:

- Lehrkräfte in Alphabetisierungskursen **müssen** vom Bundesamt für die Tätigkeit als Lehrkraft in Integrationskursen (nach § 15 Abs. 1 oder 2 IntV) zugelassen sein.
- Über diese Zulassung hinaus müssen Lehrkräfte in Alphabetisierungskursen (des Bundes) zusätzlich eine ausreichende fachliche Qualifikation und Eignung im Bereich der Alphabetisierungsarbeit nachweisen (§ 15 Abs. 3 Satz 2 IntV) und für das Unterrichten in Alphabetisierungskursen vom Bundesamt zugelassen sein.
- Fehlen ausreichende Qualifikationen, können diese zum Beispiel durch Teilnahme an der „Additiven Zusatzqualifizierung für Lehrkräfte in Alphabetisierungskursen“ erworben werden.¹¹³

¹¹³ Eine Liste der zugelassenen Träger zur Durchführung des genannten Fortbildungslehrgangs zur DaZ-Alphabetisierung des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge sowie weitere Informationen zum Zulassungsverfahren für Lehrkräfte in Integrationskursen sind veröffentlicht auf der Homepage des Bundesamtes unter: www.bamf.de.

- Kursleiter **sollen** darüber hinaus über Praxiserfahrung im DaZ-Bereich verfügen. Sie sollen daher möglichst mindestens einen allgemeinen Integrationskurs, insbesondere im Bereich Niveau A1.1 bis A2, einen Kurs für andere spezielle Zielgruppen oder einen anderen gleichwertigen DaZ-Sprachkurs geleitet haben. Sie wissen dann, welche sprachlichen und schriftsprachlichen Anforderungen an Teilnehmende im Basis- und Aufbausprachkurs des allgemeinen Integrationskurses oder eines anderen Kurses für spezielle Zielgruppen und in den dort verwendeten Lehrwerken gestellt werden.
- Etwaige vorhandene Kenntnisse der Alpha-Kurs-Lehrkraft in einer oder in mehreren der Teilnehmer-Muttersprachen sind von Vorteil.
- Für Kursleiter, die verstärkt kontrastive und/oder erstsprachliche Elemente in die Alpha-Kurse integrieren wollen, ist es darüber hinaus von Vorteil, wenn sie zusätzliche Qualifizierungen im Bereich „Zweisprachige Alphabetisierung“ und Grundkenntnisse in der Teilnehmer-Muttersprache vorweisen können.¹¹⁴

114 In der „Additiven Zusatzqualifizierung für Lehrkräfte in Alphabetisierungskursen“ wird auch die kontrastive Alphabetisierung thematisiert.

IX

Testen im Sprachkurs

1. Freiwilliges kursintegriertes Testen

Unter Berücksichtigung der im Konzept formulierten Items und curricularen Vorschläge für die einzelnen Kursabschnitte können von den Lehrkräften **freiwillige kursintegrierte Tests** entwickelt werden, mit welchen die Fortschritte der Teilnehmenden ermittelt werden können. In der Regel handelt es sich hierbei um kurze Tests, mit denen die Beherrschung einzelner grammatischer Phänomene oder Redemittel überprüft werden. Die Einschätzung der mündlichen Sprachkenntnisse kann durch Gespräche erfolgen. Die Durchführung solcher freiwilliger kursinterner Kurztests wird auch deshalb in regelmäßigen Abständen empfohlen, um die Teilnehmenden allmählich an Testformate zu gewöhnen und sie darauf vorzubereiten.

Anhang K enthält eine knappe Auflistung von Items, die auf den curricularen Vorschlägen des vorliegenden Konzepts beruhen und sich im Rahmen eines solchen freiwilligen Testens zur Überprüfung der ausgebildeten sprachlichen und schriftsprachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten eignen.

Aus dem gleichen Grund wird die Durchführung eines **A1-Modelltests** zu Ende des 6. Kursabschnitts oder während des 7. Kursabschnitts empfohlen. Zu geeignetem Zeitpunkt und abhängig vom weiteren Kursverlauf, der individuellen Kurszusammensetzung und des individuellen Kursniveaus kann zur Vorbereitung auf die Teilnahme am A2/B1-Abschlusstest (skalierter „Deutsch-Test für Zuwanderer“, DTZ) auch die Durchführung eines **A2-Modelltests** („Start Deutsch 2“) oder eines **DTZ-Modelltests** in Betracht gezogen werden.

2. Kursbegleitende Evaluation

Zur Ermittlung von Bedarfen und Fortschritten wird empfohlen, Elemente des Alpha-Portfolios in die kursinterne Beurteilung einzubeziehen. Durch diese Vorgehensweise können auch solche im Konzept formulierten Ziele berücksichtigt werden, die nicht in den vorgesehenen Sprachtests vorkommen und daher auch nicht in die Beurteilung des Gesamtkurserfolges einbezogen sind.

Diesbezüglich sind insbesondere Ziele wie Lernerautonomie, interkulturelle Kompetenz oder Medienkompetenz zu erwähnen. Eine genaue Kenntnis über Kurserfolge in diesen Bereichen und weiteren zurzeit nicht standardisiert messbaren Bereichen ist Bedingung für die Herstellung von Transparenz im Unterricht. In diesem Sinne sollten den Teilnehmenden auch solche Kurserfolge regelmäßig verdeutlicht werden.

Von größter Bedeutung ist eine derart herbeigeführte Transparenz für die Motivierung der Lerner, die bei einem unter Umständen langen Alphabetisierungsprozess notwendig ist. Dabei erlaubt die Arbeit mit dem Alpha-Portfolio eine hohe Zuverlässigkeit, da neben der Selbsteinschätzung der Lerner auch eine Fremdeinschätzung, z. B. durch die Lehrkraft, vorgenommen werden kann.

3. Abschlusstest

Der Abschlusstest besteht aus zwei Komponenten: dem skalierten Sprachtest „Deutsch-Test für Zuwanderer“ (DTZ) auf den Niveaustufen A2 bis B1 des GER sowie dem skalierten Test „Leben in Deutschland“.

Der Sprachkursteil des Alphabetisierungskurses wird ordnungsgemäß durch Teilnahme an dem skalierten A2/B1-Sprachtest „Deutsch-Test für Zuwanderer (DTZ)“ abgeschlossen.

Test-Regelung im Rahmen des Erstverfahrens (Grundförderung 960 UE)

■ Sprachtest

Das BAMF übernimmt im Erstverfahren grundsätzlich einmalig die Kosten für den skalierten Sprachtest „Deutsch-Test für Zuwanderer“. Unter folgenden, in § 17 Abs. 3 Integrationskursverordnung geregelten Voraussetzungen, übernimmt das Bundesamt die Kosten für einen zweiten Sprachtest im Erstverfahren:

- erster Sprachtest vor Ausschöpfung des kompletten Stundenkontingents
- Ergebnis des ersten Sprachtests unter B1

■ Orientierungskurstest „Leben in Deutschland“ (LiD)

Das BAMF übernimmt einmalig die Kosten für den Test „Leben in Deutschland“.

Test-Regelung im Rahmen des Wiederholerverfahrens (Zusatzförderung 300 UE)

■ Sprachtest

Das BAMF übernimmt einmalig die Kosten für einen Sprachtest im Wiederholerverfahren.

X

Der Orientierungskurs

1. Inhalte, Ziele und Sprachniveau

Nach Abschluss des Sprachkursteils, der bis zu 1200 UE umfassen kann, stehen den Teilnehmenden 60 UE für den Besuch eines Orientierungskurses zur Verfügung. Ein großer Teil der Lerner wird bis dahin voraussichtlich das Sprachniveau A2.2 erreicht haben. Vor allem bei der Gruppe der primären Analphabeten muss allerdings damit gerechnet werden, dass diese Niveaustufe im schriftsprachlichen Kompetenzbereich noch nicht erreicht wurde.

Daher ist der Orientierungskurs für diese Zielgruppe bezüglich der Ziele, Inhalte, des Wortschatzes und der Präsentationsart, z. B. durch eine vorrangig mündliche Präsentation im Rahmen von Gruppendiskussionen sowie durch zielgruppenspezifische Themenaufbereitung, so zu vereinfachen, dass auch Teilnehmende mit einem Sprachniveau um A2.1 dem Unterricht folgen können. Auch können bereits im fortgeschrittenen Alphabetisierungsunterricht, insbesondere in Kursabschnitten des Aufbau-Alpha-Kurses C, zur Vorbereitung auf den Orientierungskurs Themen aus diesem in abgeschwächter Form vorab behandelt werden, z. B. in Form von Gruppendiskussionen oder zu Redeanlässen in Phasen des „freien Sprechens“.

Auch im Rahmen der Alphabetisierungskurse gelten die grundlegenden Ziele des Orientierungskurses des allgemeinen Integrationskurses. Im Orientierungskurs werden Alltagswissen sowie Kenntnisse über Rechtsordnung, Geschichte und Kultur in Deutschland vermittelt. Eine Ausrichtung auf die spezifischen Bedürfnisse und Erfordernisse der Zielgruppe in Alpha-Kursen sollte von der Lehrkraft wie oben erläutert vorgenommen werden.

Auf Kenntnisse der Werte des demokratischen Staatswesens der Bundesrepublik Deutschland und der Prinzipien der Rechtsstaatlichkeit, der Gleichberechtigung, der Toleranz und der Religionsfreiheit wird dabei besonderes Gewicht gelegt. Grundlage dieser Vermittlung ist das „Curriculum für einen bundesweiten Orientierungskurs“, in dem Lernziele und Lerninhalte für die drei Themen-Teilgebiete „Politik in der Demokratie“, „Geschichte und Verantwortung“ und „Mensch und Gesellschaft“ behandelt werden. Der dort beschriebene Themenkanon bildet den Ausgangspunkt für die erforderliche methodisch-didaktische Vereinfachung sowie zielgruppenorientierte Anpassungen im Rahmen der Alpha-Kurse.

2. Skalierter Test „Leben in Deutschland“

Zum ordnungsgemäßen Abschluss des Orientierungskurses ist auch für Teilnehmende des Alpha-Kurses die Teilnahme am skalierten Test „Leben in Deutschland“ vorzusehen.

Der skalierte Test „Leben in Deutschland“ ist ein Wissenstest im Multiple-Choice-Format. Dabei ist ein Fragebogen mit 33 Aufgaben zu bearbeiten, von denen 3 Aufgaben einen bundeslandspezifischen Bezug haben. Bei jeder Aufgabe sind vier Antwortmöglichkeiten vorgegeben, von denen nur eine richtig ist. Der Test gilt als bestanden, wenn 15 oder mehr Punkte erreicht wurden. Mit dem Test kann die erfolgreiche Teilnahme am Orientierungskurs nachgewiesen werden. Darüber hinaus hat der Teilnehmer auch die Möglichkeit, die im Einbürgerungsverfahren erforderlichen staatsbürgerlichen Kenntnisse nachzuweisen. Der Kursträger bereitet die Teilnehmer im Rahmen des Orientierungskurses bereits ab Kursmitte auf die Teilnahme am Test „Leben in Deutschland“ entsprechend dem vom Bundesamt veröffentlichten Curriculum für einen bundeseinheitlichen Orientierungskurs vor. Dabei werden auch jene Themen vorgestellt, die im Rahmen des Orientierungskurses nicht unterrichtet werden und für Teilnehmer relevant sind, die perspektivisch eine Einbürgerung anstreben. Die Kursteilnehmenden erhalten u. a. Informationen über weiterführendes Lernmaterial und für sie zugängliche Informationsquellen.

