Landeshauptstadt
München
Sozialreferat
Stelle für
interkulturelle Arbeit

Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch

Johanna Seidl
Genia Rauscher
Uschi Himmelreich

münchen **lebt vielfalt**

Inhalt

Einführung 4

I **Analphabetismus: Formen und Ursachen** 6

II **Stufen des Schrifterwerbs** 10

III **Phonologische Bewusstheit – Fit für richtiges Lesen und Schreiben durch genaues Hören** 12

IV **Methoden für den Alphabetisierungsprozess** 18

4.1 Lautiermethode 20
4.2 Anlautverfahren 21
4.3 Sinnlautverfahren 22
4.4 Artikulationsmethode 23
4.5 Silbenmethode 24
4.6 Schemabasierte Alphabetisierung 25
4.7 Lesen durch schreiben 25
4.8 Morphemmethode 26
4.9 Ganz-Satz- und Ganz-Wort-Methode 27
4.10 Schrifterfahrungsansatz 28
4.11 Spracherfahrungsansatz 29
4.12 Rückgriff auf Erstsprache 31

V **KRASS – Kreatives Rechtschreibüben für alle SuS** 32

VI **Übungsvarietät während der Alphabetisierungsphase** 38

VII **Kopiervorlagen** 44

Literatur 74

Zu den Autorinnen 77

Abbildungsverzeichnis 79

Einführung

Der vorliegende Leitfaden zur Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch für die Sekundarstufe I und II (junge Zugewanderte mit Alphabetisierungsbedarf) ist im Rahmen des Förder- und Beratungsprogramms „Schule für Alle“ entstanden. „Schule für Alle“ wird in Kooperation mit mehreren universitären und kommunalen Partnern umgesetzt und verfolgt das Ziel, den positiven Umgang mit Heterogenität und Diversität in Ausbildung (Lehramt, Soziale Arbeit) und Schule zu fördern sowie die universitäre Lehre in diesen Bereichen weiterzuentwickeln. Von Mitte 2015 bis Mitte 2018 wird „Schule für Alle“ vom Asyl-, Migrations- und Integrationsfonds (kurz AMIF) gefördert und kofinanziert. Durch die EU-Finanzierung können neue Tools und Module entwickelt, Veränderungsprozesse zur Vertiefung und zur Reflexion angestoßen sowie Veranstaltungen und Handreichungen zu den verschiedenen Fragestellungen und Themen angeboten werden. (Weiterführende Informationen zu „Schule für Alle“ finden sich unter www.muenchen.de/schulefueralle)

„Schule für Alle“ hat sich zum Ziel gesetzt, den Umgang mit Heterogenität, Diversität und sprachlicher Vielfalt in der Institution Schule und in der Lehrerbildung sowohl auf struktureller als auch personaler Ebene zu fördern und weiter zu professionalisieren. Obwohl Vielfalt und Diversität in allen Bereichen der Gesellschaft Normalität sind und die Schülerschaft heterogen ist, finden die oben genannten Themen und Inhalte noch nicht ausreichend Berücksichtigung in der Ausbildung und durchgehend auf allen Ebenen innerhalb der Bildungseinrichtungen. An vielen allgemeinbildenden und beruflichen Schulen stellen die Zweitsprachenlernerinnen und -lerner nicht die Minderheit dar, sondern bilden vielmehr eine größere Gruppe mit spezifischen Bildungsprofilen und Bedürfnissen. Für viele von ihnen stellt die deutsche Sprache als schulische Bildungssprache eine Herausforderung dar – sowohl im Mündlichen als auch im Schriftlichen und vor allem angesichts der kurzen Zeit, die zum Spracherwerb des Deutschen insgesamt zur Verfügung steht.

Im schulischen Alltag sind Lehrkräfte auch mit Fragen der Alphabetisierung von jugendlichen Schülerinnen und Schülern in Deutsch als Zweitsprache herausgefordert. Denn in Übergangsklassen und berufsvorbereitenden Jahrgängen finden sich zahlreiche Schülerinnen und Schüler, die in ihrer bisherigen Bildungslaufbahn noch nicht in ausreichendem Maß Lesen und Schreiben gelernt haben oder die sich ein neues Schriftsystem aneignen müssen. In der Lehrerbildung ist jedoch die Aneignung des Lesens und Schreibens nur für Lehramtsanwärter an Grundschulen ein Bestandteil der Ausbildung. Darüber hinaus kommt dieses Thema kaum zur Sprache, was dazu führt, dass Lehrkräfte weiterführender Schularten wenige Kenntnisse über Didaktik und Methodik bzgl. Alphabetisierungsprozesse haben.

Diese Handreichung wurde unter dem Gesichtspunkt entwickelt, Lehrkräften und Lehramtsanwärtern, neben einer begrifflichen und kurzen theoretischen Einführung, vor allem viele praktische Möglichkeiten und Methoden aufzuzeigen, mit zu alphabetisierenden Zweitschriftlernerinnen und -lerner zu arbeiten und diese damit zum Lesen und Schreiben in der Zweitsprache hinzuführen.

Kapitel 1 bietet entsprechend eine kurze Einführung in Begrifflichkeiten; **Kapitel 2** widmet sich der Beschreibung der einzelnen Schrifterwerbsstufen. In **Kapitel 3 bis 6** werden Methoden der Alphabetisierung beschrieben, die jeweils unterschiedlich ansetzen und diverse Schwerpunkte verfolgen. In **Kapitel 7** finden sich Übungsvorschläge und Kopiervorlagen, die relativ unkompliziert mit Wortmaterial aus dem eigenen Alphabetisierungsunterricht ergänzt werden könnten.

Wir wünschen Ihnen einen gewinnbringenden Umgang mit dem Leitfaden!

I Analphabetismus: Formen und Ursachen

Analphabetismus – ein weltweites Phänomen

Weltweit gibt es laut des Unesco-Weltbildungsberichtes 2015 etwa 750 Millionen Analphabeten. Zahlenmäßig sind sie vor allem in Indien, Bangladesch, Pakistan, China und in den Ländern der Subsahara zu finden. Jedoch auch in Industrieländern ist Analphabetismus in der Gesellschaft verankert. So sind beispielsweise 14,5 % der Bevölkerung in Deutschland, 9 % in Frankreich, 8 % in Österreich und in England sogar 16 % von funktionalem Analphabetismus betroffen. Die Ursachen für Analphabetismus sind vielfältig; gesellschaftliche und individuelle Aspekte spielen eine Rolle. „Die Landkarte des Analphabetismus deckt sich mit der Landkarte der Armut." Dieser vielzitierte Satz von Sven Nickel (Nickel 2002) trifft dabei auf alle Länder zu. Nickel bezieht sich hier nicht nur auf wirtschaftliche Armut, sondern auf eine Vielzahl von Ursachen. Dabei wird die Quantität und Qualität eines Schulbesuches und des Alphabetisierungsprozesses in einem Land häufig durch ökonomische Faktoren bestimmt. So fehlen der Familie oder der Gesellschaft finanzielle Mittel, um Kindern und Erwachsenen grundlegende Bildung zu ermöglichen. In armen Familien besteht häufig die Notwendigkeit, dass auch Kinder für das Familieneinkommen sorgen müssen oder dass Schulgeld, Schuluniform oder Schulmaterial von der Familie nicht bezahlt werden können. Dies trifft besonders auf kinderreiche Familien zu.

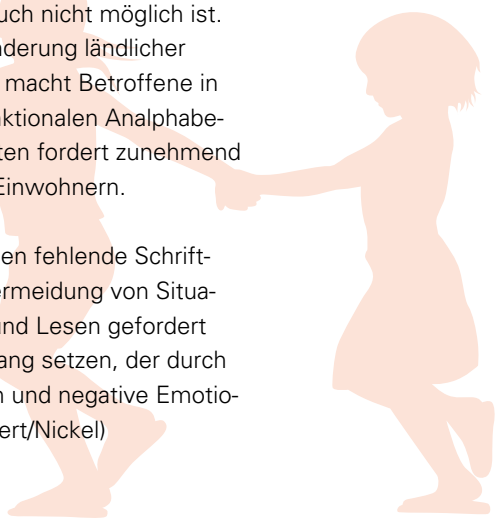
Auch pädagogische Armut, also das Fehlen pädagogischer Konzepte, präventiv auf individuelle und gesellschaftlich schwierige Gegebenheiten einzuwirken und somit funktionalem Analphabetismus vorzubeugen, begünstigt eine hohe Analphabetenrate. Auf gesellschaftlicher Ebene sind folgende Risikofaktoren zu nennen: Zwei- oder Mehrsprachigkeit in Familie und Gesellschaft, die nicht bis hin zu schriftsprachlichen Kompetenzen ausgebaut wird, geringer sozio-ökonomischer Status der Familie oder der Region, Arbeitsbelastung von Kindern und somit weniger Lernzeit außerhalb der Schule. Auch individuelle Defizite einzelner Schülerinnen und Schüler erfordern pädagogische Antworten, z. B. Trainingsprogramme für Kinder mit einer Lern- oder Aufmerksamkeitsschwäche.

Darüber hinaus ist Analphabetismus „sozial vererbbar", d. h. Einstellungen und Werte in Bezug auf Bildung werden der nächsten Generation weitergegeben. Dabei sind Vorbilder in der Familie besonders wichtig für eine erfolgreiche Lesesozialisation. Das heißt, ein Kind sieht Familienmitglieder lesen und schreiben, spricht mit Angehörigen und Gleichaltrigen über Gelesenes und hat zu Hause Zugang zu Lesematerial. Soziale Vorbilder hingegen, die mit wenig schriftsprachlichen Kenntnissen den Alltag bewältigen, wirken sich demnach negativ auf die Lesesozialisation von Kindern und die grundsätzliche Motivation, Lesen und Schreiben zu lernen, aus. Häufig handelt es sich hierbei um ethnische Minderheiten, marginalisierte Personengruppen innerhalb einer Gesellschaft und Angehörige eines niedrigen sozialen Standes. Dazu kommt, dass eben diesen Personengruppen aufgrund eines fehlenden oder schlechten Bildungsangebotes ein gesellschaftlicher Aufstieg erschwert oder unmöglich gemacht wird.

Zu den bereits genannten Ursachen können noch kulturelle und sprachliche Faktoren erschwerend hinzukommen. So ist unabhängig vom sozialen Stand einer Familie die Überzeugung, dass Mädchen später eher für Kindererziehung und Haushalt zuständig sein werden und deshalb keine Bildungsanstrengungen nötig sind, nach wie vor verbreitet. Dies wiederum kann einen kürzeren oder unterbrochenen Schulbesuch speziell für Mädchen zur Folge haben. Ein weiterer Risikofaktor für eine erfolgreiche Alphabetisierung ist die Alphabetisierung in einer Fremdsprache. Wenn also die Sprache der Erstalphabetisierung nicht auch gleichzeitig die Erstsprache eines Schülers / einer Schülerin ist, erschwert dies den Prozess des Schriftspracherwerbes.

Bedrohliche politische Situationen, wie Krieg, Flucht und Verfolgung, aber auch andauernder Streik erhöhen die Analphabetenrate eines Landes, da kontinuierlicher Schulbesuch nicht möglich ist. Die dadurch ausgelöste Wanderung ländlicher Bewohner in Ballungsräume macht Betroffene in der neuen Umgebung zu funktionalen Analphabeten; denn das Leben in Städten fordert zunehmend literale Kenntnisse von den Einwohnern.

Auf individueller Ebene können fehlende Schriftsprachkenntnisse und die Vermeidung von Situationen, in denen Schreiben und Lesen gefordert sind, einen Teufelskreis in Gang setzen, der durch Diskriminierungserfahrungen und negative Emotionen verstärkt wird. (vgl. Döbert/Nickel)



Begriffe

Von Analphabetismus spricht man, wenn Erwachsene über keine oder ungenügend Kenntnisse der Schriftsprache verfügen. Dabei unterscheidet man den Grad der Kenntnisse mit den grundlegenden Begriffen ‚primärer Analphabetismus' oder ‚funktionaler Analphabetismus'.

Primärer Analphabetismus liegt in der Regel dann vor, wenn eine Person die Schule nicht oder nur sehr kurz besucht hat und deshalb grundlegende Schreib- und Schriftkenntnisse fehlen. In vielen Fällen können die Betroffenen ihren Namen und einfache Wörter schreiben und Buchstaben erkennen oder benennen. Die wichtige Fähigkeit der Synthese von Lauten zu Silben und somit das Erlesen von neuen Wörtern ist jedoch nicht vorhanden.

Von funktionalem Analphabetismus spricht man, wenn Personen trotz Schulbesuch nicht ausreichend lesen und schreiben können. Das heißt, Lesen und Schreiben wird grundsätzlich beherrscht, genügt aber den eigenen Verwirklichungswünschen oder den Ansprüchen der Gesellschaft nicht. So können zum Beispiel Briefe, Zeitungsartikel und Gebrauchsanweisungen zwar entziffert werden, aber der Leser kann den Sinn des Gelesenen nicht erfassen und hat somit keinen praktischen Nutzen davon (unterschiedliche Kompetenzstufen wurden ausführlich beschrieben in den Alpha-Levels der leo-Studie; s. Grotlüschen / Riekmann 2011). Bei funktionalen Analphabeten werden die vorhandenen Fähigkeiten in Bezug zu den gesellschaftlichen Anforderungen und den eigenen Wünschen der Selbstentfaltung gesetzt. Da diese drei Aspekte aber keine festen Größen darstellen, sondern sich verändern, ist funktionaler Analphabetismus entsprechend auch eine wandelbare Größe. Steigt also die Anforderung durch einen Umzug vom Dorf in eine Stadt, in ein anderes Land, durch technische Neuerungen oder durch ein neues berufliches Umfeld, muss sich auch die schriftsprachliche Kompetenz erhöhen. Diese sollte in dem Maße vorhanden sein, dass die Menschen damit ihre persönliche Entfaltung und gesellschaftliche Teilhabe realisieren können und natürlich den Anforderungen des täglichen Lebens und einer einfachen Erwerbstätigkeit gerecht werden. Besonders betroffen sind Migranten, Senioren und Schulabgänger. Die genannten schriftsprachlichen Kompetenzen umfassen zum einen das sinnverstehende Lesen linearer und nicht-linearer Texte sowie zum anderen den schriftlichen Ausdruck. Hier reicht das Spektrum vom Ausfüllen eines Formulars bis hin zu korrekter Zeichensetzung.

Die persönliche Bedeutung von Analphabetismus ist je nach Gesellschaft und Biografie unterschiedlich. In Deutschland erfahren Analphabeten jedoch eine Stigmatisierung, die einen Kreislauf von Vermeidung und Täuschung in Gang setzt, der oft zu einem negativen Selbstbild und geringer Selbstwirksamkeitserfahrung führt. Für Betroffene bieten sich nur stark eingeschränkte Arbeitsmöglichkeiten. Dies wiederum hat eine Abhängigkeit von privater und staatlicher Hilfe zur Folge. Funktionaler Analphabetismus geht meist einher mit fehlender Grundbildung und genereller Bildungsferne.

Kenntnisse, Haltungen und Werte in Bezug auf Bildung, Lesen und Schreiben werden an die nächste Generation weitergegeben und sind demnach sozial vererbbar. Hier zeigt sich neben der persönlichen Bedeutung eine erweiterte familiäre und gesellschaftliche Verantwortung eines jeden Betroffenen. Lesen und Schreiben lernen und wertschätzen sind soziale Prozesse, die bei Kindern schon vor dem Kindergartenalter beginnen und ein Leben lang nachwirken. Leider hat es sich gezeigt, dass die Schule allein nicht ausreichend ist, um fehlende Lesevorbilder zu kompensieren. In Deutschland spielt hier das Elternhaus eine entscheidende Rolle, da elterliche Förderung im deutschen Schulsystem für den schulischen Erfolg von großer Bedeutung ist.

Sonderformen von funktionalem Analphabetismus sind sekundärer und Semi-Analphabetismus. Bei sekundärem Analphabetismus gehen durch fehlende Anwendung bereits vorhandene literale Kompetenzen verloren. Dieses Phänomen ist zu

beobachten, wenn Betroffene beispielsweise viele Jahre in einem Beruf gearbeitet haben, der keine Schriftlichkeit erfordert. Auch das Leben im Ausland und vielleicht sogar mit einem anderen Schriftsystem kann zum Verlernen der ursprünglichen Schrift führen.

Von Semi-Analphabetismus spricht man, wenn sinnverstehendes Lesen zwar keine Probleme bereitet, das Schreiben dagegen nicht beherrscht wird.

Zweitschriftlernerinnen und -lerner sind de facto keine Analphabeten. Sie erlernen lediglich ein neues Schriftsystem. Sie verfügen über die wichtige Fähigkeit der Synthese und über kognitive Fähigkeiten, die durch regelmäßigen Schulbesuch und die Anwendung schriftsprachlicher Kompetenzen erworben wurden. So ist konzeptionelle Schriftlichkeit grundsätzlich von einer Sprache in die andere übertragbar. Dabei bestimmt die individuelle Lernbiografie die Geschwindigkeit und den Lernerfolg beim Erlernen eines neuen Schriftsystems. Sollte jedoch ein Lerner / eine Lernerin in seiner / ihrer Erstsprache nur unzureichend alphabetisiert worden sein, so kann ein Zweitschriftlerner / eine Zweitschriftlernerin ebenso als funktionaler Analphabet / funktionale Analphabetin gelten.

Der negativ besetzte deutsche Begriff Analphabetismus lässt vermuten, dass allein die Kenntnis des Alphabets ausreichend ist, Defizite auszugleichen. Neutraler und umfassender ist der englische Begriff *Literacy*, der dem deutschen Begriff der Grundbildung nahekommt. Gemeint ist die Fähigkeit, Schriftsprache angemessen in den verschiedenen Bereichen des Lebens einsetzen zu können. Daher wird oft von *Literacies* im Plural gesprochen, also z.B. *food, health, family literacy* u.v.m., einschließlich Rechnen (*numeracy*). Grundlegend sind hier nicht nur das Lernen von Lesen und Schreiben, sondern vielmehr auch das Lesen und das Schreiben, um etwas zu lernen.

Größenordnungen in Deutschland

Im Jahr 1912 zeigte sich in Deutschland ein sehr positives Bild: Nahezu 100 % der Bevölkerung war alphabetisiert. Vor gut hundert Jahren galt jedoch jeder als alphabetisiert, der auf dem Standesamt mit seinem Namen unterschreiben konnte. Der Maßstab hat sich natürlich im Laufe der Zeit grundlegend verändert. Bis zum Jahr 2009 schätzte man die Zahl der funktionalen Analphabeten auf etwa 4 Millionen – auch dies ein positives Bild, das mangels verlässlicher Studien nur eine Schätzung war. Mit der Level-one Studie 2011 (sog. „leo-Studie“, s. Grotlüschen / Riekmann 2011) erlitt Deutschland den sogenannten Alpha-Schock; das Thema wird seither in Gesellschaft und Politik wiederholt aufgegriffen. Die Untersuchung der Universität Hamburg überraschte mit dem Ergebnis, dass 14% der deutschen Bevölkerung zwischen 18 und 64 Jahren primäre oder funktionale Analphabeten seien. Dies entspricht in etwa 7,5 Millionen Menschen, deren Kompetenzbereich auf den beschriebenen Alpha-Levels 1–3 liegt. Etwa 4 % der Betroffenen unterschreiten die Satz- und Wortebene (Level 1 und 2) und sind primäre Analphabeten, da sie auch einfache Wörter zum Teil Buchstabe für Buchstabe erlesen müssen. Auf Kompetenzlevel 3 befinden sich ca. 10 % der Getesteten; sie unterschreiten somit die Textebene im Verständnis und der Produktion. Für die Betroffenen heißt dies: Sie haben sowohl Schwierigkeiten, einen Text sinnentnehmend zu lesen, als auch einen kohärenten Text zu verfassen.

Überraschend war außerdem die hohe Zahl der Menschen (13 Millionen) mit massiven Rechtschreibdefiziten. Der Definitionsrahmen für Alpha-Level 4 ist zwar deutlich über der Textebene, doch „die Rechtschreibung, wie sie bis zum Ende der Grundschule unterrichtet wird, wird nicht hinreichend beherrscht.“ (Grotlüschen 2011:2)

II Stufen des Schrifterwerbs

Im Aneignungsprozess des Lesens und Schreibens (Schriftspracherwerb) kann man drei bzw. fünf Phasen beobachten (Frith 1985, Günther 1986).

Die logographemische, alphabetische und orthographische Stufe bauen aufeinander auf; typische Fehler und Übergeneralisierungen geben Auskunft über den Entwicklungsstand des Schülers / der Schülerin. Die schrittweise Aneignung der Schrift, wie sie in den bekannten Entwicklungsmodellen beschrieben wird, lässt sich auch bei der Alphabetisierung von jugendlichen und erwachsenen Lernerinnen und Lernern nicht-deutscher Erstsprache beobachten (ausgenommen die Kritzelphase als Vorstufe des eigentlichen Schriftspracherwerbs).

Als Vorstufe des Schriftspracherwerbs lässt sich bei Kindern in der präliteralen Phase schon ein Nachahmen des Schreibprozesses beobachten. In dieser sogenannten Kritzelphase imitieren Kinder beispielsweise die Auf- und Ab-Bewegungen der Schrift und die horizontale Schreibrichtung. Bereits während dieser Phase werden erste buchstabenähnliche Formen und Buchstabenketten produziert.

In der logographemischen Phase prägen sich Kinder Wortbilder ein, die sie erkennen und schreiben können. Häufig handelt es sich hierbei um den eigenen Namen und einige wenige andere häufige und / oder auffällige Schriftbilder. Das Kind erkennt, dass eine Anreihung von Buchstaben eine sprachliche Mitteilung beinhaltet. Die Verschriftlichung erfolgt jedoch ohne ein Bewusstsein für den Lautwert der einzelnen Buchstaben. So kommt es häufig zu Vertauschungen, Doppelungen und Fehlern in der Reihenfolge der Buchstaben. Auch die Raumlage und Schreibrichtung der graphischen Zeichen ist noch nicht gefestigt.

Die Erkenntnis, dass Worte aus einer festgelegten Abfolge von Lauten bestehen und Laute durch Buchstaben repräsentiert werden, leitet die alphabetische Phase ein. Dabei ist die phonologische Bewusstheit eine wichtige Voraussetzung, um das Wissen um die Graphem-Phonem-Korrespondenz auch in der Verschriftung umzusetzen. Das Kind kann Lautfolgen lautgetreu umsetzen, wobei es sich ein Wort (innerlich) vorspricht und versucht, für jeden Laut einen Buchstaben zu schreiben. Mithilfe der alphabetischen Strategie entstehen so häufig abweichende Schreibungen, weil bei jedem Schreibversuch das Wort in leicht veränderter Form (betont oder unbetont, gedehnt oder verkürzt) ausgesprochen wird und die Varianten der Verschriftlichung von Lauten noch nicht gefestigt sind. Anfangs sind reine Konsonantenskelette möglich (*FT, KF*), über lautgetreue Schreibung (*fata, kofa*) bis hin zur Übergeneralisierung und zusätzlichen Verschriftung von Aspiranten (*fatha, khofa*). Erst allmählich prägen sich Muster und Strukturen der deutschen Rechtschreibung ein und können in die eigene Verschriftung aufgenommen werden (*fater, kofer/koffa/kofer*). Auch hier geben Fehler wichtige Hinweise darauf, welche Hypothesen das Kind heranzieht und welche Muster schon soweit verinnerlicht sind, dass sie gegebenenfalls sogar übergeneralisiert verwendet werden (*sofer* für *Sofa*).

Auf der orthographischen Stufe werden nun die Muster und Strukturen durch die Eigenheiten der deutschen Rechtschreibung ergänzt und führen letztendlich zur allmählichen Annäherung an die Standardschreibung eines geübten Schreibers. Im Lesen sowie im Schreiben weitet sich der Fokus bzw. die Automatisierung; es werden nun vermehrt Morpheme und häufige Buchstabenkombinationen zu Grundeinheiten. Dies ermöglicht es dem Kind, schneller zu lesen und durch morphologische und syntaktische Einsichten sicherer zu einer orthographisch korrekten Schreibung zu gelangen (*Haus – Häuser* und nicht **Heuser*). Die alphabetische Strategie geht dabei nicht verloren und findet auch im Erwachsenenalter noch ihre Anwendung, z.B. bei der Schreibung von unbekannten Wörtern.

In den folgenden Kapiteln finden sich zahlreiche Übungen, um die phonologische Bewusstheit auch bei erwachsenen Lernerinnen und Lernern zu trainieren und diese somit in der alphabetischen Phase zu unterstützen. Die Lautiermethode bildet aus Sicht der Autorinnen die Grundlage für den Ausbau der alphabetischen Strategie.

III Phonologische Bewusstheit – Fit für richtiges Lesen und Schreiben durch genaues Hören

Was hat das Schreiben mit dem Hören zu tun?

Beim Schreiben eines Diktats ist das Hören wichtig; aber wie verhält es sich beim Abschreiben oder beim willkürlichen Schreiben? Für einen Analphabeten ist es zunächst schwierig zu erkennen, dass der „Lautbrei", der aus dem Mund eines Sprechers kommt, einen Aufbau und eine Reihenfolge hat. Es geht um das Begreifen, dass Texte aus Sätzen, Sätze aus Wörtern, Wörter aus Silben und Silben aus Lauten aufgebaut sind. Der erste Schritt zu einer gelungenen Alphabetisierung beginnt nicht mit dem Lesen und Schreiben, sondern mit dem Hören. Die Fähigkeit, Segmente der gesprochenen Sprache zu erkennen und zu manipulieren, bezeichnet man als phonologische Bewusstheit. Lauterkennung, Lautzerlegung und Lautunterscheidung sind für den Schriftspracherwerb unverzichtbar. Übungen zur Schulung der phonologischen Bewusstheit sind daher zentraler Bestandteil des Anfangsunterrichts.