XI

Anhang

Anhang A: Überblick Integrationskurssystem


Verortung des Alphabetisierungskurses innerhalb des Integrationskurssystems, Förderdauer und Ziele

		+ 300 UE	+ 300 UE	+ 300 UE	+ 300 UE
+ 300 UE	+ 300 UE				
(+ 200 UE)					
Intensivkurs	Allgemeiner Integrationskurs	Jugendintegrationskurs	Frauen- und Elternintegrationskurs	Förderkurs	Alphabetisierungskurs
430 UE	660 UE	960 UE	960 UE	960 UE	960 UE
B1	B1	B1	B1	B1	A2.1 bis A2.2

Anhang B: Förderdauer und Ziele

Förderdauer und Ziele innerhalb des Alphabetisierungskurses

Basis-Alpha-Kurs	300 UE	Max. A1.2
Aufbau-Alpha-Kurs A	300 UE	
Aufbau-Alpha-Kurs B	300 UE	A2.1 (A2.2)
Aufbau-Alpha-Kurs C	300 UE	A2.2



Anhang C: Kursstruktur und Wechsel zum allgemeinen Integrationskurs

Alphabetisierungskurs

Skalierter Test „Leben in Deutschland“
Deutschtest für Zuwanderer (A2-B1)
Orientierungskurs

Allgemeiner Integrationskurs

Skalierter Test „Leben in Deutschland“
Deutschtest für Zuwanderer (A2-B1)
Orientierungskurs

Aufbau-Kurs C	Kursabschnitt 12
	Kursabschnitt 11
	Kursabschnitt 10
Aufbau-Kurs B	Kursabschnitt 9
	Kursabschnitt 8
	Kursabschnitt 7
Aufbau-Kurs A	Kursabschnitt 6
	Kursabschnitt 5
	Kursabschnitt 4
Basis-Kurs	Kursabschnitt 3
	Kursabschnitt 2
	Kursabschnitt 1

Kurswechsel →

Kursabschnitt 6	Aufbau-Kurs
Kursabschnitt 5	
Kursabschnitt 4	
Kursabschnitt 3	Basis-Kurs
Kursabschnitt 2	
Kursabschnitt 1	

Damit ein **Kurswechsel** von einem Alpha-Kurs in einen allgemeinen Integrationskurs erfolgen kann, müssen dem Teilnehmenden noch mindestens 100 UE der Grundförderung (900 UE) oder des Wiederholerkontingents (300 UE) zur Verfügung stehen. Ein Kurswechsel erfolgt immer zu Beginn eines neuen Kursabschnitts. Das individuelle Förderkontingent eines Alpha-Teilnehmenden von insgesamt 900 UE bleibt auch bei Wechsel in einen allgemeinen Integrationskurs erhalten.

Ein Kurswechsel schon innerhalb des Basis-Alpha-Kurses wird aus pädagogischen Gründen nicht befürwortet (vgl. Kap. II.3.).

Anhang D: Kursstruktur und Wechsel zu speziellen Integrationskursen

Alphabetisierungskurs

Skalierter Test „Leben in Deutschland“
Deutschtest für Zuwanderer (A2-B1)
Orientierungskurs

Aufbau-Kurs C	Kursabschnitt 12
	Kursabschnitt 11
	Kursabschnitt 10
Aufbau-Kurs B	Kursabschnitt 9
	Kursabschnitt 8
	Kursabschnitt 7
Aufbau-Kurs A	Kursabschnitt 6
	Kursabschnitt 5
	Kursabschnitt 4
Basis-Kurs	Kursabschnitt 3
	Kursabschnitt 2
	Kursabschnitt 1

Kurswechsel →

Frauen-/Eltern-/Jugend-integrationskurs; Förderkurs

Skalierter Test „Leben in Deutschland“
Deutschtest für Zuwanderer (A2-B1)
Orientierungskurs

Kursabschnitt 9	Aufbau-Kurs B
Kursabschnitt 8	
Kursabschnitt 7	
Kursabschnitt 6	Aufbau-Kurs A
Kursabschnitt 5	
Kursabschnitt 4	
Kursabschnitt 3	Basis-Kurs
Kursabschnitt 2	
Kursabschnitt 1	

Damit ein **Kurswechsel** von einem Alpha-Kurs in einen anderen speziellen Integrationskurs erfolgen kann, müssen dem Teilnehmenden noch mindestens 100 UE der Grundförderung (900 UE) oder des Wiederholerkontingents (300 UE) zur Verfügung stehen. Ein Kurswechsel erfolgt immer zu Beginn eines neuen Kursabschnitts.

Ein Kurswechsel bereits innerhalb des Basis-Alpha-Kurses wird aus pädagogischen Gründen nicht befürwortet (vgl. Kap. II.3.).

Anhang E: Progression Buchstaben

Vorschläge für die Progression bei der Einführung von Buchstaben

	Kursabschnitt 1
Nach Schubenz (1979):	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
Nach Hörmann (1977): ¹¹⁵	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
Nach Feldmeier (2003):	e, n, a, r, s, d, t, i, h, l, g, u, m, c, o, f, w, b, k, p, ä, z, j, ü, v, ß, ö, y, x, q

¹¹⁵ Der Buchstabe „ß“ wird in dieser Auflistung nicht aufgeführt.

Anhang F: Progression Buchstabengruppen

Vorschläge für die Progression bei der Einführung von Buchstabengruppen

Reihenfolge für ...	Kursabschnitt 2
... das Deutschlehrwerk Themen 1 in Anlehnung an Feldmeier (2003):	ie, ei, sch, st-, ich, ach, ck, sp-, -ig, eu, uch, och, eich, ech, äu, chs, qu, äch, üch, öch, äuch, euch, iech, ych, ieh, eih, ph, -tion, -tien, -ng, nk
... das Deutschlehrwerk Passwort Deutsch 1 in Anlehnung an Feldmeier (2003):	ie, ei, sch, st-, sp-, eu, ach, uch, ich, ck, och, äu, -ig, eich, ech, öch, üch, äch, iech, euch, äuch, chs, qu, ych, ieh, eih, ph, -tion, -tien, -ng, nk
... das Deutschlehrwerk Eurolingua Deutsch 1 in Anlehnung an Feldmeier (2003):	ie, ei, sch, st-, ich, sp-, ach, ck, eu, -ig, uch, och, ech, eich, chs, qu, äu, äch, üch, öch, ych, iech, euch, äuch, ieh, eih, ph, -tion, -tien, -ng, nk

Vorbemerkung zur Verwendung der curricularen Vorschläge (Anhang G – J)

Die in Anhang G, H und I/J vorgeschlagene sprachliche und schriftsprachliche Progression erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und ist daher als Vorschlag zu verstehen, welcher entsprechend der Kurssituation anzupassen und zu ergänzen ist.

Die curricularen Vorschläge zu den Inhalten der jeweiligen Kursabschnitte stecken einen möglichen Rahmen ab, der stets Maximalziele beschreibt, und werden deshalb als Rahmencurriculum verstanden. Aus der Fülle an inhaltlichen Vorschlägen werden folglich diejenigen ausgewählt, die für die betreffende Kursgruppe unter Berücksichtigung weiterer Rahmenbedingungen geeignet erscheinen.

Die so verstandenen curricularen Vorschläge beschreiben die Inhalte für die Kursabschnitte des Basis-Alpha-Kurses und der nachfolgenden Aufbau-Alpha-Kurse A, B und C. Die zeitlichen Angaben zur Einführung dieser Inhalte beschreiben nur den Zeitpunkt der empfohlenen systematischen – jedoch nicht einer erschöpfenden – Einführung von Inhalten. Es ist also durchaus möglich, dass z. B. selten vorkommende Buchstaben wie y oder x oft lange vor ihrer systematischen Einführung im Unterricht geschrieben und gelesen werden. Genauso können Sätze, die ein Verb im Perfekt enthalten, im Unterricht gesprochen, gehört, gelesen oder geschrieben werden, obwohl das Perfekt noch nicht systematisch eingeführt wurde.

Die folgenden Tabellen bieten mit ihrer beschriebenen Modularisierung einerseits Orientierung, eröffnen andererseits aber auch Möglichkeiten für eine teilnehmer- und kursbezogene Flexibilität in methodischen und inhaltlichen Fragen auf dem komplexen Gebiet der Alphabetisierungsarbeit.

Die Inhalte können nie erschöpfend behandelt werden. Der Lernprozess darf nicht als eine lange Treppe verstanden werden, auf deren letzter Stufe schließlich das angestrebte Ziel „funktionale Alphabetisierung“ und „Niveaustufe A2“ zu finden ist und bei welcher zuerst die Inhalte jeder einzelnen Stufe vollständig beherrscht werden müssen, bevor zur nächst höheren Stufe vorangeschritten werden darf. Alle einzuführenden Inhalte kommen nach dem empfohlenen Zeitpunkt ihrer erstmaligen, systematischen Einführung in den darauf folgenden Kursabschnitten – d. h. auf den jeweiligen (Treppen)Stufen – immer wieder vor. Es kann somit von einer stark zyklischen Progression gesprochen werden.

Anhang G: Curriculare Vorschläge Basis- und Aufbau-Kurs A

Die folgenden Tabellen zum **Basis-Alpha-Kurs** und **Aufbau-Alpha-Kurs A** enthalten curriculare Vorschläge, die nah an das A1.2-Niveau heranreichen, dieses aber letztendlich nicht vollständig beschreiben. Damit soll den aus der Praxis gemeldeten Schwierigkeiten Rechnung getragen werden, die insbesondere primäre Analphabeten mit einer zu steilen Progression haben. Zur Förderung von Teilnehmenden, die Kursabschnitte innerhalb des Aufbau-Alpha-Kurses A besuchen und in Teilbereichen bereits das A1.2-Niveau aufweisen, können Lehrkräfte auf die curricularen Vorschläge für den Aufbau-Alpha-Kurs B im Anhang H zurückgreifen.

Kursabschnitt 1 im Basis-Alpha-Kurs (100 UE)

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

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

Rezeption – mündlich (Hörverstehen schulen):

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

- Häufig vorkommende feste Wendungen
- Informationen zum Integrationskurs verstehen (z.B. Terminänderungen)
- Einfache Anweisungen zu Aufgaben im Kurs verstehen

Rezeption – schriftlich (lesen):

- Der Teilnehmende sollte seine eigene Schrift erlesen können.
- Silben sollten erlesen werden können.
- Aufbau eines teilnehmer- und lehrwerks-orientierten Sichtwortschatzes
- Verschiedene Schriftarten

Produktion – mündlich (sprechen):

- Zahlen
- Thematischer Wortschatz: Angaben zu Personen (Name, Herkunft, Sprache, Adresse, Telefonnummer etc.)
- Thematischer Wortschatz: Begrüßung und Vorstellung
- Thematischer Wortschatz: Angaben zu persönlich wichtigen Dingen
- Thematischer Wortschatz: Zahlen und Daten
- Thematischer Wortschatz: Informationen austauschen
- Aussprache
- Intonationsmuster (Aussage und Fragesatz)
- sich telefonisch krank melden
- Gründe zu Verspätungen oder zum frühzeitigen Gehen im Kurs angeben
- Anderen Teilnehmenden Informationen über Hausaufgaben geben

Produktion – schriftlich (schreiben):

- Unterschiedliche Schreibwerkzeuge und Schreibunterlagen
- Haltegriffe: Tripodengriff bzw. Alternativgriffe
- Feinmotorischer Bewegungsablauf: Grundelemente für die Produktion von Zahlen und Buchstaben
- Stiftführung
- Orientierung in Bezug auf Schreibunterlage und Heft/Buch

- Ökonomische Schreibweise
- Aufbau eines teilnehmer- und lehrwerksorientierten Schreibwortschatzes
- Ausbildung einer für andere Teilnehmende lesbaren Schrift

Interaktion – mündlich (hören und sprechen):

- Vorbereitung auf die Bewältigung kleiner, kommunikativer Aufgaben in der Öffentlichkeit (Schemakompetenz)
- Nach dem Befinden fragen
- Informationen zur Person (Name, Herkunft, Adresse etc.) und allgemeine Informationen erfragen
- Begrüßen und sich vorstellen und auf Begrüßungen reagieren
- Sich verabschieden und auf Verabschiedungen reagieren
- Um Wiederholung bitten
- Auf einfache Fragen zur Person reagieren
- Familienmitglieder vorstellen
- Telefonnummer erfragen und angeben
- Verhalten beim Telefonieren
- Angaben zum Beruf machen und erfragen
- Auf einfache Aufträge im Kurs (z. B. zur Lösung von Aufgaben) angemessen reagieren und gegebenenfalls nachfragen, wenn etwas unklar ist
- Sich über Hausaufgaben oder durchgenommenen Unterrichtsthemen informieren und gegebenenfalls bei Unklarheiten nachfragen
- Termine zum gemeinsamen Lernen vereinbaren

Interaktion – schriftlich (lesen und schreiben):

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

Sprachmittlung – mündlich (dolmetschen):

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

Sprachmittlung – schriftlich (übersetzen):