Tabelle 3.1: Übungen zum genauen Hören

Trainingseinheit	Trainingsziel	Vorbereitung Material	Trainingsablauf
Richtungshören	Geräusch lokalisieren	Alltägliche einfache Gegenstände: Papier, Spitzer, Kreide, Wecker…	Die Schüler (SuS) haben die Augen geschlossen. Die Lehrkraft (LK) macht ein Geräusch mit Gegenständen und verändert ihre Position. Die SuS zeigen in die Richtung, aus der das Geräusch kommt. z.B.: LK klopft auf den Tisch, ein lauter Wecker tickt, reibt ihre Hände an die Hose, LK knüllt Papier usw. Die LK kann auch ein Geräusch wiederholen, wichtig ist, dass sich die Richtung, aus der das Geräusch kommt, ändert.
Geräusche imitieren	Geräusch identifizieren, imitieren	Alltägliche (Schul-) Gegenstände: Papier, Spitzer, Kreide, Tafel, Schere…	LK macht ein Geräusch mit Gegenständen, die auch den SuS zur Verfügung stehen. LK drückt einen Kugelschreiber, schneidet mit einer Schere, knüllt Papier, spitzt einen Stift usw. Die SuS haben die Augen geschlossen, hören das Geräusch. Sie identifizieren und imitieren das Geräusch. Variante: SuS zeigen auf den Gegenstand / benennen den Gegenstand, mit dem das Geräusch produziert wurde.

Trainingseinheit	Trainingsziel	Vorbereitung Material	Trainingsablauf
Hörmemory	Geräusch identifizieren	8 Dosen, 2 sind immer identisch, gefüllt mit Reis, Perlen usw.	Zwei Dosen produzieren immer das gleiche Geräusch, die SuS müssen die Paare finden, indem Sie die Dosen schütteln und die Geräusche vergleichen.
Hören „Wie viel – wie oft?“	Geräusch identifizieren	Hand des Lehrers, evtl. Lineal, Tisch …	Die SuS haben die Augen geschlossen; LK (oder ein Schüler) klopft oder trommelt unterschiedlich viele Schläge. Die SuS nennen die Anzahl der Schläge. Dann variiert die LK die Intensität (Lautstärke) des Schlags: *„Wie viele leise, wie viele laute Schläge hört ihr?“*
Lautieren: „Wie viele Laute höre ich?“ *A n a n a s* *siehe Abb. 3.1*	Phoneme segmentieren	Einfarbige Karten oder Steine oder Münzen oder Post it-Zettel oder Perlen	Die LK verteilt Blankokarten oder Steine an die SuS. LK: *„Wie viele Laute hat das Wort?“* Die LK beginnt mit einfachen, lautgetreuen Wörtern (*Tomate...*), steigert die Schwierigkeit (*Vater, spielen, Eimer*), und wiederholt das Wort gedehnt. Die SuS wiederholen das Wort gedehnt und legen für jeden Laut eine Karte (oder Stein). Variante: Die SuS identifizieren den neu einzuführenden Laut, indem sie eine Karte (oder Stein) in einer anderen Farbe für den neuen Laut legen.

Abbildung 3.1: Lautieren

Trainingseinheit	Trainingsziel	Vorbereitung Material	Trainingsablauf
Schwierige Laute erkennen und unter-scheiden *siehe Abb. 3.3*	Einzelne Phoneme (mit ihrem passenden Gra-phem) identifi-zieren	Farbige Spielfiguren, dazu passend farbige Post it–Zettel *siehe Abb. 3.2*	Die LK schreibt beispielsweise ein *M, N, G* auf farbige Post-it–Zettel und klebt sie an die Tafel. Für jeden Buchstaben gibt es eine Farbe (*M* rot, *N* grün, *G* gelb). Die SuS haben entsprechend farbige Figuren. Die LK spricht den Laut erst offen, dann verdeckt (mit einem Blatt Papier vor dem Mund). Die SuS stellen entsprechend die Figuren. Die farbigen Post-It–Zettel dienen als Erinnerung. Variante: Die LK steigert die Schwierigkeit, indem sie Wörter verwendet, die mehr als ein, zwei oder sogar drei der gesuchten Pho-neme beinhalten, z.B. *Tomate* → *rot/ Mund* → erst rot, dann grün usw.
Phonemschritt	Phonem identifizieren *siehe Abb. 3.4*		Die LK nennt ein Wort: Wenn die SuS ein *„E"* hören, gehen sie einen Schritt nach vorne, wenn nicht, bleiben sie stehen. *„Insel"* – ein Schritt; *„Esel"*– zwei Schritte; *„Kinder"* – keinen Schritt.
Anfang, Mitte, Ende?	Position des Phonems erkennen *siehe Abb. 3.5*	Bilderbox mit Bildern entsprechend zu dem Phonem, z.B.: *„T"* Die Bilder sollten den Laut am Anfang, in der Mitte und am Ende zeigen: *Telefon, Auto, Sport*; „Frage-Leiste" für *„Anfang, Mitte, Ende"*	Der Schüler bekommt eine Bilderbox (ein Laut pro Bilderbox) und eine „Frage-Leiste". Der Schüler nimmt ein Bild, nennt das Wort und legt das Bild nach der Position des Lautes unter die „Frage-Leiste". Die SuS können in Einzelarbeit oder Partnerarbeit arbeiten. Die Übung fördert selbständiges Lernen und ermöglicht die Binnendifferen-zierung.

Abbildung 3.4: Phonem mittels Schritten identifizieren

Abbildung 3.5: Position des Phonems erkennen

Abbildung 3.2: Schwierige Laut erkennen mittels Spiel-figuren unterscheiden

Abbildung 3.3: Schwierige Laute erkennen und unteschei den

Abbildung 3.6: Wie viele Laute höre ich? Wo ist ein Vokal?

Trainingseinheit	Trainingsziel	Vorbereitung Material	Trainingsablauf
Wie viele Laute höre ich? Wo ist ein Vokal? *siehe Abb. 3.6* *e ss e n*	Diskriminierung: Vokale und Konsonanten	Karte, Steine oder Herzen in zwei Farben	LK: *„Wie viele Laute hat das Wort; wo sind die Vokale?"* Zunächst wird das Wort lautiert und mit den Steinen in einer Farbe gelegt. Die Schüler ersetzen dann die Vokale durch andersfarbige Steine.
Namen klatschen *siehe Abb. 3.7*	Segmentieren	kein Material	Die LK sagt einen Namen und klatscht die Silben. Die SuS wiederholen. Die SuS sprechen und klatschen die Silben ihres Namens. Variante: Namen in Silben gehen. Pro Silbe einen Schritt. *A – mi – na – ta* – 4 Schritte Variante: Namen summen
Silben erkennen	Identifizieren	Kein Material	LK: „Hörst du ein *MA*, dann stehe auf!" Die SuS stehen auf, wenn sie ein *„MA"* hören. *"Oma"* – SuS stehen auf; *"Nase"* – SuS bleiben sitzen.
Reim erkennen	Reim identifizieren	Karten mit Smiley	LK: „Welche Wörter sind am Ende gleich?" Die LK nennt Wortpaare: *„Fliege – Ziege / Maus – Haus / Otto – Opa / Tomate – Paprika"*. Die SuS halten den Smiley hoch, wenn sich die Wörter reimen.

Abbildung 3.7: Namen klatschen

Trainingseinheit	Trainingsziel	Vorbereitung Material	Trainingsablauf
Laute hören und erkennen	Phonemabfolge identifizieren	Für jeden Schüler ein Set Karten mit gleichen Silben. Die Silben sind ähnlich und unterscheiden sich lediglich in einem Element: *rot, ort, art, rat, tar* usw.	Die LK verteilt Silbenkarten, jeder SuS erhält ein Set (je nach Schwierigkeit 4 – 6 Karten). DieLK nennt eine Silbe, die SuS halten die entsprechende Karte hoch und sprechen nach. *Weiterführende Übung:* Je drei SuS bilden eine Gruppe, legen ihre Karten zusammen. Der Reihe nach ziehen die SuS eine Karte und lesen sie laut vor.
Silbenmarathon	Wortschatz-wiederholung durch Silben-synthese	Kein Material	Drei SuS stehen im Kreis: Der erste Schüler spricht die erste Silbe eines Wortes, der zweite ergänzt das Wort mit einer zweiten Silbe, der dritte Schüler ergänzt die dritte Silbe. Sollte das Wort nur zwei Silben haben, beginnt der dritte Schüler mit einem neuen Wort: *Na – se; Lam – pe; To – ma – te; Ba – na – ne.*
Sage das Wort ohne Silbe	Silben manipulieren	Kein Material	Die LK spricht ein Wort und fordert die SuS auf, das Wort ohne die Silbe zu sprechen: LK: *„Wanne"* – Sage das Wort ohne *„Wa"* SuS: *„ne"*
Lang oder kurz? *siehe Abb. 3.8*	Vokallänge identifizieren	Gummibänder, Gymnastikbänder	Die LK nennt ein Wort, z.B. *Liebe*, und dehnt es auch gestisch. Die SuS setzen sich gegenüber und nehmen das Gummiband zwischen sich, jeder nimmt ein Ende des Bandes in die Hand. Bei jedem langen Vokal ziehen sie, bei einem kurzen Vokal machen sie nichts. Die SuS sprechen auch laut – je nach Vokallänge gedehnt – mit. *Liebe – Lippe; See – Sessel.*

Abbildung 3.8: Lang oder kurz?

IV Methoden für den Alphabetisierungsprozess

Es gibt keine richtigen oder falschen, sondern nur richtig und falsch eingesetzte Methoden.

(Feldmeier 2010:98)

Der Begriff der „Methodik“ stammt aus dem Griechischen „methodos“ oder Lateinischen “methodus“ und bedeutet so viel wie Zugang oder Weg, der zu einem bestimmten Ziel führt.

Grundsätzlich wird zwischen synthetischen und analytischen Alphabetisierungs-Methoden unterschieden. Nach jahrelanger Methodendiskussion über die Vorteile von synthetischen oder analytischen Verfahren zur Einführung des Lesen- und Schreibenlernens ist man nun zu dem Schluss gekommen, dass ohne die Verknüpfung beider Verfahren keine erfolgreiche Alphabetisierungsarbeit möglich ist.

Es gibt nicht nur **eine** Alphabetisierungsmethode, sondern zahlreiche Ansätze, die sich gut für die Alphabetisierung in deutscher Sprache eignen. Die Frage nach der Wahl der richtigen Methode stellt sich deshalb nicht. In Alphabetisierungskursen hat sich bislang keine Unterrichtsmethode als besonders erfolgreich durchsetzen können. Es ist vielmehr die Frage, welche Ansätze in welcher Lernphase für bestimmte Lerner geeigneter sind.

Nach Feldmeier ist „Methodenvielfalt der beste Weg in der Alphabetisierungsarbeit mit erwachsenen Migranten (…). Welche Methoden letztendlich verwendet werden und in welchem Maße, das kann jedoch nur von der Lehrkraft in Kenntnis der vor Ort herrschenden Bedingungen entschieden werden.“ (Feldmeier 2010:114)

Prinzipiell stellt sich die Frage, ob eine analytische oder eine synthetische Vorgehensweise zum Zuge kommen sollte. Rein synthetisch zu alphabetisieren bedeutet, dass man im Unterricht nur Buchstaben und Wörter erlesen kann, die im Unterricht durchgenommen wurden. Die synthetische Vorgehensweise entspricht jedoch nicht dem Prinzip der Teilnehmerorientierung und gefährdet die kommunikative Gestaltung des Unterrichts. Bei analytischen Methoden dagegen stehen größere Einheiten wie Wörter, Sätze und Texte im Vordergrund. Auf dieser Basis werden kleinere Einheiten, wie Silben und Laute, erarbeitet. Mit analytischen Methoden lässt sich ein teilnehmerorientierter und handlungsorientierter Unterricht gut durchführen.

Im Folgenden wurde der Versuch unternommen, die gängigen Methoden kurz zu beschreiben sowie nützliche Tipps und Ideen aus der Praxis anzuführen.

4.1 LAUTIERMETHODE

Synthetische Methoden führen über kleinere Einheiten wie Laute und Silben zu größeren Einheiten, den Wörtern und Sätzen.

Die Lautiermethode ist die Grundmethode und ein Bestandteil aller weiteren synthetischen Methoden. Bei dieser Methode werden nicht Buchstabennamen, sondern Lautwerte auf unterschiedliche Weise vermittelt. Der Schüler lernt einen einzelnen Laut für das entsprechende Zeichen. Ziel der Methode ist es zunächst, gehörte oder ausgesprochene Wörter in ihre Bestandteile (Laute) zu gliedern. Dabei werden Analyse- und Synthesefähigkeiten gefördert.

+	–
Diese Vorgehensweise befähigt die Schüler und Schülerinnen (SuS) jedes Wort (lautgetreu) erlesen zu können.	Wenn die Lautwerte nicht im Wortkontext benutzt werden, bleiben sie nur als isolierte Gebilde. Im ungünstigsten Fall kann diese Methode in eine rein technische Übung ausarten.

Gelernte Buchstaben müssen im Wortkontext von der Lehrkraft und den SuS immer wieder lautiert werden. Es geht darum, die SuS dazu zu bringen, gehörte oder ausgesprochene Wörter in ihre lautlichen Bestandteile zu gliedern (akustische Analyse), Laute zu unterscheiden (Lautdiskriminierung) sowie Laute zu Silben und Wörtern zu verbinden (Synthese).

Wie funktioniert Lautieren?

WICHTIG! Beim Lautieren werden die Laute nicht verschriftlicht (Blanko-Karten).

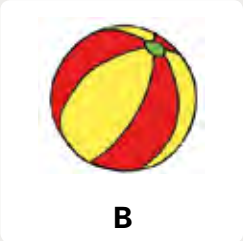
Einführung des „S“- Lauts. Die Lehrkraft (LK) überlegt sich einige einfache, d. h. lautgetreue Wörter, in denen ein „S“ vorkommt. Die SuS bekommen Post-It-Zettel in zwei Farben. Die Lehrkraft lautiert das Wort, die SuS legen pro Laut einen Post-It-Zettel in der ersten Farbe, aber für den neuen Laut „S“ benutzen sie die zweite Farbe. Später lautieren die SuS selbständig. Nicht nur die auditive Wahrnehmung, sondern auch auf- und abbauendes Lesen ohne Schrift wird trainiert (z. B. Post-It-Zettel in rosa und gelb. Die Lehrkraft lautiert das Wort *N A S E*. Das Lautieren funktioniert genauso mit Blankokarten, Steinen, Münzen und Steckperlen.

RAP – Rhythmisches Lautieren im Sprechgesang und gestisch untermalt.

4.2 ANLAUTVERFAHREN

Bei dieser Methode wird die Aufmerksamkeit auf den Anlaut von Wörtern, d. h. den zuerst gehörten oder produzierten Laut eines Wortes gelenkt. Bei der Anwendung des Verfahrens wird mit Anlautbildern bzw. Anlautkarten gearbeitet. Jedem einzuführenden Laut wird so ein Merkwort zugeordnet. Anlautkarten dienen als Mnemotechnik: Laut, Buchstabe, Wort und Bild werden miteinander verknüpft in Verbindung gebracht.

A


B

C

D

+	–
Lautwerte werden nicht isoliert eingeführt, sondern einem Wort zugeordnet, das durch ein Bild repräsentiert wird.	Bilder müssen gut ausgewählt werden. In vielen Fällen kann ein Bild mehrere Assoziationen hervorrufen (R – *Rose* / die SuS sagen aber *Blume*)

Die SuS basteln ihre Anlautkarten selbst. So können sie durch das Malen von Bildern bzw. Zusammenstellen von Anlautkarten Buchstaben und Wörter besser im Gedächtnis behalten (Lernen mit allen Sinnen). Bei der Auswahl sind alltags- und unterrichtsrelevante Wörter vorzuziehen.

Lassen Sie Ihre SuS Anlautkarten malen, Bilder aus Prospekten ausschneiden und Anlautplakate erstellen. Zu einem späteren Zeitpunkt bieten sich diese Plakate zur hervorragenden Wortschatzarbeit an: Die Post-It-Zettel werden beschriftet und neben die Bilder geklebt. Zur Festigung des Wortschatzes können Post-It-Zettel immer wieder entfernt, von den SuS in Einzelarbeit oder Partnerarbeit sortiert und wieder aufgeklebt werden.

Am Ende der Alphabetisierungsphase lassen Sie Ihre SuS eine kursinterne Anlauttabelle oder Buchstabentabelle erstellen.

SuS erstellen eine persönliche (evtl. auch zweisprachige) Anlauttabelle in ein Heft, das dann später als eigenes Bildwörterbuch ausgeweitet werden kann – auch möglich auf ein A4- Blatt, welches dauerhaft und laminiert im Heft oder Buch verbleibt.

4.3 SINNLAUTVERFAHREN

Das Verfahren zielt darauf ab, Situationen zu finden, in denen der einzuführende Laut gehört und produziert wird und eine Verbindung zwischen Situation und Laut geschaffen wird. Tierlaute, Sinnlaute oder Ausrufe bieten sich hervorragend zur Einführung des Einzellautes an,

z. B. Besuch beim Arzt: *„Sagen Sie Aaa“*, etwas schmeckt gut: *„Mmmmm“*

+	–
Die Methode hängt nicht direkt von den mündlichen Kenntnissen der TN ab. Ohne komplexe Erklärungen, wie und wo der Laut produziert wird, kann der einzelne Laut gut bewusst gemacht werden.	Man kann nicht für alle Laute passende Situationen finden. Außerdem ist es fast unmöglich, Situationen zu finden, die international mit ein und demselben Laut markiert werden können.

Die Lehrkraft kann Situationen vorspielen, die Angst, Freude, Schmerz etc. darstellen; die SuS können entsprechende Laute ausrufen. Es ist ratsam, mit den SuS gemeinsam passende Sinnlaute zu erarbeiten, sie auf kulturelle Unterschiede aufmerksam zu machen und somit auch den Sprachvergleich und die Sprachbewusstheit zu fördern.

Das Einsetzen von Tierlauten dient nicht nur als Möglichkeit Laute einzuführen, sondern sorgt immer für Aufheiterung in der Klasse. Wundern Sie sich nicht darüber, dass alle Tiere Fremdsprachen sprechen.

4.4 ARTIKULATIONSMETHODE

Was tun, wenn die Erstsprachen der SuS bestimmte Laute nicht kennen und die SuS die Unterschiede zwischen bestimmten Lauten nicht hören? So hören Vietnamesen bei *raus* und *Laus* und Arabischsprecher bei *Kasse* und *Gasse* keinen Unterschied. Die Artikulationsmethode ist auf die Aussprachevermittlung ausgerichtet. SuS entwickeln nach dieser Methode ein Gefühl für den Mundraum: Wo und wie wird der Laut produziert? Dafür können schematische Sagittalschnitte verwendet werden, auf denen die Sprechorgane und ihre Lage bei der Produktion des Lautes abgebildet werden.

+

Die Methode bietet eine große Hilfe für das Erlernen fremder Laute.

–

Sprachliche Erklärungen für Artikulationsorte und -arten können Schwierigkeiten bereiten. Bilder und Gebärden verdeutlichen die Artikulation besser.

! Die SuS ertasten mit Zunge und Finger die entsprechenden Artikulationsorte, um sich die Laute und Buchstaben nicht nur auditiv und visuell, sondern auch durch den artikulatorisch-haptischen Kanal einzuprägen. Zur Verdeutlichung einzelner Laute und Buchstaben kann sich jede Lehrkraft ihr eigenes Lautgebärdensystem einfallen lassen und dieses zusammen mit den SuS weiterentwickeln.

- Üben Sie die Aussprache mithilfe eines Spiegels. Dabei beobachten die SuS Lippen- und Zungenstellung.
- LK und SuS bilden die Zungenlage mit Knetmasse nach.
- Kaugummikauen löst Verkrampfungen im Mundraum und fördert flüssiges Sprechen.
- Gute Beispiele zeigen die Phonetik-Seiten der Deutsch-Lehrwerke Tangram und Delfin.
- Eine gute Methode (den Schauspielern abgeschaut) für die Stimmbildung sowie die Artikulation fremder Laute ist das Sprechen mit Korken oder Karotte. (s. http://www.topos-online.at/html-texte/korken.html)

4.5 SILBENMETHODE

Im Gegensatz zur Lautiermethode, bei der die Isolation des einzelnen Lautes aus dem gesprochenen Ganzen trainiert wird, liegt bei der Silbenmethode die Aufmerksamkeit auf der Silbe. Das mühsame Zusammenziehen von einzelnen Lauten zur Silbe bereitet vielen SuS enorme Probleme. Um die isolierte Einführung von Lauten zu vermeiden und das Synthetisieren von Lauten sofort einzuüben, können Wörter zuerst in Silben gegliedert werden.

Das Grundelement der Methode ist die Silbe als rhythmische Grundeinheit der Sprache. Die SuS bekommen ein Silbeninventar (offene / geschlossene Silben) zur Verfügung, mit denen sie dann Wörter zusammenlegen bzw. Wörter in Silben zerlegen können.

+	–
Die sofortige Synthese von Konsonant und Vokal erleichtert das Lesen und Mitsprechen. Außerdem ist die Gliederung in Silben in vielen Sprachen vorhanden; ein rhythmisch-metrisches Gefühl ist folglich gegeben.	Wenn man alle Möglichkeiten der Silbenbildung der deutschen Sprache in Erwägung zieht, kommt man zu einer großen Anzahl an Silben, die im Kurs durchgenommen werden müsste. Die Methode setzt voraus, dass SuS die Synthetisierung bereits auf Lautebene beherrschen. Da die deutsche Sprache sehr komplexe Silbentypen enthält, ist es fraglich, ob die SuS Wörter, die aus ebensolchen komplexen Silben bestehen (z.B. *Obst*, *Pflaume*) problemlos erlesen können.

Die Silbenmethode ist keine eigenständige Methode, sondern nur ein Baustein bzw. eine Phase der Laut-Synthese. Die Arbeit mit Silben ist im Anfängerunterricht unabdingbar.

Die Fokussierung auf die Silbe im Alphabetisierungsprozess ist auch dann sehr wichtig, wenn sogenannte Skelettschreibungen bekämpft werden sollen, z. B. *Marmld – Marmelade*, *Prblm – Problem*.

Üben Sie Silben in Bewegung: klatschen, singen, rappen, schreiten, tanzen…

Üben Sie Silben mit einem Würfel!

Es gibt viele weitere Übungen, die Sie leicht selbst entwickeln können: Silbensalat (z.B. mit Post-It-Zettel), Silbenschieber, Silbenmosaik, Silbentreppen etc.

Silbenhochzeit: Nebeneinander liegen zwei verdeckte Stapel Karten: ein Stapel nur mit Konsonanten, oder auch Konsonantenverbindungen wie z. B. *pf* oder *br*, und ein zweiter Stapel mit Vokalen, Umlauten und Diphthongen. SuS müssen die oberste Karte beider Stapel gleichzeitig aufdecken und die zufällig entstehende Silbe lesen.

Silbenwimmeln: SuS erhalten je eine Karte mit einer Silbe und wimmeln im Klassenzimmer umher. Nach einem Stoppsignal finden sich zwei oder drei SuS, lesen die Silben der Anderen und bilden mögliche Wörter. Dann wimmeln die SuS erneut.

4.6 SCHEMABASIERTE ALPHABETISIERUNG (nach Pracht 2012)

Die meisten Wörter im Deutschen können nicht lautgetreu erlesen werden und das lautgetreue Schreiben der Wörter führt später zu mühsamem Umlernen. Vergleicht man einfache Wörter wie *Oma*, *aber*, *gegangen* und *Kleid*, so stellt man fest, dass nur das Wort *Oma* lautgetreu geschrieben werden kann.

„Lautbasiertes Lesen und Schreiben funktioniert im Deutschen nur dann, wenn es integriert ist in eine Herangehensweise an die Schrift, die neben der Lautebene auch andere sprachliche Bezugsebenen berücksichtigt, auf denen die Wortschreibung beruht", so Pracht. So werden drei wichtige Sprachebenen, die phonemische, die prosodische sowie die morphologische Ebene, von Beginn an in den Alphabetisierungsprozess integriert. Dies bietet dem Schüler verschiedene Zugänge zur Schrift. Der Fokus liegt dabei auf häufig vorkommenden orthographischen Grundmustern, die graphisch durch große und kleine Kreise präsentiert werden.

+	−
Der Ansatz ist auf Vokal-Vermittlung fokussiert und bietet sich als eine gute Möglichkeit an, Skelettschreibungen zu minimieren, Probleme mit Schwa-Lauten sowie Wörtern mit Doppelkonsonanten (fester Silbenanschluss) zu behandeln.	Der Schrifterwerb und der Spracherwerb werden zunächst als zwei separate parallel laufende Spuren gesehen, die erst im fortgeschrittenen Schriftsprachprozess zusammentreffen. Dies bedeutet: keine Handlungsorientierung beim Schrifterwerb. Zudem beginnt der Schrifterwerb mit einem Funktionswort und ist somit nicht teilnehmerorientiert. Auch verlangt die schematische Darstellung der Wörter ein gewisses Abstraktionsvermögen, das bei primären Analphabeten oder lernungewohnten SuS unter Umständen nicht vorhanden ist.