- Teilnehmerorientiertes Bildwörterbuch (Bild/L2)
- Ausbau des teilnehmerorientierten Bildwörterbuches (Bild/L2)

Grammatik:

- Bestimmte Artikel im Nominativ
- Personalpronomina (1., 2. Person Sg./1., 3. Person Pl.)
- Singular und Plural
- Feste Wendungen mit Präsens („ich bin ..., ich möchte ..., ich habe ... etc.)
- Verneinung mit nicht und kein (Negativartikel)
- Aussagesatz
- Persönlich bedeutsame W-Fragen als feste Wendungen („Wie heißen Sie?“, „Woher kommst du?“ etc.)
- Das Verb sein (ich, Sie und du)
- Präpositionen in und aus in festen Wendungen „ich komme aus“, „ich wohne in“ etc.
- Unbestimmte Artikel im Nominativ
- Nullartikel
- Possessivartikel in festen Wendungen („Mein Sohn heißt ...“)
- Personalpronomina
- Endungen zur Erkennung des Genus
- W- und Ja/Nein-Fragen
- Das Verb sein (restliche Formen im Präsens)
- Das Verb haben in festen Wendungen („Ich habe zwei Kinder“)
- Konjunktiv II von mögen: “möchte“
- Verbkonjugation Präsens für regelmäßige Vollverben
- Imperativ in festen Wendungen („Kommen Sie, bitte!“, „Setz dich!“)
- Konnektoren
- Wortbildung (Vorsilbe + Substantiv), z. B. Name und Vorname

Lernstrategien und Lerntechniken:

- Internationale Wörter suchen
- Heftführung
- Selbstkorrektur bei Aufgaben
- Produktion von Unterrichtsmaterialien als Lernstrategie
- Anwendung der selbst produzierten Unterrichtsmaterialien
- Gespräche über die Funktion der erstellten Unterrichtsmaterialien
- Um Hilfestellung bitten
- Orientierung auf einer Landkarte
- Über die Bedeutung von Hausaufgaben sprechen
- Einführung in Lösungsstrategien für verschiedene Übungstypen (Zuordnungsaufgaben)
- Mnemotechniken zur Wortschatzarbeit
- Wörter mit Artikel lernen
- Strategien im Umgang mit Hörtexten
- Gezielt nach Hilfe fragen
- Hilfe bei den Hausaufgaben „zu Hause“ organisieren
- Arbeit mit einer Landkarte
- Sprachgebrauchsstrategien: Mimik und Gestik einsetzen
- Sprachgebrauchsstrategien: Zur L1 wechseln
- Sprachgebrauchsstrategien: Wörter erfinden

Methodenwissen zum offenen Unterricht:

- Einzelarbeit
- Kleingruppen- und Partnerarbeit
- Das Helfer-Prinzip in der L1/L2
- Arbeit an einer parallel zum Plenum bestehenden Station
- Einführung in die Tätigkeit der Selbstkontrolle

Alpha-Portfolio:

- Ausfüllen einfacher Formulare (Angaben zur Person)

- Selbstbeurteilung einfacher Aufgaben mit Hilfe von Visualisierungen
- Mündliche Selbstbeurteilung einfacher Aktivitäten
- Führung einer persönlichen, vereinfachten Anwesenheitsliste
- Erstellung eines Dossier-Ordners
- Reflexion über das Portfolio

Herstellung von Unterrichtsmaterialien:

- Herstellung einer persönlichen Alpha-Box oder eines Alpha-Ordners
- Herstellung von Buchstabenkärtchen
- Herstellung von Papp-Buchstaben zum Erfühlen

Lehrerwissen und Arbeitsweisen:

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

Sprach- und phonologische Bewusstheit:

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

Interkulturelle Kompetenz und Landeskunde:

- Vergleich zwischen den Konzepten „Zeit“ in der Herkunfts- und Zielkultur (z. B. ist das Zuspätkommen ein Zeichen für Desinteresse oder eine Folge kulturell unterschiedlicher Wahrnehmungen über die Bedeutung von Pünktlichkeit?)
- Möglichkeiten der Einflussnahme auf unterrichtliche Prozesse
- Angemessenes Verhalten bei Krankheit (z. B. sich krank melden)
- Pflichten und Rechte der Teilnehmenden und Lehrkräfte

Medienkompetenz (angepasst an die Kurssituation):

- Ängste und Wünsche im Zusammenhang mit Medien
- Funktionen von CD-Playern
- Funktionen von DVD-Playern
- Funktionen von Handys

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

Kursabschnitt 2 im Basis-Alpha-Kurs (100 UE)

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

Allgemeine Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten:

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

Rezeption – mündlich (Hörverstehen schulen):

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

Rezeption – schriftlich (lesen):

- Aufbau eines teilnehmer- und lehrwerksorientierten Sichtwortschatzes

Produktion – mündlich (sprechen):

- Über Interessen/Hobbys sprechen
- Gegenstände benennen

- Tagesablauf beschreiben
- Feste Wendungen zu „Menschen beschreiben“ (z. B. „Wie alt ist ...“, „Wie viele ...“, „Wie groß ist ...“)
- Lebensmittel benennen
- Dinge benennen
- Feste Wendungen zum Thema „einkaufen“
- Sich nach dem Wohlergehen des Gesprächspartners erkundigen

Produktion – schriftlich (schreiben):

- Aufbau eines teilnehmer- und lehrwerksorientierten Schreib- und Sichtwortschatzes

Interaktion – mündlich (hören und sprechen):

- Vorbereitung auf die Bewältigung kleiner, kommunikativer Aufgaben in der Öffentlichkeit (Schemakompetenz)
- Informationen zu Ort und Zeit austauschen; Termine vereinbaren
- Ausbildung von kommunikativen Routinen (wie z. B. Begegnung im Alltag)
- Uhrzeit, Preise und Gewichte erfragen
- Auf Fragen nach dem Wohlergehen angemessen reagieren
- Informationen zur Person im Gespräch (z. B. telefonisch) angeben
- Informationen beim Arzt (telefonisch) erfragen
- Termine beim Arzt (telefonisch) vereinbaren

Interaktion – schriftlich (lesen und schreiben):

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

Sprachmittlung – mündlich (dolmetschen):

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

Sprachmittlung – schriftlich (übersetzen):

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

Grammatik:

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

- Nullartikel bei nicht zählbaren Dingen
- Wortbildung (Komposita, z. B. „Kühlschrank“)
- Feste Wendung mit der Präposition um („um acht Uhr“)

Lernstrategien und Lerntechniken:

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

Methodenwissen zum offenen Unterricht:

- Selbstentdeckendes Lernen bei einfachen (grammatischen) Phänomenen, z. B. Substantive auf – e sind oft feminin
- Kleingruppen- und Partnerarbeit
- Ausbau des Helfer-Prinzips: Experten-Rolle in der L1/L2 übernehmen
- Arbeit an zwei parallel zum Plenum bestehenden Stationen
- Einführung in die Tätigkeit der Selbstkontrolle
- Äußern von groben Zielen und erste Schritte zur Eingrenzung der damit verbundenen Feinziele

Alpha-Portfolio:

- Selbstbeurteilung einfacher Aufgaben mit Hilfe von Sichtwortschatz, z. B. „gut“, „schlecht“, „möchte ich“ oder „möchte ich nicht“
- Mündliche Selbstbeurteilung einfacher Aktivitäten
- Führung einer persönlichen vereinfachten Anwesenheitsliste

- Bewertung des Unterrichtstags
- Dossier: Auswahl der besten Arbeiten
- Reflexion über das Portfolio

Herstellung von Unterrichtsmaterialien:

- Herstellung einer persönlichen Alpha-Box oder eines Alpha-Ordners
- Herstellung von Buchstabenkärtchen
- Herstellung von Kärtchen zu Buchstabengruppen
- Herstellung von Papp-Buchstabengruppen zum Erfühlen
- Herstellung von persönlich relevanten Kärtchen zum Sichtwortschatz

Lehrerwissen und Arbeitsweisen:

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

Sprach- und phonologische Bewusstheit:

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

Interkulturelle Kompetenz und Landeskunde:

- Unterschiedlichkeiten von Lerntraditionen im Herkunfts- und Zielsprachenland
- Verhalten in kooperativen Unterrichtsformen (z. B. Partnerarbeit)

- Verhalten im Unterricht (z. B. Telefonieren im Unterricht)
- Die Begriffe „Kultur“, „Tradition“, „Bräuche“, „Identität“ als Wortschatz
- Das Konzept der „Höflichkeit“

Medienkompetenz (angepasst an die Kurssituation):

- Das „Bedienungsfeld“ bei CD-Playern (z. B. Geometrische Ikonen zur Kennzeichnung der Funktionen, etwa „Dreieck“ für „Play“)
- Das Display eines Handys
- Der Aufbau von Fernbedienungen
- Umgang mit einer Maus
- Umgang mit einer Tastatur
- Funktionsweise von Schreibsoftware

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

Kursabschnitt 3 im Basis-Alpha-Kurs (100 UE)

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

Allgemeine Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten:

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

Rezeption – mündlich (Hörverstehen schulen):

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

Rezeption – schriftlich (lesen):

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

Produktion – mündlich (sprechen):

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

Produktion – schriftlich (schreiben):

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

Interaktion – mündlich (hören und sprechen):

- Vorbereitung auf die Bewältigung größerer, teilnehmerorientierter, kommunikativer Aufgaben in der Öffentlichkeit (Schemakompetenz)
- Uhrzeit erfragen
- Zustimmung – widersprechen – verneinen
- Einen unbekanntes Weg erfragen
- Sich über gesuchte Produkte z. B. im Supermarkt informieren

Interaktion – schriftlich (lesen und schreiben):

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

Sprachmittlung – mündlich (dolmetschen):

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

Sprachmittlung – schriftlich (übersetzen):

- Sofern möglich: Ausbau des teilnehmerorientierten L1/L2-Wörterbuchs
- Übersetzung auf Wortebene (L2 zu L1), z. B. im Zusammenhang mit der Herstellung von Unterrichtsmaterialien in der L1

Grammatik:

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

- Prädikative Verwendung der Adjektive
- Trennbare Verben und Verbklammer

Lernstrategien und Lerntechniken:

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

Methodenwissen zum offenen Unterricht:

- Ausbau des selbstentdeckenden Lernens
- Selbstbestimmung bei der Bildung von Kleingruppen nach persönlichen Kriterien
- Kleingruppen- und Partnerarbeit
- Ausbau des Helfer-Prinzips: Ausbau der Experten-Rollen in der L1/L2
- Das Paten-Prinzip: Übernahme von teilnehmerbezogenen Berater-Rollen in der L1/L2 (z. B. zur Unterstützung von Quereinsteigern)
- Arbeit an drei parallel zum Plenum bestehenden Stationen
- Der Tagesplan: Zielsetzung, Festlegung von Inhalten, Durchführung und Evaluation

Alpha-Portfolio:

- Selbstbeurteilung einfacher Aufgaben
- Mündliche Selbstbeurteilung einfacher Aktivitäten
- Führung einer persönlichen vereinfachten Anwesenheitsliste
- Entwicklung eigener Can-Do-Kriterien für die verschiedenen sprachlichen Aktivitäten nach dem GER
- Bewertung des Unterrichtstags
- Arbeit mit „Lebenslinien“
- Berichten über interkulturelle Erfahrungen
- Dossier: Auswahl der besten Arbeiten/Ersetzung bereits vorhandener Arbeiten durch bessere
- Reflexion über das Portfolio

Herstellung von Unterrichtsmaterialien:

- Herstellung einer persönlichen Alpha-Box oder eines Alpha-Ordners
- Herstellung einfacher Aufgabenblätter (z. B. Bild-Wort-Zuordnungsaufgaben)
- Herstellung von Spielen zu persönlich relevanten Inhalten
- Herstellung von persönlich relevanten Kärtchen zum Sichtwortschatz
- Ergänzung des Bestands an Unterrichtsmaterialien durch persönlich relevante Schriftstücke (z. B. anonymisierte Briefe vom Amt oder der Schule, Beipackzettel usw.)