Für weitere konkrete Unterrichtsvorschläge siehe Pracht (2012)

4.7 LESEN DURCH SCHREIBEN (nach Reichen 2001)

Bei gewöhnlichen Alphabetisierungsmethoden wird die Vermittlung der einzelnen Buchstaben und Laute im Hinblick auf das schrittweise Lesen Lernen favorisiert, woraus sich dann der Schriftspracherwerb entwickelt. Die Methode LESEN DURCH SCHREIBEN geht den umgekehrten Weg. Am Anfang steht das Schreiben. Das zentrale Hilfsmittel ist die Anlauttabelle bzw. das Anlauthaus. Damit lernen die SuS die richtige Zuordnung von Phonemen und Graphemen. Aus dem häufigen Schreiben entwickelt sich das Lesen.

+	−
Die Arbeit mit einer Anlauttabelle ermöglicht das Verschriften eigener Gedanken und Ideen. Die Buchstabenprogression wird an den Bedürfnissen der SuS ausgerichtet. Lernstrategien, logisches Denken sowie autonomes Lernen stehen dabei im Vordergrund.	Die Arbeit mit der Anlauttabelle kann nicht ohne mündliche Fertigkeiten in der deutschen Sprache erfolgen. Vor einem Alphabetisierungskurs mit dieser Methode sollte ein mündlicher Vorkurs besucht werden. Außerdem ist im Alltag die Entschlüsselung von Zeichen relevanter (z.B. Prospekte lesen, Briefe verstehen) als das Schreiben von Mitteilungen.

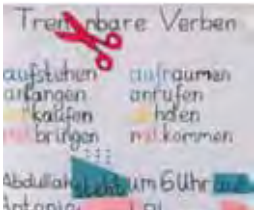
Bei dieser Methode geht es darum, für die SuS schnell ein Laut-Buchstabeninventar bereitzustellen und sie dazu zu befähigen, Wörter aus ihrem mündlichen Wortschatz lautgetreu aufzuschreiben. Eine Anlauttabelle wird gleich zu Beginn der Alphabetisierungsphase präsentiert. In einer kurzen Zeitspanne werden Laut-Buchstaben-Zuordnungen eingeführt und die SuS werden angeleitet, mit Hilfe der Tabelle, das zu schreiben, was ihnen in den Sinn kommt.

Verteilen Sie ein leeres Anlauthaus ohne Bilder und stellen Sie gemeinsam mit Ihren SuS das Anlauthaus zusammen.

Ermuntern Sie Ihre SuS, auch Wörter aus ihren Erstsprachen mit lateinischen Buchstaben zu schreiben. Dies führt zur Sensibilisierung für das deutsche Buchstaben-Lautinventar. Ergänzend könnten die SuS ein erstsprachliches Anlauthaus zusammenstellen, in dem die erstsprachlichen Merkwörter den deutschen Lauten / Buchstaben zugeordnet werden können.

4.8 MORPHEMMETHODE

Ursprünglich wurde diese Methode für Legastheniker entwickelt mit dem Ziel, Rechtschreibfehler durch eine Morphem-Analyse zu beheben. Bei dieser Methode werden Wörter nicht in Laute und Silben zerlegt, sondern in Morpheme, in bedeutungstragende Einheiten. Die Betrachtung von Morphemen als Bausteine führt zu einer besseren Einsicht in den morphematischen Aufbau der deutschen Sprache und fördert die Sprachbewusstheit.



+

Die Methode bietet eine gute Möglichkeit Wortfamilien, Genusmarkierungen bei Berufen und generell Präfixe und Suffixe zu vermitteln. Außerdem unterstützt die Methode das orthographische Schreiben und fördert die analytische Sprachfähigkeit.

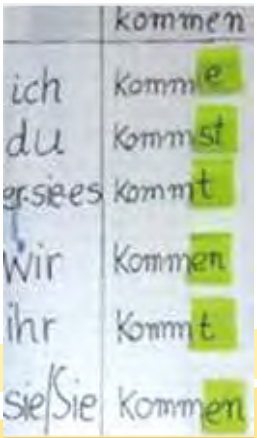
–

Diese Methode kann erst in einem weiterführenden Alphabetisierungskurs eingesetzt werden, sie geht von einer bestehenden mündlichen Sprachkompetenz und von der bereits vorhandenen Kenntnis der einzelnen Buchstaben aus.

Die Anwendung der Methode soll nicht dazu führen, die Morphologie der deutschen Sprache detailliert zu erklären. Vielmehr soll sie eingesetzt werden, um den SuS die Systematik einiger grammatischer Phänomene zu verdeutlichen. Die Morphemmethode kann jedoch nur dort Anwendung finden, wo die SuS einem zu segmentierenden Wort auch einen entsprechenden Sinn zuweisen können.

Zerschneiden Sie vor den Augen der SuS die trennbaren Verben; so stellen Sie die Grammatik plastisch dar. (Abbildung oben)

Benutzen Sie Post-It-Zettel für die Markierung der Verbendungen auf dem Konjugationsplakat und lassen Sie Ihre SuS immer wieder die Endungen zuordnen. (Abbildung links)



Lebende Wörter: Zerschneiden Sie ein Wort in seine Morpheme; die SuS stellen sich so in der Reihe auf, dass die Morpheme nun das gesuchte Wort ergeben. (Analog zu Lebenden Sätzen) (Abbildung unten)

4.9 GANZ-SATZ- UND GANZ-WORT-METHODE

Diese Methode ist ein textbasierter Ansatz und setzt stark kontrollierte und sehr kleine Texte voraus. Der verwendete Wortschatz ist sehr klein; darin kommen häufige Wiederholungen vor. Durch das mehrmalige Wiederholen prägen sich die SuS das gesamte Schriftbild ein. Anfangs lernen sie Wörter und Sätze mehr oder weniger auswendig.

+	–
Wörter werden zunächst als geschlossenes Ganzes und später als segmentierbare Einheiten wahrgenommen; ein sinnentnehmendes Lesen ist von Anfang an möglich. Der textbasierte Ansatz bietet zahlreiche Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung.	Die Präsentation eines Textes zur Erarbeitung des Laut-Buchstaben-Inventars zu Beginn der Alphabetisierungsphase stellt viele SuS vor große Herausforderungen. Nur eine kleinschrittige Vorgehensweise, ständiges Wiederholen des Gelernten und immer wiederkehrende Übungstypen geben den SuS ein sicheres Gefühl.

Im ersten Schritt wird das naiv-ganzheitliche Lesen, wie das „Als-ob-Lesen" bei Kindern, vorgezogen. Dabei hält sich die Anzahl der gelernten Wörter in Grenzen. Die Lehrkraft wählt Wörter, die leicht und gerne auswendig gelernt werden. Anfangs präsentiert die Lehrkraft dazu einen kurzen Text; sie spricht und spielt den Text vor, visualisiert den Inhalt mit Hilfsmitteln und durch Pantomime. Anschließend zeigt die Lehrkraft nach und nach die Wörter bzw. Sätze.

Im zweiten Schritt vergleichen die SuS auswendig gelernte Wörter / Sätze systematisch miteinander; die zu lernenden Buchstaben werden isoliert, analysiert. Peu à peu wird so ein Lautinventar herausgearbeitet.

Textarbeit in der ersten Stunde

Begrüßen Sie Ihre SuS und verwenden Sie dabei unterschiedliche Begrüßungsformeln. Lassen Sie Ihre SuS sich untereinander begrüßen und schreiben Sie den kurzen Begrüßungsdialog an die Tafel.

- *Hallo, ich heiße Sherzad.*
- *Guten Tag, mein Name ist Farhia.*

Lesen Sie den Dialog mehrmals vor und lassen Sie Ihre SuS diesen Dialog im Chor vorlesen (entspricht dem naiv-ganzheitlichen Lesen (Feldmeier 2010, 115)). Unterstreichen Sie die Begrüßungsformeln und lassen Sie Ihre SuS darüber spekulieren, welches Element in diesen zwei Formeln gleich ist. Es gibt sicherlich SuS, die den Buchstaben „A" schon kennen und ihn ausrufen. Sensibilisieren Sie die SuS, indem Sie sie bitten, den Buchstaben „A" zunächst in ihren eigenen Namen zu suchen und dann in den Namen ihrer Kurspartner. Verwenden Sie an dieser Stelle auch die Anlautmethode, in dem Sie ihre SuS fragen, welche Wörter mit „A" beginnen, auch in ihrer Erstsprache.

Einführung des Buchstabens „A":
„A" basteln, „A" mit dem Körper zeigen, „A" mit der Schnur abgehen, „A" auf Flipchart schreiben, „A" in den Wörtern suchen und markieren, „A" im Dialog einsetzen etc.

4.10 SCHRIFTERFAHRUNGSANSATZ

Die Grundannahme, dass es für einen gelungenen Lernprozess wichtig ist, an dem Vorwissen, den Erfahrungen und den Interessen der SuS anzusetzen und mit dem Material zu arbeiten, das ihrem unmittelbaren Lebensumfeld entstammt, bildet die Basis des Schrifterfahrungsansatzes. Die Schrifterfahrungen der SuS stehen bei diesem Ansatz im Vordergrund. Die Wahl der Buchstaben, Wörter und Sätze, die im Unterricht durchgenommen werden, orientiert sich an Wörtern und Sätzen, die die SuS jeden Tag auf der Straße, in der U-Bahn oder in der Schule sehen. So bieten sich beispielsweise Straßennamen, Verkehrsschilder, Straßenschriften und -symbole (Stopp, U-Bahn, Apotheke), Markennamen, Namen von Geschäften etc. hervorragend als Gegenstand des Unterrichts an.

+	–
Der Wortschatz sowie die Buchstabenprogression sind teilnehmerorientiert. Jeder Schüler hat seinen eigenen Wortschatz; denn es werden Sätze sowie Wörter gewählt, die die SuS jeden Tag (z. B. auf dem Weg zur Schule) sehen.	Die Vorbereitung ist intensiv und zeitaufwendig, da die Übungen durch die Lehrkraft individuell für alle SuS erstellt werden müssen.

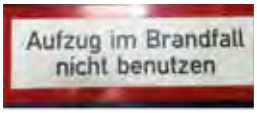
1. Schritt: Einen Weg gemeinsam gehen und Wörter fotografieren; im Unterricht werden Übungen mit den Wörtern gemacht.

2. Schritt: SuS fragen, welche Wege sie jeden Tag gehen.

3. Schritt: SuS sollen als Hausaufgabe ihren eigenen Weg beschriften, hier können auch andere Beschriftungen vorkommen.

4. Schritt: In Kombination mit anderen Methoden werden durch zahlreiche Übungen Laute und Buchstaben erarbeitet.

Machen Sie eine kleine Stadtrallye. Bringen Sie große Fotos mit typischen Straßenszenen in Deutschland mit und lassen Sie Ihre SuS in Partnerarbeit versuchen, Schriften zu lesen und Symbole zu erkennen. Die jeweils gefundenen Schriften eignen sich gut als Material zur Erarbeitung von Buchstaben. Ganz nebenbei wird dadurch auch Landeskunde vermittelt.



Schriftbilder in der Schule

Schicken Sie Ihre SuS auf Schriftentdeckung in der Schule. *Aufzug*, *Sekretariat*, *Lehrerzimmer*, *Toilette* etc. – all diese Wörter bieten sich als Material für die Erarbeitung von Buchstaben an. SuS fotografieren die Schriftbilder, drucken sie aus und hängen sie im Klassenraum auf. (Abbildung links)

4.11 SPRACHERFAHRUNGSANSATZ

Die Methode basiert auf dem Language Experience Approach (Feldmeier 2010:79), der in den 40er Jahren in den USA entwickelt wurde. Damals wurde kritisiert, dass die Sprache in den Erstlesebüchern, den „Fibeln", nicht der Sprache der Kinder entspreche, nicht individuell und handlungsorientiert sei. Vielmehr solle am Erfahrungsschatz der Kinder angesetzt werden.

Der Spracherfahrungsansatz setzt entsprechend direkt an den Lebenserfahrungen der SuS an und arbeitet mit authentischen Texten, die durch die SuS im Unterricht entstehen. Das Ziel der Methode besteht darin, Spracherfahrungen der SuS zu berücksichtigen und diese als Quelle für das Unterrichtsmaterial anzusehen. Es geht nicht darum, die Wörter normgerecht zu verschriftlichen, sondern um die Befähigung, eigene Ideen und Gedanken aufzuschreiben.

Im Spracherfahrungsansatz wird mit den sprachlichen (mündlichen) Kenntnissen gearbeitet, die von den SuS mitgebracht werden. Zunächst ist die Lehrkraft in der zusammenfassenden, moderierenden Rolle und führt die mündlichen Äußerungen schriftlich an der Tafel zusammen. Danach wird durch die Übungen den SuS die Möglichkeit gegeben, ihre Schriftsprachlichkeit auszubauen.

+

SuS formulieren ihre Texte selbst. Diese selbstformulierten Texte sind motivierend, da sie die SuS persönlich ansprechen und immer einen angemessenen Schwierigkeitsgrad haben. Diese Arbeit regt zum Lesen und Schreiben außerhalb des Unterrichts an.

Durch das Prinzip des „stellvertretenden Schreibens" kann die Arbeit mit selbstformulierten Texten auch zu Beginn der Alphabetisierung erfolgen.

–

Besonders kritisiert wird, dass die Einsatzmöglichkeit der Methode begrenzt ist; sie kann erst in einer späteren Phase der Alphabetisierung eingesetzt werden, wenn das Buchstaben-Laut-Inventar vorhanden ist und die SuS über gute mündliche Kompetenzen verfügen.

! Beim Spracherfahrungsansatz übernimmt der Lehrer die Rolle des „Schreibers", um die Texte möglichst in der Sprachform der Sprechenden niederzuschreiben. Dabei umfassen die Texte am Anfang nicht mehr als drei bis fünf Sätze.

1. Schritt: Ein Schüler oder eine Gruppe diskutieren über ein bestimmtes Thema. Als Impulse können Bilder, Musik, Prospekte, gemeinsame Ausflüge, Diskussionen zu verschiedenen Themen dienen. Die Lehrkraft moderiert das Gespräch und schreibt die wichtigen Stichwörter an die Tafel.

2. Schritt: Nach der vorangegangenen Diskussion diktieren die SuS der Lehrkraft das Wichtigste. Die Lehrkraft übernimmt die Rolle des Schreibers („stellvertretendes Schreiben").

3. Schritt: Mündliche und schriftliche Arbeit mit dem Text.

mündlich

Mehrmaliges Lesen durch die Lehrkraft und dann durch die SuS;

Die Lehrkraft wischt nacheinander Wörter aus dem Text und lässt die SuS diese mündlich ergänzen. Am Ende bleibt nur ein Text mit Lücken. Die SuS geben den Text aus dem Gedächtnis wieder;

Dialoge im Chor lesen;

Szenisch darstellen, mit Gesten und Mimik begleiten.

schriftlich

Der geschriebene Text wird ins Heft übertragen.

Der Text wird Satz für Satz in Partnerarbeit auf Papierstreifen geschrieben und später mit Magneten an die Tafel zum ganzen Text gelegt.

Der Text wird auf Kärtchen geschrieben; in Partnerarbeit bearbeiten die SuS nur einen Satz. Dann tauschen sie die Kärtchen und legen die Kärtchen zum Satz.

Binnendifferenziertes Diktat:

Die folgenden Vorschläge können zeitgleich, aber mit verschiedenen Vorlagen durchgeführt werden.

Erste Schwierigkeitsstufe: nur Anlaut in einzelnen Wörtern ergänzen;

Zweite Schwierigkeitsstufe: nur einzelne Wörter ergänzen; dazu durchgezogene oder gestrichelte Linien (so viele Striche wie fehlende Buchstaben) an den Stellen des Textes als Hilfestellung einfügen;

Dritte Schwierigkeitsstufe: den ganzen Lückentext in Bezug auf ein Phänomen ergänzen, auch hier als Hilfestellung Anzahl der Wörter durch Linien vorgeben;

Vierte Schwierigkeitsstufe: den Text als herkömmliches Diktat schreiben.

Der Spracherfahrungsansatz wird hier mit einem Beispiel verdeutlicht. Das Beispiel kommt aus der Alphabetisierungsphase. Die SuS haben bereits mindestens 200 Stunden Unterricht absolviert.

RENATE IST KRANK

1. Diskussion in der Gruppe: Warum war gestern im Kurs eine andere Lehrerin? Was ist mit Renate? Was hat sie? Was macht sie? Stichwörter!

2. SuS „diktieren“ den Text. Die Lehrkraft schreibt.

Renate ist krank.
Sie war gestern nicht in der Schule.
Sie hat Kopfschmerzen und Husten.
Sie muss zum Arzt gehen.
Renate muss im Bett bleiben.
Oh, arme Renate.
Gute Besserung!

3. Der Text wird mehrmals von der Lehrkraft und dann von den SuS gelesen.

4. Der Text wird in Gruppenarbeit auf Papierstreifen geschrieben.

5. Die Papierstreifen werden zum Text gelegt. (Gruppen tauschen Streifen)

6. Lückentext wird ausgearbeitet. Es entstehen immer mehr Lücken bis hin zum Textskelett.

Renate ist _____.
Sie _____ gestern nicht in der _____ .
Sie hat _____ und _____.
Sie _____ zum _____ gehen.
Renate _____ im _____ _____.
Oh, _____ Renate.
Gute _____!

7. SuS lesen den Text aus dem Gedächtnis.

8. SuS schreiben den Text (Binnendifferenzierung: Text mit Lücken, Text mit Anfangsbuchstaben, nur Lücken für starke SuS).

9. Am nächsten Tag als Partnerarbeit ist ein Diktat möglich, oder die SuS schreiben einzelne Wörter auf Kärtchen und legen sie zum Text.

10. Wenn andere SuS krank werden, bietet sich der Text als Wiederholung an.

4.12 RÜCKGRIFF AUF ERSTSPRACHE

ترحيب

Die Erstsprachen der SuS werden in den Alphabetisierungsunterricht einbezogen. Es geht nicht darum, die SuS in ihrer Erstsprache zu unterrichten, sondern alle sprachlichen Ressourcen der SuS zu verwenden. Die Methode kann auch in Gruppen mit unterschiedlichen Erstsprachen zum Zuge kommen; hier können die unterschiedlichen Erstsprachen miteinander verglichen werden.

+	–
Die Methode fördert die Sprachbewusstheit durch den Vergleich unterschiedlicher Sprachen.	Ein häufiger Vergleich mit der Erstsprache kann dazu führen, dass die SuS alles übersetzen wollen.

! Der Rückgriff auf die Erstsprache kann auf drei Ebenen erfolgen:

1. Lautliche Ebene: z. B. „Welche Wörter beginnen mit ‚*n*'?" Die SuS sollen nicht nur nach deutschen Wörtern suchen, sondern werden animiert, auch erstsprachliche Ausdrücke zu nennen.

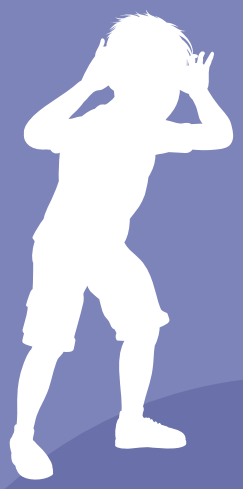
2. Buchstabenähnlichkeit: „Welche Buchstaben in deiner Erstsprache haben eine gewisse Ähnlichkeit mit den lateinischen Buchstaben?" (z. B. russisch *P* (*R*) ist deutsches *P*)

3. Grammatik: Ähnlichkeiten oder Unterschiede in Konjugation, Wortstellung etc. erkennen.

Lassen Sie Ihre SuS die Anlautkarten mit den Wörtern in ihrer Erstsprache basteln, z. B. *M* → *Massasa* bedeutet im Arabischen *Lolli*.

Zeigen Sie Interesse für die Erstsprachen Ihrer SuS! Sie können sich die Reihe KAUDERWELSCH (z. B. Arabisch, Amharisch, Türkisch vom Reise Know-How Verlag) zu Hilfe nehmen.

V KRASS - Kreatives Rechtschreibüben für alle SuS



Im Folgenden werden Möglichkeiten aufgezeigt, die allen Schülerinnen und Schülern (SuS) verhelfen sollen, die Rechtschreibung kreativ und nachhaltig zu üben.

Erstellung eines Wörterbuches bzw. „ABC-Heftes“

Wichtige, beherrschte Wörter werden in ein individuelles Wörterbuch aufgenommen (ein ABC-Heft als individuelles Lexikon). Die Wörter können alphabetisch oder thematisch angeordnet sein.

Bildwörterbuch

Schreiben Sie die Wörter auf Deutsch und in Ihrer Erstsprache.

Bildwörterbücher von Verlagen

- Alpha plus A1: Bildwörterbuch für erwachsene Lernende. Cornelsen
- Bildwörterbuch Deutsch. Dorling Kindersley
- Bildwörterbuch Deutsch: Die 1.000 wichtigsten Wörter in Bildern erklärt. Hueber
- Bildwörterbuch Deutsch als Fremdsprache. Duden Verlag

Deutsch		Erstsprache
Fußball spielen		играть в футбол
Fahrrad fahren		кататься на велосипеде
Freunde treffen		встречаться с друзьями

Schwierige Wörter erarbeiten

„Der harte Brocken“ (nach Erichson 2004)
Der „harte Brocken“ ist ein zu verschriftendes Wort, das keiner der SuS auf Anhieb korrekt schreiben könnte. Daraus entsteht zunächst eine Überforderungssituation. Gemeinsam in der Gruppe erarbeiten die SuS einen Lösungsvorschlag. Die Lösungsvorschläge werden im Anschluss an der Tafel notiert und im Plenum besprochen. Die Lehrkraft gibt Impulse und Anregungen; weitere Lösungsvorschläge werden an der Tafel festgehalten, bis das Wort korrekt geschrieben an der Tafel ist.

So wird bei den SuS ein Nachdenken über Rechtschreibung angeregt; gleichzeitig lernen sie die Gedankengänge und Betrachtungen der anderen SuS kennen.

Variante: Im Vorfeld werden von den SuS Wörter gesammelt, denen sie im Alltag begegnen und die für sie sehr schwer zu lesen und zu verstehen sind (z.B. *Aufenthaltserlaubnis / Meldebescheinigung / Schienbeinschoner / Reißverschluss / Fahrradschloss*). Am besten eignen sich Wörter, die sich nach Interessen und Bedürfnissen der SuS richten. Die Lehrkraft hält die Wörter in einer „Sammlung harter Brocken“ fest. Generell sollte die Bedeutung des „harten Brockens“ vorab geklärt werden.

Individuelles Rechtschreibtraining
Dieses Schreibtraining geht von den bisher entstandenen Schreibprodukten aus.

Nach dem Schreiben eines Textes benennt jeder Schüler in Einzelarbeit oder mit der Lehrkraft, bei welchem Wort er oder sie Schwierigkeiten hatte. Diese Wörter werden im ABC-Heft nachgeschlagen und, falls dort noch nicht vorhanden, darin aufgenommen. Die Schwierigkeiten werden mit der Lehrkraft genau analysiert: Worin lag das Problem? Das Rechtschreibphänomen wird herausgefiltert, z.B. *ie*; Doppelkonsonant; Groß – Kleinschreibung; *v – f* etc.

Die zu übenden Wörter sollten in eine persönliche Rechtschreibkartei oder Wörterklinik (siehe unten) aufgenommen werden, mit der die SuS jederzeit üben können. Zu den Rechtschreibphänomenen hat die Lehrkraft passende Übungsblätter bereit.

Variante: Das Rechtschreibphänomen kann auch in einer Gruppe bearbeitet werden, z.B. Erstellung eines Plakates mit dem gleichen orthographischen Phänomen *ie* (Wörter und Bilder).

Üben mit der Wörterklinik (nach Leßmann o. A.)
Welche Wörter werden geübt?

- Wörter aus eigenen Texten, bei denen die Schülerin / der Schüler unsicher war;
- Themenwörter, die die Schülerin / der Schüler nicht normgerecht schreiben konnte;
- Wörter aus anderen Texten (z.B. eigene Arbeiten, Textproduktionen).

Wie können die Wörter für die Wörterklinik notiert werden?

- Abschreiben der Übungswörter auf Kärtchen
- Nomen: mit Artikel und Plural
- Verben: mit Infinitiv
- ein erklärender Satz zur Kontextualisierung des Wortes
- Lehrerkontrolle vor Aufnahme in das erste Fach!

Aufbau der Wörterklinik:

1. Fach: Einlieferung ([x])
2. Fach: Narkose (•)
3. Fach: Operation (x)
4. Fach: Pflege (v)
5. Fach: Entlassstation (+)

Nach dem Üben kann das jeweilige Zeichen notiert werden.

Übungsverfahren

- Grundregel: Wörter dürfen nicht mehr als einmal täglich geübt werden;
- Selbstdiktat: „Abschreiben“ in Schritten;
- Partnerdiktat: vgl. Selbstdiktat (Partner „begleitet“ die verschiedenen Schritte und gibt sofort Hinweise);
- Wort korrekt? – Wortkarte geht ins nächste Fach;
- Wort falsch? – Wort wird mit Hilfe der Vorlage vollständig neu geschrieben – Wortkarte muss zurück ins erste Fach!