Lehrwerkswissen und Arbeitsweisen:

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

Sprach- und phonologische Bewusstheit:

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

Interkulturelle Kompetenz und Landeskunde:

- Alltagsrelevante Rechte (z. B. das Recht auf freie Arztwahl)
- Rechte und Pflichten im Umgang mit Ärzten (z. B. Schweigepflicht von Ärzten)
- Rechtliche Folgen durch Leistung von Unterschriften
- Die Bedeutung von „Höflichkeit“
- Feilschen in Deutschland
- Rechte als Kunde

Medienkompetenz (angepasst an die Kurssituation):

- Umgang mit einer Maus
- Umgang mit einer Tastatur
- Starten und Herunterfahren eines Computers
- Arbeit mit Digitalkameras/Fotografieren mit Handys
- Zusätzliche Geräte und Computer (z. B. Fotos einer Digitalkamera auf die Festplatte ziehen)
- Wichtige Funktionen von Schreibprogrammen (z. B. öffnen und speichern)

Kursabschnitt 4 im Aufbau-Alpha-Kurs A (100 UE)

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

Allgemeine Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten:

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

Rezeption – mündlich (Hörverstehen schulen):

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

Rezeption – schriftlich (lesen):

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

Produktion – mündlich (sprechen):

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

Produktion – schriftlich (schreiben):

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

Interaktion – mündlich (hören und sprechen):

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

Interaktion – schriftlich (lesen und schreiben):

- Notizen schreiben

Sprachmittlung – mündlich (dolmetschen):

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

Sprachmittlung – schriftlich (übersetzen):

- Sofern möglich: Ausbau des teilnehmerorientierten L1/L2-Wörterbuchs
- Übersetzung auf Wortebene (L2 zu L1), z.B. im Zusammenhang mit der Herstellung von Unterrichtsmaterialien in der L1

Grammatik:

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

Lernstrategien und Lerntechniken:

- Einführung in die eigenständige Planung von Zielen, Analyse der dafür notwendigen Teilschritte und Selbstkontrolle
- Lesestrategien: Segmentierung und Analogiebildung
- Einführung in die Durchführung und Planung von kleinen Projekten

- Zielbewusste Einbeziehung der L1
- Gruppendiskussion oder Kleingruppen: Kapazitäten bestimmen (Übungsmöglichkeiten, Freiräume für Hausaufgaben etc.)
- Fehlerquellen erkennen/benennen und darauf basierende Strategien zur Selbstkorrektur entwickeln
- Sprachgebrauchsstrategien: Nonverbale Strategien
- Sich über Störfaktoren bewusst werden und ausschalten

Methodenwissen zum offenen Unterricht:

- Kleingruppen- und Partnerarbeit
- Bestimmung einer geeigneten Experten-Rolle für Stationen nach persönlichen Kriterien
- Das Paten-Prinzip: Übernahme von Berater-Rollen in der L1/L2 (z. B. zur Unterstützung von Quereinsteigern)
- Arbeit an fünf parallel zum Plenum bestehenden Stationen
- Einführung in den Wochenplan: Zielsetzung, Bestimmung von Inhalten, Durchführung und Evaluation

Alpha-Portfolio:

- Selbstbeurteilung einfacher Aufgaben
- Mündliche Selbstbeurteilung einfacher Aktivitäten
- Führung einer persönlichen vereinfachten Anwesenheitsliste
- Entwicklung eigener Can-Do-Kriterien für die verschiedenen sprachlichen Aktivitäten nach dem GER
- Bewertung des Unterrichtstags
- Herausfinden eigener sprachlicher Kompetenzen
- Herausfinden eigener beruflicher Kompetenzen
- Dossier: Auswahl der besten Arbeiten/Ersetzung bereits vorhandener Arbeiten durch bessere
- Reflexion über das Portfolio

Herstellung von Unterrichtsmaterialien:

- Herstellung einer persönlichen Alpha-Box oder eines Alpha-Ordners
- Herstellung einfacher Aufgabenblätter (z. B. Bild-Wort-Zuordnungsaufgaben)
- Herstellung von persönlich relevanten Kärtchen zum Sichtwortschatz

Lehrerwissen und Arbeitsweisen:

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

Sprach- und phonologische Bewusstheit:

- Segmentierung auf Laut-, Silben- und Morphemebene

Interkulturelle Kompetenz und Landeskunde:

- Der Notfallruf/die Rufnummer 112
- Leistungen von Krankenkassen
- (soziale) Bedeutung von schulischen Veranstaltungen (z. B. Elternabend)
- Angemessenes Verhalten in regelmäßig vorkommenden Situationen (z. B. im Elternabend)
- Interkulturelle „Probleme“ in Deutschland

Medienkompetenz (angepasst an die Kursituation):

- Wichtige Funktionen in der Arbeit mit einem Betriebssystem (z. B. Drag-and-Drop-Funktion einer Maus, Markieren mit der Maus)
- Wichtige Funktionen in der Arbeit mit Schreibprogrammen
- Internet und Suchmaschinen
- Handy als „Diktiergerät“
- SMS abrufen

Kursabschnitt 5 im Aufbau-Alpha-Kurs A (100 UE)

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

Allgemeine Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten:

- Wiederholung bisher erworbener Kenntnisse nach Bedarf

Rezeption – mündlich (Hörverstehen schulen):

- Teilnehmerorientierte Alltagssituationen bewältigen

Rezeption – schriftlich (lesen):

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

Produktion – mündlich (sprechen):

- Jemandem erzählen, was passiert ist

Produktion – schriftlich (schreiben):

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

Interaktion – mündlich (hören und sprechen):

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

Interaktion – schriftlich (lesen und schreiben):

- Sich mit einer kurzen Notiz krankheitsbedingt abmelden

Sprachmittlung – mündlich (dolmetschen):

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

Sprachmittlung – schriftlich (übersetzen):

- Sofern möglich: Ausbau des teilnehmerorientierten L1/L2-Wörterbuchs
- Übersetzung auf Wort- und Satzebene (L2 zu L1), z. B. im Zusammenhang mit der Herstellung von Unterrichtsmaterialien in der L1

Grammatik:

- Ausdruck zukünftiger Ereignisse über das Präsens und den Gebrauch eines Zeitadverbs („Ich komme morgen“)
- Perfekt mit haben (unregelmäßige Verben)
- Lokale Präposition „bei“ in festen Wendungen („bei einer Firma arbeiten“)
- Temporale Präpositionen (z. B. seit, vor, nach) in festen Wendungen („nach einer Woche ...“)
- Präsens bei unregelmäßigen Verben (z. B. nehmen, helfen)

Lernstrategien und Lerntechniken:

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

Methodenwissen zum offenen Unterricht:

- Ausübung einer geeigneten Experten-Rolle für Stationen
- Lese-Paten: „Lesestunden“ in der L1/L2
- Arbeit an sechs parallel zum Plenum bestehenden Stationen
- Einführung in die Vereinbarung von „Arbeitsverträgen“
- Einführung in den Wochenplan: Zielsetzung, Bestimmung von Inhalten, Durchführung und Evaluation
- Einführung in die gesteuerte Projektarbeit: Zielsetzung, Bestimmung von Inhalten, Ermittlung von Kompetenzbereichen, Durchführung, Präsentation und Evaluation (z. B. Einkaufen)

Alpha-Portfolio:

- Herausfinden eigener sprachlichen Kompetenzen
- Herausfinden eigener beruflicher Kompetenzen
- Entwicklung eigener Can-Do-Kriterien für die verschiedenen sprachlichen Aktivitäten nach dem GER
- Kulturähnlichkeiten und Kulturunterschiede
- Herausfinden eigener Interessen und Wünsche
- Dossier: Auswahl der besten Arbeiten
- Dossier: Ersetzung bereits vorhandener durch bessere Arbeiten
- Reflexion über das Portfolio

Herstellung von Unterrichtsmaterialien:

- Ausbau der persönlichen Alpha-Box oder des Alpha-Ordners
- Herstellung einfacher Aufgabenblätter (z. B. Multiple-Choice-Aufgaben)
- Herstellung von persönlich relevanten Kärtchen zum Sichtwortschatz
- Herstellung binnendifferenzierter Aufgabenblätter für andere Teilnehmende
- Herstellung von themenbezogenen Unterrichtsmaterialien (z. B. zur Arbeit in Stationen)

Lehrwerkswissen und Arbeitsweisen:

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

Sprach- und phonologische Bewusstheit:

- Wiederholung und Vertiefung der bisherigen Kenntnisse und Fähigkeiten

Interkulturelle Kompetenz und Landeskunde:

- Interkulturelle „Probleme“ in Deutschland
- Rechte und Pflichten als Mieter
- „Wohnen“ in Deutschland (z. B. Kündigungsfristen)

Medienkompetenz:

- Wichtige Funktionen von Suchmaschinen
- Aufbau von Oberflächen wichtiger Softwareprogramme
- SMS schreiben

Kursabschnitt 6 im Aufbau-Alpha-Kurs A (100 UE)

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

Allgemeine Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten:

- Wiederholung bisher erworbener Kenntnisse nach Bedarf

Rezeption – mündlich (Hörverstehen schulen):

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

Rezeption – schriftlich (lesen):

- Ausbau des teilnehmer- und lehrwerksorientierten Sichtwortschatzes

Produktion – mündlich (sprechen):

- Teilnehmer- und lehrwerksorientierte Textproduktion

Produktion – schriftlich (schreiben):

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

Interaktion – mündlich (hören und sprechen):

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

Interaktion – schriftlich (lesen und schreiben):

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

Sprachmittlung – mündlich (dolmetschen):

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

Sprachmittlung – schriftlich (übersetzen):

- Sofern möglich: Ausbau des teilnehmerorientierten L1/L2-Wörterbuchs
- Übersetzung auf Wortebene (L2 zu L1), z. B. im Zusammenhang mit der Herstellung von Unterrichtsmaterialien in der L1
- Übersetzungen selbst produzierter, kleiner Texte aus der L2 in die L1 oder aus der L1 in die L2

Grammatik:

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

Lernstrategien und Lerntechniken:

- Anlegen und Ausbau einer Grammatik-Übungskartei
- Selbstentdeckendes Lernen: grammatische Regeln erschließen
- Merkverse nutzen

Methodenwissen zum offenen Unterricht:

- Ausübung und Bewertung der eigenen Experten-Rolle
- Lese-Paten: „Lesestunden“ in der L1/L2
- Stationen und Werkstattarbeit
- Arbeit mit dem Wochenplan: Zielsetzung, Bestimmung von Inhalten, Durchführung und Evaluation
- Einführung in das Gruppen-Puzzle
- Einführung in die selbstgesteuerte Projektarbeit: Zielsetzung, Bestimmung von Inhalten, Ermittlung von Kompetenzbereichen, Durchführung, Präsentation und Evaluation (z. B. Ämter)

Alpha-Portfolio:

- Herausfinden sprachlicher Ziele
- Entwicklung eigener Can-Do-Kriterien für die verschiedenen sprachlichen Aktivitäten nach dem GER
- Herausfinden beruflicher Ziele
- Kulturähnlichkeiten und Kulturunterschiede
- Festhalten und Bewerten interkultureller Erfahrungen
- Dossier: Auswahl der besten Arbeiten/Ersetzung bereits vorhandener Arbeiten durch bessere
- Reflexion über das Portfolio

Herstellung von Unterrichtsmaterialien:

- Ausbau der persönlichen Alpha-Box oder des Alpha-Ordners
- Herstellung einfacher Aufgabenblätter (z. B. Multiple-Choice-Aufgaben)
- Herstellung binnendifferenzierter Aufgabenblätter für andere Teilnehmende
- Herstellung von „Testaufgaben“
- Entwicklung einer „Teilnehmer-Literatur“
- Einrichtung und Gestaltung einer „Lese-Ecke“

Lehrwerkswissen und Arbeitsweisen:

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

Sprach- und phonologische Bewusstheit:

- Phonologische Bewusstheit
- Konzepte über die Sprache
- Metasprache

Interkulturelle Kompetenz und Landeskunde:

- Die Funktion von Hausordnungen
- Behördliche Meldepflicht

Medienkompetenz:

- Funktionen von E-Mailprogrammen
- E-Mails verschicken

Anhang H: Curriculare Vorschläge Aufbau-Kurs B

Folgende Tabelle enthält curriculare Vorschläge für den **Aufbau-Alpha-Kurs B**. Die hier beschriebenen Inhalte setzen knapp unterhalb des A1.2-Niveaus ein und gehen bis zum A2.1-Niveau. Die tabellarische Anordnung enthält lediglich Vorschläge.