Eine motivierende und zeitökonomische Alternative bietet die „Computer-Lernkartei“ – eine virtuelle Version der Wörterklinik.

Diese und weitere Übungen und Spiele finden Sie in „Individuelle Lernwege im Schreiben und Rechtschreiben. Ein Handbuch für den Deutschunterricht. Teil I (Klassen 1 und 2)“.

Diktat – mal anders?!

Ob als Übung zur Festigung von Wortschatz oder Rechtschreibung, als Vorbereitung auf ein Diktat, einen Test oder als Mittel der Überprüfung und Testung: Es gibt viele Gründe ein Diktat durchzuführen; jedoch verlangen verschiedene Lernziele und eine heterogene Lernerinnen- und Lernergruppe Variationen des klassischen Diktates.

Hier eine Zusammenstellung einiger Möglichkeiten:

Laufdiktat bzw. Schleichdiktat	Hierzu werden Diktatteile im Klassenraum verteilt, und die SuS müssen möglichst schnell (Laufdiktat) oder möglichst leise (Schleichdiktat) die Sätze lesen, sich merken und an ihrem Platz niederschreiben.
Blitzdiktat	Die Lehrkraft zeigt einzelne Wörter nacheinander, die SuS schreiben aus dem Gedächtnis das Wort auf. Das Blitzdiktat eignet sich für SuS mit gutem visuellem Gedächtnis, fördert die Konzentration und das schnelle Lesen.
Diktatdosen	In Dosen oder Schachteln befinden sich eingerollte Sätze eines Textes. Die SuS ziehen eine Rolle, lesen den Satz und legen ihn wieder zurück in die Dose. Dann schreiben sie den Satz aus dem Gedächtnis auf. Farbiges Papier kann hier Symbol für verschiedene Schwierigkeitsstufen sein, die die SuS selbst wählen. Währenddessen kann es entspannend sein, Musik laufen zu lassen.
Rückendiktat	SuS schreiben sich gegenseitig mit dem Finger oder einem Stab Wörter oder kurze Sätze auf den Rücken. Zur Kontrolle schreibt der „Empfänger" den Text auf. Variation: Handrückendiktat.
Bilddiktat	In Einzelarbeit benennen die SuS Bilder. Das Bilddiktat eignet sich auch als Wortschatzübung bzw. Wiederholung.
Partnerdiktat	Diese Übung erfordert genaues Sprechen und Hören. Der Text bzw. die Wörter können von der Lehrkraft oder von den SuS selbst gewählt werden.
Selbst- bzw. Eigendiktat	SuS schreiben nach einer Unterrichtseinheit oder als Wiederholung alle Wörter auf, die thematisch passend sind. Es wird festgelegt, wie lange die SuS Zeit haben und ob auch verwandte Wörter „erlaubt" sind. Die Niederschrift muss nicht auf ein liniertes Blatt erfolgen, sondern kann auch als Mind-Map oder in 2er-Gruppen als stilles Cluster realisiert werden. Anschließend vergleichen die SuS ihre Lösungen und kontrollieren die Rechtschreibung. Dieses Vorgehen fördert das Gedächtnis, lehrt Arbeitstechniken und kann im Anschluss als Fehlersuchdiktat erweitert werden. Diese Methode kann auch in anderen Fächern zur Aktivierung oder Wiederholung von Wissen verwendet werden.
Spalten- bzw. Merkdiktat	Für diese Übung wird ein Blatt in drei gleiche Spalten gefaltet. In der ersten Spalte stehen die Lernwörter untereinander geschrieben, die SuS schreiben diese Wörter in die zweite Spalte ab. Dann falten sie die dritte Spalte nach hinten und schreiben dort die Wörter aus dem Gedächtnis nieder. Ziel ist es, möglichst selten das Blatt umdrehen zu müssen. Abschließend können die Schüler selbständig korrigieren.
Fehlersuchdiktat	Bei dieser Übung liegt den SuS ein fehlerhafter Text vor. Der Lehrer liest den Text vor, und die SuS suchen nach falscher Rechtschreibung oder nach falschen Wörtern.
Lehrerdiktat – binnendifferenziert	Ein Lehrerdiktat ist traditionell ein Hördiktat und erfordert ein hohes Maß an Konzentration, da die SuS ihr gesamtes Regelwissen in kürzester Zeit abrufen müssen. Um die Schwierigkeit etwas zu verringern, kann die Lehrkraft mit einem Lückendiktat die Aufmerksamkeit auf ein bestimmtes Phänomen lenken. So haben die SuS Zeit, nachzudenken und die Regel anzuwenden. Es ist auch möglich, dass die SuS nur Satz- oder Wortteile ergänzen. Durch die unterschiedliche Gestaltung der Lücke ist aus einem Diktat schnell eine binnendifferenzierte Übung gemacht. Die Lücke kann aus einer horizontalen Linie bestehen (schwierige Variante), es kann für jedes zu ergänzende Wort eine Linie vorgegeben werden (etwas reduzierter Schwierigkeitsgrad) oder für jeden zu ergänzenden Buchstaben eine Linie (etwas leichter); die leichteste Form ist, den Anfangsbuchstaben jedes Wortes anzugeben. Auch hier kann der Wortrest mit durchgezogener oder gestrichelter Linie als Hilfestellung vorhanden sein.

Diktate können auch von den SuS verfasst werden. Und: Diktate sind keine sinnfreien Texte. Vielmehr können sie auch einen „Inhalt" haben, z.B. Lügendiktate, Rätseldiktate oder Witze.

Korrektur: Symbole und Art der Verbesserung sollten den SuS bekannt sein. Achten Sie auf eine konsequente Einhaltung der Anwendung, denn nur so machen Korrekturen Sinn und helfen, Lernfortschritte oder Defizite zu erkennen. Neben der Lehrerkorrektur gibt es auch die Selbst- oder Partnerkorrektur.

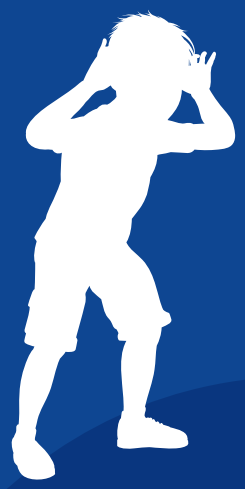
Selbstkorrektur: Die Lehrkraft stellt ein Lösungsblatt zur Verfügung. Die Selbstkorrektur fördert genaues Lesen, eine realistische Selbsteinschätzung und das selbständige Arbeiten. Die SuS übernehmen so die Verantwortung für ihr eigenes Lernen.

Partnerkorrektur: Die Lehrkraft stellt ein Lösungsblatt zur Verfügung. Die Partnerkorrektur fördert genaues Lesen (auch einer anderen Handschrift); die SuS übernehmen füreinander Verantwortung. Manchen Schülerinnen und Schülern kann diese Art der Korrektur unangenehm sein; andere könnten die „Macht" über Schulkolleginnen und -kollegen für Hänseleien ausnutzen. Die Lehrkraft muss daher Schülerkorrekturen und darauf bezogene Kommentare im Blick haben. Partnerkorrekturen sollen nicht zu einem negativen Wettbewerb innerhalb einer Gruppe führen.

Weitere auditive und visuelle Übungsmöglichkeiten am PC finden sich unter

- http://www.ich-will-lernen.de/
- http://www.ich-will-deutsch-lernen.de/cms/index.php?id=27
- http://www.graf-gutfreund.de/
- http://vs-material.wegerer.at/deutsch/d.htm
- http://www.kikisweb.de/basteln/basteln.htm
- http://leseraupe.tsn.at/auswahl.htm
- http://www.alphabund.de/
- http://www.4teachers.de/?action=show&id=668180
- http://www.deutschalsfremdsprache.ch/
- http://www.sekundarschulvorbereitung.ch/

VI Übungsvarietät während der Alphabetisierungsphase



Während der Alphabetisierungsphase werden zur Fortschrittmessung der SuS meist Diktate geschrieben. Dabei gibt es zahlreiche Übungen, die in allen Unterrichtsphasen und mit jeglichem Wortmaterial umgesetzt werden können. Im Folgenden seien hierfür einige Beispiele genannt.

GESCHLOSSENE AUFGABEN

Wenn eine Aufgabe nur eine richtige Lösung zulässt, so handelt es sich um eine geschlossene Aufgabe. Beispiele dafür sind:

- Entscheidungsaufgaben, die nur eine Antwort von zwei vorgegebenen als richtige Antwort gelten lassen (Richtig-Falsch-Antworten);
- Multiple-Choice-Aufgaben, die Mehrfachantworten anbieten;
- Zuordnungsaufgaben (z.B. Lückentexte mit Antwortvorgaben).

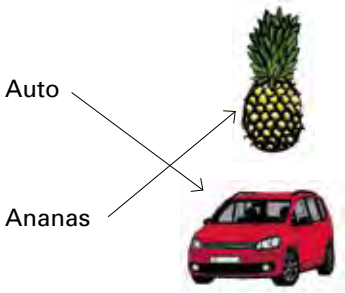
▶ Sinnentnehmendes Lesen

Das Auto ist rot

ja / nein

Das ist ein Buch.

ja / nein



Die Fragen beziehen sich auf einen Text oder auf Vorwissen, das allen SuS bekannt ist.

Richtig oder falsch?	☺	☹
München ist ein Dorf.		
Baschar kommt aus dem Iran.		

▶ Wortschatz/ Zahlen

Was ist in dem Wohnzimmer?		☺	☹
Drei Sessel			
Ein Sofa			
Ein Regal			

▶ Hörverstehen

Hörtext: *„Ali kauft heute Eier, einen Salat und Tomaten."*
Was kauft Ali?

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

▶ Silben hören

Wie viele Silben hören Sie? – Malen Sie Bälle! •••

Salat ••
Ei •
Banane …

▶ Hören Sie und kreuzen Sie die richtige Silbe an!

1	2	3
Pu	Wo	Mei
Po	Fo	Mi
Pa	Fa	Mu

▶ Finde die Silbe oder finde das Wort!

Finde alle *da*

r a f a d a d e s i s o k o b o d a d e w a m a n e n i l o s o w o r d a f a a d

▶ Finde das Wort!

X X X X F R A U X X X X F O T O X X F I L M X X W A S S E R X X X X F A S T E N X X X

▶ Was ist richtig?

1.	Fru	Faru	Frau
2.	Wetta	Wetter	Weter
3.	Worst	Wusrt	Wurst

▶ Setze die Silben zu Wörtern zusammen!

Son	sen
le	se
Ho	ne

▶ Ordentliches Schreiben

Die Schüler schreiben einen Satz ab, evtl. direkt darunter. Diese Aufgabe dient dazu, ein Bewusstsein für die Schreibakkuratheit zu entwickeln.

HALBOFFENE AUFGABEN

Die SuS finden bei halboffenen Aufgaben die Antworten selbständig, aber sie sind durch die Aufgabenform in ihrer Wahl stark eingeschränkt.

Beispiele dafür sind:

- Lückentexte ohne Lösungen
- Einsetztaufgaben

▶ Lückendiktat:

Da___ Hau___ i__t alt.

▶ Buchstabensalat

T m e a o t

▶ Silbensalat

ma-To-te ⟶ Tomate

▶ Spaltendiktat

	Schreibe das Wort richtig.	Schreibe noch einmal.	Male bitte.
1. pfKo			
2. gAue			

▶ Bilddiktat

Das entsprechende Wort unter das Bild schreiben

▶ Fragen zum Text beantworten

Norman isst Pizza in der Küche. Wo isst Norman Pizza? _____

Madlen und Sandra essen Dolma. Was machen Madlen und Sandra? _____

▶ Sortieraufgaben

Sch oder *Sp* oder *St*

Schule, Sport, waschen, Stein, Frosch, schreiben, Spiegel, Stadion, Spinat, Schere, schneiden, Tisch etc.

sch	sp	st

▶ Einsetzaufgaben

au oder *ei* oder *eu*

1	2	3	4
H[…]s	schr[…]ben	Fr[…]nd	t[…]er
h[…]te	Fr[…]	[…]le	L[…]te
n[…]n	n[…]n	Kl[…]d	St[…]n

▶ Wortgrenzen erkennen

N A M E V O R N A M E A D R E S S E L A N D T E L E F O N

OFFENE AUFGABEN

Gibt es zu einer Aufgabe keine vorgegebenen Antwortmöglichkeiten und ist die Beantwortung individuell möglich, so handelt es sich um eine offene Aufgabe.

Beispiele dafür sind:

- Formulierung von Antworten auf die W-Fragen;
- Formulierung eigener Gedanken (z. B. *Was hast du gestern gemacht?*);
- Eine Aufforderung zur Selbstproduktion (Brief, Notiz);
- Eine Aufforderung zum Handeln (*Wie heißen Ihre Nachbarn? Schreibe die Namen ab!*).