Für diejenigen fortgeschrittenen Teilnehmenden, die bei entsprechender Binnendifferenzierung im Aufbau-Alpha-Kurs B bereits das Niveau A2.2 anstreben können, gilt der Hinweis unter Anhang I.

Im Aufbau-Alpha-Kurs B liegt der thematische Schwerpunkt exemplarisch auf den Themen „Betreuung und Ausbildung der Kinder“ und auf „Aus- und Weiterbildung“. Bei curricularen Ergänzungen durch die Lehrkräfte um Themen des „Rahmencurriculums für Integrationskurse – Deutsch als Zweitsprache“ wird empfohlen, die Gesamtanteile an schriftlichen Aktivitäten zu berücksichtigen, die dort (S. 123ff) aufgeführt sind, und dabei Themen zu wählen, die nicht zu „schriftlastig“ sind.

Kursabschnitte 7, 8 und 9 im Aufbau-Alpha-Kurs B (300 UE)

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

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

- Wiederholung bisher erworbener Kenntnisse nach Bedarf

Rezeption – mündlich (Hörverstehen schulen):

- Informationen in üblichen Veranstaltungen von Schulen und Kindergarten verstehen
- Informationen über schulische Schwierigkeiten der Kinder verstehen
- Weitere teilnehmerorientierte Alltagssituationen bewältigen (Wahl der Themen muss im Unterricht ausgehandelt werden!)

Rezeption – schriftlich (lesen):

- Einladungen lesen
- Adressen und Telefonnummern im Telefonbuch finden
- Weitere Inhalte sind unter Berücksichtigung der Teilnehmergruppe festzulegen

Produktion – mündlich (sprechen):

- Auskunft über eigene Fähigkeiten geben
- Den bisherigen schulischen Werdegang der eigenen Kinder beschreiben
- Wesentliche Informationen über das Schulsystem im Herkunftsland geben
- Wichtige Informationen zur Gesundheit der Kinder geben
- Sich in Schule oder Kindergarten beschweren
- Weitere teilnehmerorientierte Alltagssituationen bewältigen (Wahl der Themen entsprechend den Wünschen der Teilnehmergruppe)

Produktion – schriftlich (schreiben):

- Eine Kleinanzeige aufsetzen
- Dinge zum Verkauf schriftlich anbieten
- Einladungen schreiben
- Glückwunschkarten schreiben
- Formulare ausfüllen (z.B. zur Einschulung der Kinder)
- Weitere Textsorten schreiben (entsprechend den Bedürfnissen der Teilnehmergruppe)

Interaktion – mündlich (hören und sprechen):

- Sich nach Betreuungsmöglichkeiten erkundigen
- Sich nach den Grundzügen des deutschen Schulsystems erkundigen
- Im Gespräch Auskunft über die eigenen Kinder geben
- Telefonisch Informationen (z.B. zu Schule/Kindergarten) erfragen

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

Interaktion – schriftlich (lesen und schreiben):

- Einzahlungen und Überweisungen
- Am Bahnhof Informationen erfragen und entsprechende Fahrausweise aus dem Ticketautomaten ziehen
- Postkarten, Geburtstagskarten etc. (L2 und L1)
- Briefe an Freunde etc. (L2 und L1)
- Vorbereitung auf die Bewältigung größerer, teilnehmerorientierter, kommunikativer Aufgaben in der Öffentlichkeit (z. B. das Einholen von Informationen und anschließende Ausfüllen von Formularen)

Sprachmittlung – mündlich (dolmetschen):

- Dolmetschen auf Wort-, Satz- und Textebene (L2 zur L1)
- Dolmetschen auf Wort-, Satz- und Textebene (L1 zur L2)
- Mittlerfunktion bei der Einführung von offenen Unterrichtsmethoden, z. B. durch die Übernahme von Beraterrollen für bestimmte Stationen.
- Mittlerfunktion durch die Übernahme von „Patenschaften“

Sprachmittlung – schriftlich (übersetzen):

- Übersetzung selbst produzierter Texte (L1) in die L2
- Übersetzung persönlich wichtiger Texte (L1) in die L2 (Lieder, Gedichte etc.)
- Übersetzung der Arbeitsaufträge von Stationen
- Übersetzung von Projektergebnissen

Grammatik:

- Verben mit Akkusativergänzung
- Perfekt mit sein (unregelmäßige Verben)

- Perfekt bei nicht trennbaren Verben und Verben mit der Endung „-ieren“
- Präteritum (regelmäßige Verben)
- Präteritum der Modalverben
- Präpositionen mit Dativ (lokale zu, nach, in u. a.) als feste Wendung
- Wechselpräpositionen
- Komparativ und Superlativ
- Adjektivdeklination mit unbestimmten Artikeln (im Nominativ und im Akkusativ)
- Adjektivdeklination mit bestimmten Artikeln (im Akkusativ)
- Adjektivdeklination mit bestimmten Artikeln (im Dativ)
- Adjektivdeklination mit unbestimmten Artikeln (im Akkusativ)
- Dass-Sätze
- Weil-Sätze
- Satzstellung im Nebensatz
- Namen im Genitiv (Peters Mutter)
- Präposition „von“ als Genitiversatz
- Artikelwörter „dieser“, „mancher“, „jeder“/“alle“

Lernstrategien und Lerntechniken:

- Einführung in den Umgang mit einem Bildwörterbuch
- Einführung in den Umgang mit einem zweisprachigen Wörterbuch
- Einführung in den Umgang mit Online-Wörterbüchern
- Arbeiten mit einem Grammatik-Übungskarteikasten
- Erstellung einer „persönlichen“ (kontrastiven) Grammatik
- Erstellung von Tabellen zur Darstellung grammatischer Zusammenhänge (z. B. bei der Adjektivdeklination)
- Selbstentdeckendes Lernen: grammatische Regeln erschließen
- Anlegen eines teilnehmerorientierten, grammatischen Lernheftes
- Geschichtentechnik nutzen (eigene Geschichten zur Memorierung von Wortschatz erfinden)
- Imaginale Prozesse nutzen (sich Handlungen zur Memorierung von Wortschatz vorstellen)

- Gedächtnisstrategien wie z. B. die Verwendung von Akronymen in der L1/L2
- Wortbildungskennnisse nutzen
- Texte durch Visualisierungen strukturieren (markieren, unterstreichen, einkreisen usw.)
- Texte durch Notizen strukturieren (Abschnitte betiteln, Erwartungen berücksichtigen usw.)

Lehrerwissen und Arbeitsweisen:

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

Methodenwissen zum offenen Unterricht:

- Lese-Paten: „Lesestunden“ in der L1/L2
- (Um)Gestaltung von Stationen
- Stationen und Werkstattarbeit
- Arbeit mit dem Wochenplan: Zielsetzung, Bestimmung von Inhalten, Durchführung und Evaluation
- Weiterführende Arbeit im Gruppen-Puzzle
- Selbstgesteuerte Arbeit in größeren Projekten: Zielsetzung, Bestimmung von Inhalten, Ermittlung von Kompetenzbereichen, Durchführung, Präsentation und Evaluation (z. B. Ämter)

Alpha-Portfolio:

- Herausfinden sprachlicher Ziele
- Herausfinden beruflicher Ziele
- Entwicklung eigener Can-Do-Kriterien für die verschiedenen sprachlichen Aktivitäten nach dem GER
- Einschätzung der eigenen Kompetenzen an Hand der selbstentwickelten Can-Do-Kriterien
- Vergleich der eigenen Can-Do-Kriterien mit Kriterien aus Sprachenportfolios
- Kulturähnlichkeiten und Kulturunterschiede

- Ergänzung des Alpha-Dossiers
- Reflexion über das Portfolio

Herstellung von Unterrichtsmaterialien:

- Ausbau der persönlichen Alpha-Box oder des Alpha-Ordners
- Herstellung einfacher Aufgabenblätter (z. B. Multiple-Choice-Aufgaben)
- Herstellung binnendifferenzierter Aufgabenblätter für andere Teilnehmende
- Herstellung von „Testaufgaben“
- Entwicklung einer „Teilnehmer-Literatur“
- Ergänzen der zur Verfügung stehenden Lese-Texte durch eigene Lese-texte in der L1/L2

Sprach- und phonologische Bewusstheit:

- Das Konzept „Akkusativ“
- Das Konzept „Dativ“
- Kontrast der L1/L2 im Bezug auf distinktive Merkmale
- Gegebenenfalls Wiederholung und Vertiefung der bisherigen Kenntnisse und Fähigkeiten

Interkulturelle Kompetenz und Landeskunde:

- Möglichkeiten bzw. Finanzierungsmöglichkeiten der Kinderbetreuung (z. B. Tagesmutter)
- Freie Wahl von Kindergärten
- Bedeutung von schulischen Informationsveranstaltungen
- Rechte und Pflichten von Schülern
- Rechte und Pflichten von Eltern (im Zusammenhang mit der Ausbildung von Kindern)
- Kindergeld
- Freizeitangebote für Kinder
- Möglichkeiten der Aus- und Weiterbildung

- Möglichkeiten finanzieller Unterstützung bei Aus- und Weiterbildung
- Informationsstellen (im Zusammenhang mit Aus- und Weiterbildung)

Medienkompetenz:

- Die Bedeutung vom „Kleingedruckten“ im Umgang mit Medien
- Grundlegendes Verständnis für „Betriebssysteme“ (z. B. die Möglichkeit/Notwendigkeit den Speicherort von Dateien selbstständig zu wählen)
- Umgang mit „Suchmaschinen“ im Internet
- Funktionen von E-Mail-Programmen und Verschicken von E-Mails
- Anlegen einer eigenen E-Mailadresse
- Telefonie und Möglichkeiten der visuellen Kommunikation durch das Internet
- Automaten im Alltag, z. B. „Fahrkartenautomat“, „Geldautomat“
- Aufbau der Bedienungsfelder wichtiger Automaten

Anhang I: Curriculare Vorschläge für schnell Lernende im Aufbau-Kurs B

Wie bereits erläutert wurde, kann es insbesondere in den Aufbau-Alpha-Kursen B und C zu einer ausgeprägten Heterogenität im Kurs kommen, welche unter Umständen Unterschiede in Kompetenzbereichen von bis zu einem ganzen Niveau und mehr nach dem GER ausmachen können.

Im vorliegenden Konzept wird das A2.1 Niveau für einen großen Teil der Lerner innerhalb von 900 UE Förderung als realistisch betrachtet. Dennoch ist es möglich, dass einzelne Teilnehmende noch innerhalb dieser 900 UE ein Niveau erreichen können, welches oberhalb von A2.1 liegt und bis A2.2 heranreicht. In solchen Fällen gelangen im Rahmen der Binnendifferenzierung die curricularen Vorschläge für den **Aufbau-Alpha-Kurs C bereits im Aufbau-Alpha-Kurs B** zum Einsatz.

Anhang J: Curriculare Vorschläge Aufbau-Kurs C

Im **Aufbau-Alpha-Kurs C** werden curriculare Vorschläge gemacht, die im Wesentlichen eine Fortsetzung der Progression von A2.1 nach A2.2 beinhalten. Für die bereits im Aufbau-Kurs B über das Niveau A 2.1 gelangten Teilnehmenden bietet er wiederholende und stabilisierende Elemente.

Kursabschnitte 10, 11 und 12 im Aufbau-Alpha-Kurs C (300 UE)

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

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

- Wiederholung bisher erworbener Kenntnisse nach Bedarf

Rezeption – mündlich (Hörverstehen schulen):

- Wesentliche Inhalte in Informationsveranstaltungen (z. B. zu Praktikumsplätzen) verstehen
- Angaben zu Arbeitsaufträgen verstehen
- Informationen vom Arbeitgeber in der eigenen Mailbox verstehen
- Einfache Anleitungen verstehen
- Wünsche von Gästen/Kunden verstehen
- Wesentliche Inhalte in Beratungssituationen verstehen

Rezeption – schriftlich (lesen):

- Aushänge zu schulischen Angeboten verstehen
- Wichtige Informationen einem Schreiben der Stadt entnehmen
- Wichtige Informationen in Schreiben der Schule/des Kindergartens verstehen

- Informelle Mitteilungen der Schule (z.B. Einträge ins Hausaufgabenbuch) verstehen
- Sich im Internet über Ausbildungsmöglichkeiten informieren
- Wesentliche Informationen einer Anzeige zu Aus- und Weiterbildungsangeboten entnehmen
- Wesentliche Informationen in einfachen Arbeitsaufträgen verstehen
- Wesentliche Informationen einer Sicherheitsvorschrift mit Hilfe der darin enthaltenen Visualisierungen entnehmen
- Tabellarische Einsatzpläne interpretieren
- Wesentliche Informationen einem Arbeitsvertrag entnehmen (z. B. Lohnhöhe)
- Einfache Wegweiser verstehen
- Wesentliche Informationen zu Ämtern aus dem Internet oder Telefonbuch entnehmen (z. B. Öffnungszeiten)
- Wesentliche Inhalte aus Informationsmaterialien (z. B. Broschüren) entnehmen
- Wesentliche Inhalte schriftlichen Mitteilungen von Ämtern entnehmen (z. B. Mahnungen, Aufforderungen)

Produktion – mündlich (sprechen):

- Angaben zum Berufswunsch äußern
- Angaben zum bisherigen beruflichen Werdegang machen
- Sprachlich signalisieren, dass Arbeitsaufträge verstanden wurden
- Aufträge erteilen
- Vertraute Arbeitsabläufe erklären
- Sich telefonisch krank melden
- Mitteilungen auf eine Mail-Box sprechen
- Sich beschweren
- Um Verlängerungen bei der Bearbeitung von Aufträgen bitten
- Verspätungen bei der Bearbeitung von Aufträgen kommunizieren
- Aufträge erteilen
- Vertraute Arbeitsabläufe erklären

Produktion – schriftlich (schreiben):

- Abschnitte und Formulare zu schulischen Aktivitäten ausfüllen
- Einfache schriftliche Mitteilungen wie Entschuldigungen schreiben
- Komplexere Formulare (z. B. für Kindergeld) ausfüllen
- Sich in schulischen Veranstaltungen (z. B. Elternabend) Notizen machen
- Anmeldeformulare für eine Aus- oder Weiterbildung ausfüllen
- Einfache Notizen (auch als E-Mail) schreiben
- Einfache Arbeitsberichte schreiben
- Formulare ausfüllen
- Sprachliche Muster zum Einlegen eines schriftlichen Einspruchs kennen lernen
- Einfache Arbeitsberichte schreiben

Interaktion – mündlich (hören und sprechen):

- Informationen zur Ausbildungsstruktur in Deutschland erfragen
- Informationen zu Praktikumsmöglichkeiten erfragen
- Informationen zu Arbeitsabläufen erfragen
- Einfache Missverständnisse und Probleme am Arbeitsplatz im Gespräch regeln
- Absprachen über Arbeitsabläufe und -aufträge mit Kollegen treffen
- In Arbeitsbesprechungen angemessen reagieren
- Telefonisch Informationen (z. B. Preise, Lieferzeiten) erfragen
- Telefonisch Bestellungen aufgeben
- Beim Ausfüllen von Formularen um Hilfe bitten
- Auf Fragen nach persönlichen Daten (z. B. Aufenthaltsstatus) angemessen antworten
- Sich nach Beratungsstellen (z. B. bei Freunden) informieren
- Gezielte Informationen am Informationsschalter erfragen

- In angemessener Form Informationen bei einer Beratungsstelle einholen
- Sich in angemessener Form telefonisch zum Sachbearbeiter weiterleiten lassen
- In angemessener Form auf Fragen eines Sachbearbeiters antworten

Interaktion – schriftlich (lesen und schreiben):

- Auf Mitteilungen, z. B. von der Arbeitsagentur, (elektronisch) mit kurzer Antwort reagieren

Sprachmittlung – mündlich (dolmetschen):

- Mittlerfunktion bei der Einführung von offenen Unterrichtsmethoden, z.B. durch die Übernahme von Beraterrollen für bestimmte Stationen.
- Mittlerfunktion durch die Übernahme von „Patenschaften“

Sprachmittlung – schriftlich (übersetzen):

- Übersetzung der Arbeitsaufträge von Stationen
- Übersetzung von Projektergebnissen

Grammatik:

- Wechselpräpositionen
- Temporale Präpositionen
- Modale Präpositionen
- Adjektivdeklination (Akkusativ/Dativ)
- Adjektivdeklination bei Null-Artikel
- Verben mit Präpositionen
- Verben mit Wechselpräpositionen: stellen/stehten; legen/liegen; setzen/sitzen
- Reflexive Verben mit Präpositionalergänzung
- Direktional-Adverbien
- Perfekt bei trennbaren Verben
- Fragewörter und Pronomen „wofür?/Dafür...“
- Konjunktiv II

- Konjunktiv II von Modalverben
- Präsens Passiv
- Verb „lassen“ als Passiversatz
- Infinitiv mit zu
- Indefinitpronomen im Nominativ und Akkusativ
- Possessivpronomen im Nominativ und Akkusativ
- Steigerungen und Vergleiche
- Wortbildung Nomen und Adjektive
- Reziprokpronomen
- Konjunktion deshalb
- Indirekte Fragen im Nebensatz durch w-Fragen: was, wo, wie
- Indirekte Fragen mit Fragepronomen: ob
- Diminutiv

Lernstrategien und Lerntechniken:

- Gedächtnisstrategien wie z. B. das Nutzen von Lautverwandtschaften
- Arbeit mit einer Vokabelkartei
- Texte durch eine knappe Gliederung strukturieren
- Arbeit mit Hilfsmitteln (z. B. Wörterbuch oder Internet)
- Ausbau der persönlichen „Lernergrammatik“
- Ausbau der persönlichen „Wortschatzliste“
- Texte (mündlich) zusammenfassen

Methodenwissen zum offenen Unterricht:

- Stationen, Werkstattarbeit, Arbeit mit Wochenplänen
- Arbeiten im Gruppen-Puzzle
- Zielsetzung, Bestimmung von Inhalten, Ermittlung von Kompetenzbereichen, Durchführung, Präsentation und Evaluation von größeren Projekten (z. B. Internet-Cafés)

Alpha-Portfolio:

- Kulturähnlichkeiten und Kulturunterschiede
- Ergänzungen der eigenen Can-Do-Kriterien um Kriterien aus Sprachenportfolios
- Einschätzung der eigenen Kompetenzen nach Can-Do-Kriterien
- Ergänzung des Alpha-Dossiers
- Reflexion über das Portfolio

Herstellung von Unterrichtsmaterialien:

- Ausbau der persönlichen Alpha-Box oder des Alpha-Ordners
- Herstellung binnendifferenzierter Aufgabenblätter für andere Teilnehmende
- Herstellung von „Testaufgaben“
- Entwicklung einer „Teilnehmer-Literatur“

Lehrwerkswissen und Arbeitsweisen:

- Wiederholung und Vertiefung der bisherigen Kenntnisse und Fähigkeiten

Sprach- und phonologische Bewusstheit:

- Gegebenenfalls Wiederholung und Vertiefung der bisherigen Kenntnisse und Fähigkeiten

Interkulturelle Kompetenz und Landeskunde:

- Rechte und Pflichten im Umgang mit Ämtern
- Die Möglichkeit des Widerspruchs bei Amtsentscheidungen
- Möglichkeiten einer Beratung bei Ämtern
- Möglichkeiten und Beratung bei der Arbeitssuche
- Angemessenes Verhalten bei Bewerbungen
- Wichtige Rechte und Pflichten im Umgang mit Banken und Versicherungen

- Abläufe bei Prüfungen
- Zeiteinteilung bei Prüfungen
- Prüfungsspezifisches Wissen

Medienkompetenz:

- Grundlegendes Verständnis für „Betriebssysteme“ (z. B. die Möglichkeit/Notwendigkeit den Speicherort von Dateien selbstständig zu wählen)
- Umgang mit „Suchmaschinen“ im Internet
- E-Mails
- Telefonie und Möglichkeiten der visuellen Kommunikation durch das Internet
- Aufbau der Bedienungsfelder wichtiger Automaten, z. B. „Fahrkartenautomat“ oder „Geldautomat“

Anhang K: Items für kursinternes Testen

Nachfolgend sind mögliche Items zur Entwicklung freiwilliger, kursinterner Tests aufgeführt.

a) Schriftsprachliche Kompetenzen (Lesen)

Buchstabenebene und Zahlen:

- Kenntnisse der Zahlen
- Kenntnisse der Zahlen in der L1 (bei nicht lateinischen Schriftsystemen)
- Buchstabenkenntnisse in der L2
- Buchstabenkenntnisse in der L1
- Kenntnisse der Buchstabengruppen in der L2
- Kenntnisse der Buchstabengruppen in der L1 (sofern diese vorkommen)

Silben- und Wortebene:

- Vorhandensein eines Sichtwortschatzes
- Synthesefähigkeit über das Vorlesen häufiger Wörter (z. B. aus dem Sichtwortschatztest)
- Synthesefähigkeit über das Vorlesen von Silben
- Synthesefähigkeit über das Vorlesen von Pseudo-Wörtern (z. B. „hano“, „kuno“ usw.)
- Synthesefähigkeit über das Vorlesen von Nicht-Wörtern (z. B. „hjno“, „kbno“ usw.)

Textebene:

- Flüssigkeit beim Vorlesen eines kurzen Textes in der L2
- Flüssigkeit beim Vorlesen eines kurzen Textes in der L1
- Aussprache, Wortakzent und Satzakzent beim Vorlesen eines kurzen Textes in der L2
- Textverständnis über Verständnisfragen beim Vorlesen eines kurzen Textes in der L1

b) Sprachliche Kompetenzen (Hörverstehen)

Siehe entsprechende Tests zur Einstufung der mündlichen Kompetenzen im Zusammenhang mit dem Konzept für allgemeine Integrationskurse (z. B. Einstufungssystem für Integrationskurse)

c) Schriftsprachliche Kompetenzen (Schreiben)

Buchstabenebene:

- Beweglichkeit der Finger, des Handgelenks und der Schulter im Umgang mit Schreibwerkzeugen
- Orientierung auf der Schreibunterlage
- Schreibökonomie bei der Produktion von Buchstaben
- Flüssigkeit der Schriftproduktion
- Schreibökonomie bei der Schriftproduktion

Silben-/Wort-Ebene:

- Schnelligkeit der Schriftproduktion
- Schriftbild

Textebene:

- Schnelligkeit bei der Textproduktion
- Gesamtschriftbild

d) Sprachliche Kompetenzen (Sprechen)

Buchstabenebene:

- Aussprache einzelner Buchstaben
- Phonologische Bewusstheit: Wird buchstabiert oder lautiert?

Silben-/Wort-Ebene:

- Aussprache von Wörtern
- Phonologische Bewusstheit: Kann ein von der testenden Person lautiertes Wort synthetisiert werden?

Textebene:

- Kommunikative Kompetenz (z. B. Angaben zur Person, zum Wohnort usw. machen können), auf einfache Fragen eingehen können, einfache Anweisungen verstehen usw.

Anhang L: Alphabetisierungskurslehrwerke und -materialien

Einordnung einiger Alphabetisierungslehrwerke und Unterrichtsmaterialien in die modulare Struktur des Basis-Alpha-Kurses und der Aufbau-Alpha-Kurse A, B und C

Die im Folgenden aufgeführten Lehrwerke für den Alphabetisierungs- und Deutschunterricht verstehen sich lediglich als Vorschlag. Im Alphabetisierungskurs kann in der Regel nicht mit einem kurstragenden Lehrwerk gearbeitet werden. Im Fall der aufgeführten Lehrwerke für den Deutschunterricht (ab Kursabschnitt 7) ist zu beachten, dass – obwohl dieselben Lehrwerke für die restlichen Integrationskurse verwendet werden können – das Lerntempo im Alpha-Kurs zum Teil deutlich unterhalb des Lerntempos im allgemeinen Integrationskurs oder in einem anderen Kurs für spezielle Zielgruppen liegen kann. Die Verwendung von DaZ-Lehrwerken im Aufbau-Alpha-Kurs B und C muss folglich unter Umständen im starken Maße durch zusätzliche Materialien ergänzt werden. Demzufolge sind Erfahrungen der Lehrkraft mit DaZ-Lehrwerken im Deutschunterricht vor dem Hintergrund der Alphabetisierungsarbeit, hier insbesondere eines deutlich langsameren Lerntempos, stets neu zu bewerten.

Basis-Alpha-Kurs

Kursabschnitt 1

Alphamar; Alphaplus (Basiskurs); Von A bis Z (A1); Schritte plus Alpha 1; Alpha-Buch; Lesen und Schreiben 1 (Lehrbuch); Lesen und Schreiben 1 (Schreibmappe); Lesen und Schreiben 1 (Lehrerhandbuch); Mosaik; Hamburger ABC; Alpha-Fibel Teil 1; Alpha-Fibel Teil 2; Ihr Start ins Deutsche Teil 1

Kursabschnitt 2

Alphamar; Alphaplus (Basiskurs); Von A bis Z (A1); Schritte plus Alpha 2; Alpha-Buch; Lesen und Schreiben 1 (Lehrbuch); Lesen und Schreiben 1 (Schreibmappe); Lesen und Schreiben 1 (Lehrerhandbuch); Mosaik; Hamburger ABC; Der Vorkurs; Alpha-Fibel Teil 2; Alpha-Fibel Teil 3; Ihr Start ins Deutsche Teil 1; Alpha-Basis-Projekt Bd.1

Kursabschnitt 3

Alphamar; Alphaplus (Basiskurs); Von A bis Z (A1); Schritte plus Alpha 2 und 3; Mosaik; Hamburger ABC; Der Vorkurs; Alpha-Fibel Teil 3; Ihr Start ins Deutsche Teil 1; Alpha-Basis-Projekt Bd.1

Aufbau-Alpha-Kurs A

Kursabschnitt 4

Alphamar; Alphaplus (Aufbaukurs); Von A bis Z (A1); Schritte plus Alpha 3; Mosaik; Projekt Alphabet Neu; Hamburger ABC; Ihr Start ins Deutsche Teil 1; Der Vorkurs; Alpha-Basis-Projekt Bd.1 & Bd.2

Kursabschnitt 5

Alphamar; Alphaplus (Aufbaukurs); Von A bis Z (A1); Schritte plus Alpha 3; Projekt Alphabet Neu; Hamburger ABC; Der Vorkurs; Berliner Platz - Einstiegskurs; Erste Schritte; Erste Schritte plus. Vorkurs; Lesen und Schreiben 2 (Lehrerhandbuch); Alpha-Basis-Projekt Bd.1 & Bd.2

Kursabschnitt 6

Alphamar; Alphaplus (Aufbaukurs); Von A bis Z (A1); Schritte plus Alpha 3; Projekt Alphabet Neu; Hamburger ABC; Der Vorkurs; Berliner Platz - Einstiegskurs; Erste Schritte; Erste Schritte plus. Vorkurs; Lesen und Schreiben 2 (Lehrerhandbuch); Alpha-Basis-Projekt Bd.1& Bd.2

Aufbau-Alpha-Kurs B

Kursabschnitte 7, 8, 9

Projekt Alphabet Neu; Hamburger ABC; Der Vorkurs; Berliner Platz - Einstiegskurs; Erste Schritte; Erste Schritte plus. Vorkurs. Lesen und Schreiben 2 (Lehrerhandbuch); Alpha-Basis-Projekt Bd. 2; Arbeit und Beruf; Politik in Deutschland. Je nach Situation und Notwendigkeit von Binnendifferenzierung im konkreten Kurs können zu Beginn evtl. auch noch genannte Lehrmaterialien aus Aufbau-Alpha-Kurs A genutzt werden.

+ zugelassene Lehrwerke für den DaZ-Unterricht

Aufbau-Alpha-Kurs C

Kursabschnitte 10, 11, 12

Projekt Alphabet Neu; Hamburger ABC; Der Vorkurs; Berliner Platz - Einstiegskurs; Erste Schritte plus Vorkurs; Lesen und Schreiben 2 (Lehrerhandbuch); Alpha-Basis-Projekt Bd. 2; Arbeit und Beruf; Politik in Deutschland

+ zugelassene Lehrwerke für den DaZ-Unterricht

Stand: Juli 2013

(Eine aktuelle Auflistung der für den Alphabetisierungskurs vorgesehenen Unterrichtsmaterialien kann über die Homepage des Bundesamtes www.bamf.de abgerufen werden.)

Anhang M: Literatur

Aebli, H. (1990)

Zwölf Grundformen des Lehrens. 5. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.

Alfa-Forum

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

Albert, R.; Heyn, A.; Rokitzki, Ch.; Teepker, F. (2012)

Alphamar. Wege in die Alphabetisierung für erwachsene Deutschlernende. Methodenhandbuch, Berlin u. München: Langenscheidt

Alfa-Zentrum Wien (VHS Ottakring)

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

Alfa-Zentrum Wien (VHS Ottakring)

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

Atzesberger, M. (1983)

Vereinfachung von Schrift und Rechtschreibung - eine Hilfe für Legastheniker? In: Dummer, Lisa (Hrsg.), Legasthenie. Bericht über den Fachkongress 1982. Hannover: Bundesverband Legasthenie e.V., S. 31-44.

Baldegger, M.; Müller, M.; Schneider, G. (1985)

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

Bartnitzky, H. (1998)

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

Baymak-Schuldt, M. (1985)

Mit offenen Augen lesen lernen: Türkische Alphabetisierung nach der Methode von Paulo Freire. Berlin: Express-Edition.

Benndorf-Helbig, B. (2005)

Das Europäische Sprachenportfolio für Erwachsene – Bereicherung oder Belastung für Sprachlernende und Kursleitende? In: Deutsch als Zweitsprache, Heft 2 (2005), S. 24-31.

Bildungsarbeit in der Zweitsprache Deutsch

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

Bimmel, P.; Rampillon U. (2000)

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

Blume, S.; Schwarz, L.; Witt-Hentschke, L. (1995)

Entwicklung und Förderung elementarer Fähigkeiten in der Alphabetisierung und Elementarbildung. Schleswig-Holstein: Landesverband der VHS.

Bohn, R. (2000)

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

Boulanger, D. (2001)

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

Boulanger, D. (2005)

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

Buhlmann, R.; Ende, K.; Kaufmann, S.; Kilimann, A.; Schmitz, H. (2007)

Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache. München: Goethe-Institut.

Clahsen, H.; Meisel, J. M.; Pienemann, M. (1983)

Deutsch als Zweitsprache: Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter. Tübingen: Narr.

Cummins, J. (1982)

Die Schwellenniveau- und die Interdependenz-Hypothese: Erklärungen zum Erfolg zweisprachiger Erziehung. In: Swift, James (Hrsg.), Bilinguale und multilinguale Erziehung. Würzburg: Königshausen und Neuman, S. 34-43.

Curriculum für einen bundesweiten Orientierungskurs (Fassung 60 UE/2013)
Herausgegeben vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 90343
Nürnberg, www.bamf.de

Dehn, M. (1995)

Über die Aneignung des phonematischen Prinzips der Orthographie beim
Schriftspracherwerb. In: Balhorn, H.; Brügelmann, H. (Hrsg.), Rätsel des
Schriftspracherwerbs. Neue Sichtweisen aus der Forschung. Lengwil am
Bodensee: Libelle, S. 205-219.

Demmig, S. (2003)

Das professionelle Handlungswissen von DaZ-Lehrenden in der Erwach-
senenbildung am Beispiel Binnendifferenzierung. Eine qualitative Studie.
Dissertation an der Universität Kassel.

Demmig, S. (2008)

Binnendifferenzierung und Heterogenität im Unterricht Deutsch als
Zweitsprache. Beispiel aus dem Unterricht mit erwachsenen Lernenden.
In: Deutsch als Zweitsprache, Heft 4, S. 34-39.

Deutsch Lernen

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

Diehl, E.; Christen, H.; Leuenberger, S. (2000)

Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweit-
sprachenerwerb Deutsch. Tübingen: Niemeyer.

Döbert-Nauert, M. (1985)

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

Einstufungssystem für die Integrationskurse in Deutschland (2007)

Herausgegeben vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Nürn-
berg) und vom Goethe-Institut (München).

Engel, U. (1988)

Deutsche Grammatik. Heidelberg: Groos.

Ernst, C. (2005)

Werkstattunterricht – Eine Möglichkeit zur Binnendifferenzierung im Alphabetisierungsunterricht mit Fremdsprachigen. In: Alfa-Forum, 58, S. 15-23.

Europäisches Sprachenportfolio. Version für Jugendliche und Erwachsene (2001)

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Bern: Berner Lehrmittel- und Medienverlag.

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

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

Fandrych, C.; Thonhauser, I. (2008)

Fertigkeiten - integriert oder separiert? Zur Neubewertung der Fertigkeiten und Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. Praesens VerlagsgesmbH Wien.

Feldmeier, A. (2003)

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

Feldmeier, A. (2004)

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

Feldmeier, A. (2004a)

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

Feldmeier, A. (2004b)

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

Feldmeier, A. (2005)

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

Feldmeier, A. (2005a)

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

Feldmeier, A. (2005b)

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

Feldmeier, A. (2010)

Konzepte, Curricula und Ziele in der Alphabetisierung von erwachsenen Analphabeten nicht deutscher Muttersprache. In: Deutsch als Zweitsprache, Sonderheft 2010 „Alphabetisierung“, 4-12.

Feldmeier, A. (2010a)

Von A bis Z – Praxishandbuch Alphabetisierung. Deutsch als Zweitsprache für Erwachsene, Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Feldmeier, A. (2012)

Von A bis Z – Alpha-Portfolio A1/Kopiervorlagen. Deutsch als Zweitsprache für Erwachsene, Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Frey-Eiling, A.; Frey, K. (2006)

Gruppenpuzzle. In: Wiechmann, J. (2006), S. 50-57.

Frey, K. (2006)

Die Projektmethode. In: Wiechmann, J. (2006), S. 155-162.

Friedrich, F. H. (2006)

Unterrichtsmethoden und Lernstrategien. In: Wiechmann, J. (2006), S. 163-172.

Frith, U. (1985)

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

Frühwald, D. (o. J.)

Elfchen-Gedichte. Online unter: www.alfazentrum.at/texte.html

Funk, H. (1993)

Grammatik lernen lernen - autonomes Lernen im Grammatikunterricht. In: Harden, T.; Marsh, C. (Hrsg.), Wie viel Grammatik braucht der Mensch. München: Iudicium-Verlag, S. 138-157.

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

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

Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen
Europarat - Rat für kulturelle Zusammenarbeit. Langenscheidt, Berlin [u. a.].

Glaboniat, M., Müller, M., Rusch, P., Schmitz, H., Wertenschlag, L. (2005)

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

Göbel, R. (1986)

Kooperative Binnendifferenzierung im Fremdsprachenunterricht. Mainz: Werkmeister.

Göbel, R. (1987)

Arbeit mit leistungsheterogenen Gruppen im Zweitsprachenunterricht. In: Apeltauer, E. (Hrsg.), Gesteuerter Zweitspracherwerb: Voraussetzungen u. Konsequenzen für den Unterricht. Ismaning: Hueber, S. 235-259.

Göbel, R. (1993)

Binnendifferenzierung. In: Info DaF, 20, 1, S. 32-38.

Grell, J. (2006)

Direktes Unterrichten. Ein umstrittenes Unterrichtsmodell. In: Wiechmann, J. (2006), S. 35-49.

Grießhaber, W. (2003-2006)

Profilanalyse: Grundlagen kompakt. Online: <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/sla/tst/prf-basis.html>

Grimmer, M. (2005)

Sprachenportfolio in einem Integrationskurs: Potenzen und Grenzen eines Instruments zur Förderung der Lernerautonomie – Ein Erfahrungsbericht aus dem DIALOG-Institut Dr. Kilian Kassel. In: Deutsch als Zweitsprache, Heft 3 (2005), S. 25-32.

Grunwald, A.; Hubertus, P.; Yasaner, V. (2012)

Alphaplus: Basiskurs – Mein Lernportfolio; Berlin: Cornelsen Verlag.

Günther, K. B. (1995)

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

Haberzettl, S. (2005)

Der Erwerb der Verbstellungsregeln in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder mit russischer und türkischer Muttersprache. Tübingen: Niemeyer.

Hameyer, U. (2006)

Entdeckendes Lernen. In: Wiechmann, J. (2006), S. 114-129.

Hasert, J. W. (2003)

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

Hegele, I. (2006)

Stationenarbeit. Ein Einstieg in den offenen Unterricht. In: Wiechmann, J. (2006), S. 58-71.

Hörmann, H. (1977)

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

Johansson, L.; Leander, T.; Angst, K.; Beer, B.; Martin, S.; Rebeck, W.; Sibilleau, N. (2000)

Canadian Language Benchmarks 2000: ESL for Literacy Learners. Ottawa: Centre for Canadian Language Benchmarks. Online unter: www.language.ca

Jones, R.L.; Tschirner, E. (2006)

A frequency dictionary of german. Core vocabulary for learners. New York: Routledge.

Kamper, G. (1987)

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

Kaufmann, S. (2007)

Heterogenität und Binnendifferenzierung im DaZ-Unterricht. In: Kaufmann, S.; Zehnder, E.; Vanderheiden, E.; Frank, W. (Hrsg.), Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. Band 1. Ismaning: Hueber, S. 186-214.

Kilian, V. (1995)

Binnendifferenzierung im Zweitsprachenunterricht Deutsch. In: Kilian, V.; Neuner, G.; Schmitt, W. (Hrsg.), Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung. Curriculumentwicklung – Übungsmaterial – Lehrerfortbildung. Berlin (u. a.): Langenscheidt, S. 42-66.

Klafki, W.; Stöcker, H. (1991)

Innere Differenzierung des Unterrichts. In: Klafki, W. (Hrsg.), Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 2. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S. 173-208.

Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs (Überarbeitete Neuauflage – April 2015)

Herausgegeben vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 90343 Nürnberg, www.bamf.de

Kowarik, O. (1989)

Ist Rechtschreiben wirklich so schwer? In: Dummer, L. (Hrsg.), Legasthenie. Bericht über den Fachkongress 1988. Hannover: Bundesverband Legasthenie e.V., S. 299-308.

Küspert, P. (1998)

Phonologische Bewußtheit und Schriftspracherwerb. Frankfurt a. M. (u. a.): Peter Lang.

Küspert, P.; Schneider, W. (1999)

Hören, lauschen, lernen. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Materialdienst Alphabet (1986 – 1993)

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

Meyer, H. (1988)

Unterrichtsmethoden 1: Theorieband. 2. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Milestone Europäisches Sprachenportfolio – European Language Portfolio (2003)

Die Sprache des Einwanderungslandes lernen. Online unter: http://www.eumilestone.de/files/sites/eumilestone/german_elp_validate_03.pdf [Zugriff am 11.12.2007]

Milestone Europäisches Sprachenportfolio – European Language Portfolio (2003)

Die Sprache des Einwanderungslandes lernen. Lehrer-Handbuch. Online unter: http://www.eu-milestone.de/files/sites/eumilestone/handbook_german.pdf [Zugriff am 11.12.2007]

Mühlhausen, U. (2008)

Schüleraktivierung im Schulalltag. Ungewöhnliche Unterrichtsmethoden in der Sekundarstufe. Band 1. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

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

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

Neuner, G.; Hunfeld, H. (2001)

Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: eine Einführung. Fernstudieneinheit 4. Berlin (u. a.): Langenscheidt.

Nickel, S. (2005a)

Family Literacy – Sprach- und Literalitätsförderung in der Familie. In: Fachforum: „Orte der Bildung im Stadtteil“ – Dokumentation zur Veranstaltung am 16. und 17. Juni 2005 in Berlin, S. 85-90.

Nickel, S. (2005b)

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

Nickel, S. (2006)

Beobachtung kindlicher Literacy-Erfahrungen im Übergang von Kindergarten und Schule. In: Graf, Ulrike; Moser-Opiz, E. (Hrsg.), Diagnose und Förderung am Schulanfang. Ort: Baltmannsweiler, S. 87-104. Online unter: http://www.deutschdidaktik-primar-uni-bremen.de/Nickel_Beobachtung_Literacy.pdf

Orientierungsrahmen Alphabetisierung und Grundbildung (2007)

Arbeitskreis Alphabetisierung und Grundbildung des Deutschen Volkshochschulverbandes. Version 0.1.07. (Zugriff am 24.01.08).

Ortner, B. (1998)

Alternative Methoden im Fremdsprachenunterricht. Lernthoretischer Hintergrund und praktische Umsetzung. Ismaning: Max Huber Verlag.

Pallasch, W. (2006)

Werkstattarbeit. In: Wiechmann, J. (2006.), S. 143-154.

Pienemann, M. (2003)

Language Processing Capacity. In: Doughty, Jessica & Long, Michael H. (eds.) (2003) The Handbook of Second Language Acquisition. Oxford: Blackwell, 679-714.

Pracht, H. (2007)

Wissen über Wörter – zum Lernbereich Phonologische Bewusstheit – Sprachbewusstheit – Aussprache in der zweitsprachlichen Alphabetisierungsarbeit. In: Deutsch als Zweitsprache, Heft 2 (2007), 19-32.

Pracht, H. (2007a)

Zur theoretischen Modellierung funktionaler Alphabetisierung: Schrift-

Sprach-Kompetenz. In: Sprache und Alphabetisierung (Zeitschrift Alfa-Forum Heft 66/2007), 20-22.

Pracht, H. (2012)

Schemabasierte Basialphabetisierung im Deutschen. Ein Praxisbuch für Lehrkräfte, Münster: Waxmann Verlag.

Quenzel, I. (1998)

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

Rampillon, U. (1985)

Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht. Handbuch. Ismaning: Max Hueber Verlag.

Reichen, J. (1988)

Lesen durch Schreiben. Allgemeindidaktische und organisatorische Empfehlungen. Heft 2. Zürich: Sabe AG.

Ritter, M. (2002)

Autonome Zugänge zur Textkompetenz in der Alphabetisierung mit MigrantInnen. Unter: www.alfazentrum.at/dox/artikel_autonome_zugänge.pfd

Rother, N. (2010)

Das Integrationspanel – Ergebnisse einer Befragung von Teilnehmenden zu Beginn ihres Alphabetisierungskurses. (Working Paper 29, hrsg. v. der Forschungsgruppe des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge – BAMF), Referat 220, Nürnberg 2010.

Schramm, K. (1996)

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

Schubenz, S. (1979)

Eine Morphem-Analyse der deutschen Sprache und ihre lernpsychologische Bedeutung für die Vermittlung von Schriftsprachkompetenz. In: Pilz, D.; Schubenz, S. (Hrsg.), Schulversagen und Kindertherapie. Die Überwin-

derung sozialer Ausgrenzung. Köln: Pahl-Rugenstein Verlag, S. 239-255 und S. 271-300.

Schuller, K.; Lochner, S.; Rother, N.; Hörner, D. (2012)

Das Integrationspanel - Entwicklung der Deutschkenntnisse und Fortschritte der Integration bei Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen. (Working Paper 42, hrsg. v. der Forschungsgruppe des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge - BAMF), Referat 220, Nürnberg 2012.

Schulte-Bunert, E. (2000)

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

Schwerdtfeger, I. C. (2001)

Gruppenarbeit und innere Differenzierung. Fernstudieneinheit 29. Berlin [u.a.]: Langenscheidt.

Sprachen Lernen. Europäisches Sprachenportfolio für Erwachsene (2006)

Die Volkshochschulen in Thüringen. Ismaning: Hueber.

Sprachen & Qualifikationsportfolio für MigrantInnen und Flüchtlinge (2005)

Wien: Integrationshaus. Online unter: http://www.integrationshaus.at/portfolio/squp/Deutsch/SQuP_deutsch.pdf [Zugriff 11.02.2008]

Sprachen & Qualifikationsportfolio für MigrantInnen und Flüchtlinge (2005)

Handbuch und CD-ROM. Wien: Integrationshaus. Online unter: <http://www.integrationshaus.at/portfolio/handbuch/handbuch.pdf> [Zugriff 11.02.2008]

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

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

Sprenger, R. (2006)

Curriculum zur Durchführung von niederschweligen Sprachkursen. Teil 2 : IKME - Integrationskurse für Migrantinnen. Volkshochschule Essen. Fachbereich Deutsch als Zweitsprache. Herausgegeben von der Stadt Essen.

(Auch online verfügbar unter: http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads_Texte/Curriculum_Migranten_Teil2.pdf).

Szablewski-Çavuş, P. (2001)

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

Vaupel, D. (2006)

Wochenplanarbeit. In: Wiechmann, J. (2006.), S. 72-81.

Verhoeven, L. (1987)

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

Vielau, A. (1988)

Fremdsprachenunterricht für lernungewohnte Erwachsene. In: Vielau, A. u. a. (Hrsg.), Fremdsprachen an der Volkshochschule: Arbeitsschwerpunkte und Entwicklungstendenzen. Frankfurt a. M.: PAS/DVV, S. 47-53.

Weber, A. (1998)

Was ist... Werkstattunterricht. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Wiater, W.; Dalla Torre, E.; Müller, J. (2002)

Werkstattunterricht. Theorie – Praxis – Evaluation. München: Verlag Ernst Vögel.

Wiechmann, J. (Hrsg.) (2006)

12 Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Wiechmann, J. (2006a)

Unterrichtsmethoden. Vom Nutzen der Vielfalt. In: Wiechmann, J. (2006), S. 9-19.

Wiechmann, J. (2006b)

Frontalunterricht. In: Wiechmann, J. (2006), S. 20-34.

Winkler, B.; Kaufmann, S. (2008).

Projektarbeit im DaZ-Unterricht. In: Kaufmann, S.; Zehnder, E.; Vanderheiden, E.; Frank, W. (2008). Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. Band 3. Unterrichtsplanung und -durchführung. Ismaning: Hueber, S. 70-101.

Wolff, D. (2006)

Lernstrategien: Ein Weg zu mehr Lernerautonomie. Unter:

<http://www.ualberta.ca/~german/idv/wolff1.htm> [Zugriff am 06.03.2006]

Zapke, E. (2001)

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

Zum Verfasser:

Dr. Alexis Feldmeier, geboren 1971 in Málaga/Spanien, im Jahr 1985 nach Deutschland zugewandert, Studium „Deutsch als Fremdsprache“ an der Universität Bielefeld, Magisterarbeit und Promotion zur Alphabetisierung von Migranten (Thema der Dissertation: *Alphabetisierung von Erwachsenen nicht deutscher Muttersprache. – Leseprozesse und Anwendung von Strategien beim Erlesen isoliert dargestellter Wörter unter besonderer Berücksichtigung der farblichen und typographischen Markierung von Buchstabengruppen*); z. Zt. angestellt am Germanistischen Institut der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster und dort in Lehre und Forschung tätig; langjährige Erfahrung als Lehrkraft in DaZ- und Alphabetisierungskursen; fortlaufende Tätigkeit als Trainer in Fortbildungsmaßnahmen für Alpha-Lehrkräfte; regelmäßige Fachbeiträge zum Themenbereich.

Impressum

Herausgeber

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge
Referat Informationszentrum Integration, Bürgerservice
Frankenstraße 210
90461 Nürnberg

Bezugsquelle

Publikationsstelle des
Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge
info@bamf.bund.de
www.bamf.de/publikationen

Stand

März 2015

Druck

Bonifatius GmbH, Druck-Buch-Verlag, Paderborn

Gestaltung

KonzeptQuartier® GmbH, Fürth

Redaktion

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge
Referat Fragen der sprachlichen und politischen Bildung

Diese Druckschrift wird im Rahmen der Bereitstellung von Informationsmaterial durch das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge kostenlos herausgegeben. Sie darf weder von Parteien noch von Wahlbewerbern oder Wahlhelfern während eines Wahlkampfes zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für Europa-, Bundestags-, Landtags-, oder Kommunalwahlen. Missbräuchlich ist insbesondere die Verteilung auf Wahlveranstaltungen, an Informationsständen der Parteien sowie das Einlegen, Aufdrucken oder Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel. Untersagt ist gleichfalls die Weitergabe an Dritte zum Zwecke der Wahlwerbung. Unabhängig davon, wann, auf welchem Weg und in welcher Anzahl diese Schrift dem Empfänger zugegangen ist, darf sie auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl nicht in einer Weise verwendet werden, die als Teilnahme der Bundesregierung zu Gunsten einzelner politischer Gruppen verstanden werden könnte.