▶ Mögliche Aufgabestellungen

- Was beginnt mit „T“?
- Male ein Auto! Male deine Familie!
- Was kochst du heute?
- Schreibe drei Geschäftsnamen auf dem Weg nach Hause auf!
- Schreibe auf, was du gestern bei Aldi gekauft hast!
- Fülle das Formular aus!
- Finde für jeden Buchstaben im Alphabet ein Lebensmittel / einen Beruf / ein Möbelstück! ABC-Lebensmittel / -Berufe / -Wohnung etc.
- Beschreibe das Bild!

VII Kopiervorlagen

Als Lehrkraft eines Alphabetisierungskurses oder einer Klasse mit nur einigen zu alphabetisierenden Schülerinnen und Schülern hat man die Qual der Wahl: Es gibt eine Vielzahl von guten Alphalehrwerken und hervorragenden Möglichkeiten sich im Internet Arbeitsblätter zu beschaffen.

Die Suche nach Unterrichtsmaterial, das im Schwierigkeitsgrad, der Progression und thematisch zum Lernstand der Gruppe passt, kann aber durchaus viel Zeit in Anspruch nehmen. Und dann muss ja auch noch differenziert werden!

Teilnehmerorientiertes Material, das sich auch inhaltlich an der Lernerinnen- und Lernergruppe orientiert, ist selbst oft schneller hergestellt als mühsam aus verschiedenen Quellen zusammengesucht.

Mit einer guten Vorlage lässt sich auch spontan auf Bedürfnisse einzelner Schülerinnen und Schüler reagieren und ad hoc Übungen erstellen. Schönes Bildmaterial als Download findet sich hierzu im Internetauftritt der Lehrwerke *Alphamar* und *Alpha plus*.

In diesem Sinne sind im Folgenden Übungsvorschläge und Kopiervorlagen zusammengestellt, die – wenn es gerade zur Klasse passt – eins zu eins übernommen oder evtl. als Kopiervorlage mit eigenem Wortmaterial benutzt werden können.

Kopiervorlage (KV)	Kurzbenennung	Material / Sozialform / Vorgehen / Varianten etc.
KV 1	Zweisprachiges Bildwörterbuch	Individuelles Wörterbuch, das thematisch oder alphabetisch angelegt sein kann. Die Bilder können die Schülerinnen und Schüler entweder selbst malen oder aus Zeitschriften ausschneiden, oder die Lehrkraft stellt Ausdrucke zur Verfügung. Nach und nach werden die Abkürzungen eines Wörterbuches eingeführt, wie z.B. Angabe der Pluralform, Unregelmäßigkeiten in der Konjugation usw. Die Selbstkontrolle erfolgt mit dem Wörterbuch.
KV 2	Memory	Vorlage beschriften / bekleben und ausschneiden Besonders schöne Spiele können laminiert werden. Memory-Karten können Schüler auch selbst herstellen.
KV 3	Wörter würfeln	Man benötigt Würfel und Spielfiguren. Geeignet zur Wiederholung von Sichtwortschatz und auch als Leseübung
KV 4	Silben würfeln und lesen (Syntheseübung)	Man benötigt einen Würfel. Schülerinnen und Schüler würfeln und lesen entsprechende Zeile. Silbengitter kann auch von den Schülerinnen und Schülern individuell ausgefüllt werden.
KV 5	Silbenpuzzle	Das Silbenpuzzle eignet sich gut zur Festigung von Lernwortschatz. Mit einer leeren Vorlage können die Schülerinnen und Schüler auch selbst für ihre Mitschülerinnen und Mitschüler Übungsmaterial herstellen.
KV 6	Groß-/ Kleinbuchstaben	In der Anfangsphase Als Übungstyp auch mit anderem Inhalt zu füllen nach dem Schema: „Was passt / passt nicht zum ersten Wort oder Bild?“
KV 7	Buchstabenschlangen	Diese Übung trainiert genaues Lesen. Achten Sie bei der Herstellung eigener Übungen darauf, ähnliche Buchstaben zu verwenden (z.B. *n, m* und *u*), damit die Schülerinnen und Schüler das schnelle Erkennen trainieren können. Diese Art von Übung kann auch auf Zeit bearbeitet werden.
KV 8	Versteckte Wörter	Wortschatz und genaues Lesen werden trainiert.

Kopiervorlage (KV)	Kurzbenennung	Material / Sozialform / Vorgehen / Varianten etc.
KV 9	Aufbauendes Lesen	Gemeinsames Lesen oder halblautes Lesen, um die Synthese zu üben. An der Tafel oder mit Lautierkarten; es ist auch möglich, ein Wort von hinten her aufzubauen.
KV 10	ABC-Listen	Schreib- und Wortschatzübung Diese Übung kann zur Aktivierung des bereits vorhandenen Wissens vor oder als Wiederholung nach einer Einheit eingesetzt werden. Nicht nur für den Deutschunterricht geeignet!
KV 11	Thematische *der/die/das*-Listen	Wortskelette können je nach Differenzierungsgrad und Schwerpunkt modifiziert werden. Sehr gut geeignet zur Festigung von thematischem Wortschatz
KV 12	Lesetext mit Wortschatz-schwerpunkt	Beispiel für einen selbsterstellten Lesetext zu einem Wortschatz-schwerpunkt und Lernwortschatz Auch als Diktat möglich
KV 13	Lesetext als Schreibimpuls	Lesetext mit Buchstabenschwerpunkt *K / k* zum Thema *Einkaufen* Differenzierter Schreibimpuls, zuerst Listen schreiben, dann Transfer-Frage beantworten
KV 14	Sinnentnehmendes Lesen einzelner Sätze	Einfache Form des sinnentnehmenden Lesens Auch möglich mit Weltwissen, z.B. *Kabel schmecken gut.* *Ich bin ein Junge.* etc…
KV 15	Sinnentnehmendes Lesen und Malen	Zwei Beispiele für einfaches sinnentnehmendes Lesen, als Text oder nur mit einzelnen Wörtern Der Vergleich aller entstandener „Werke“ lockert die Atmosphäre auf.
KV 16	Buchstabensalat	Drei verschiedene Möglichkeiten, Wortschatz und Rechtschreibung zu üben
KV 17	Wortsuchaufgabe	Diese Übung ist im Anschluss an einen Lesetext besonders geeignet, um ein bestimmtes Phänomen genauer zu betrachten. Der Merksatz am Ende sollte gemeinsam erarbeitet werden.
KV 18	sp, st oder sch	Sortierübung zur Gegenüberstellung von ähnlichen Phänomenen Nicht für die Einführung geeignet, weil zu verwirrend; eher als Festigungsübung und bei bestimmten Fehlerschwerpunkten (z. B. *ei – ie / eu – äu / ä – ö – ü* etc.)
KV 19	Spaltendiktat	Dritte und vierte Spalte werden jeweils nach hinten geklappt; die Schülerinnen und Schüler müssen das Wort lesen, es sich merken und es hinten in die Spalte aus dem Gedächtnis aufschreiben. Ziel ist es, möglichst selten das Blatt zu wenden. Anschließende Schreibaufgabe zur Anwendung des Wortschatzes im Kontext

Kopiervorlage 1: Zweisprachiges Bildwörterbuch

Schreibe die Wörter auf Deutsch und in deiner Erstsprache.

Deutsch		Erstsprache
Fußball spielen		jugar el fútbol
Fahrrad fahren		montar en bicicletta
Freunde treffen		encontrarse con amigos
Geld abheben		sacar dinero
grillen		hacer una barbacoa

Bildwörterbuch

Schreibe die Wörter auf Deutsch und in deiner Erstsprache.

Deutsch		Erstsprache

Kopiervorlage 2: Memory

du	fährt	fahre
ich	fährst	er
wir	fahren	Sie
fahren	ihr	fahrt

Kopiervorlage 2: Wörter würfeln

Bild – Sage das Wort!
Schrift – Lies das Wort!

START	Küche	Bad	PAUSE	Wohnung	
					Teppich
☹	Toilette	☺	Radio		☺
Herd			Sessel		Lampe
PAUSE			Sofa		PAUSE
		ZIEL			
Fernseher					
PAUSE	Spiegel		☺	Kühlschrank	

Kopiervorlage 4: Silben würfeln und lesen

Würfle und lies die richtige Zeile!

		ei	**au**	**a**	**o**	**e**	**i**	**u**
•	**r**	rei	rau	?	ro	re	ri	ru
• •	**g**	gei	gau	ga	go	ge	gi	gu
• • •	**m**	mei	?	ma	?	me	mi	?
• • • •	**tr**	trei	trau	tra	tro	tre	tri	tru
• • • • •	**l**	lei	lau	la	lo	le	?	lu
• • • • • •	**d**	dei	dau	da	do	de	di	du

Kopiervorlage 5: Silbenpuzzle

Zweisilbige Wörter: Bilde Wörter und schreibe die Wörter in zwei Farben!

Re	le	_____
Was	ken	Wasser
schwim	mer	_____
trin	gal	_____
Zim	men	_____
Schu	ser	_____

Dreisilbige Wörter: Bilde Wörter und schreibe die Wörter in drei Farben!

Ba	la	nas	Banane
A	wit	mi	_____
Zi	le	ne	_____
Te	na	fon	_____
Sa	tro	ne	_____
Ge	na	ter	_____

Kopiervorlage 6: Groß- und Kleinbuchstaben

Suche den passenden kleinen Buchstaben!

D	d	g	L	d	b	d
W	m	w	o	w	u	w
N	u	n	и	r	ü	n
F	f	j	t	f	k	f
M	w	m	n	w	v	m
E	i	и	э	e	a	e
S	s	з	S	s	з	r

Kopiervorlage 7: Buchstabenschlangen

1. Finde alle *da* !

rafadadesisokobodadewamanenilosowordafaaddadade

2. Finde alle *de* !

rortodedidedesemarendewodedalsiliwodimedeemebd

3. Finde alle *dora* !

rosadoraadorforddoramorddarodorawrdorasordfdora

4. Finde das Wort *radio* !

moradsiroradioradiowariodioraradiofadioradioladiosar

5. Finde das Wort *NUDEL* !

NODELMUDELNUDELSUDELNUDELNADELNUDELW
NADULNUDELMUDELLUNUDELWULEDNUDELRIDE

Kopiervorlage 8: Versteckte Wörter

Finde das Wort und markiere es!

XXXXFRAUXXXXMANNXXKINDXXFAMILIEXXXXOPA
XXXERXXUOXXXXBRUDERXXXNXSCHWESTERXXX
XXXXOXXXTANTEXXXXHXXXONKELXXXXOMAXXX
FREUNDXXXXXXFXXXGXXMÄDCHENXXAAXXXXXX
GESCHWISTERXXXFFWXXXXTOCHTERXXSXOXXXL
XXSOHNXXXXXXFRXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Schreibe die Wörter von oben auf!

_____

_____

_____

_____

_____

Kopiervorlage 9: Aufbauendes Lesen

1.

T
To
Top
Topf

2.

P
Pf
Pfa
Pfann
Pfanne

3.

T
Te
Tel
Tell
Telle
Teller

4.

G
Ga
Gab
Gabe
Gabel

5.

L
Lö
Löf
Löff
Löffe
Löffel

6.

M
Me
Mes
Mess
Messe
Messer

7.

T
Ta
Tas
Tass
Tasse

8.

D
Do
Dos
Dose

Kopiervorlage 10: ABC-Listen

Lebensmittel
Trage alle Wörter nach dem ABC in die Tabelle ein!

das Wasser, die Nudel, der Quark, der Joghurt, der Apfel, das Dolma, die Torte, die Kartoffel, die Cola, die Pizza, das Brötchen, der Saft, die Limo, die Zitrone, der Ingwer, die Gurke, das Omelett, das Ei, der Fisch, das Rindfleisch, das Vanilleeis, der Honig, die Marmelade

A		N	
B		O	
C		P	
D		Q	
E		R	
F		S	
G		T	
H		U	
I		V	
J		W	
K		X	
L		Y	
M		Z	

Kopiervorlage 10: ABC-Listen

Berufe
Trage alle Wörter nach dem ABC in die Tabelle ein!

A		N	
B		O	
C		P	
D		Q	
E	Elektriker	R	
F		S	
G		T	
H		U	Uhrmacher
I		V	
J		W	
K		X	
L		Y	
M		Z	

Kopiervorlage 11: *der/die/das*-Listen

Was gibt es in einer Stadt?

der	die	das
der M___rkt	die P__st	das K__n__
der Fl__gh__f__n	die F__br__k	das G__sch__ft
der L__d__n	die H__lt__st__ll__	das H__t__el
der B__hnh__f	die B__nk	das Schw__mmb__d
der P__rkp__tz	die D__sc__	das C__f__
der B__ck__er	die T__nkst__ll__e	das R__s__b__r__
der __rzt	die B__ck__r__	das Kr__nk__nh__s
	die Str__ß__	das R__st__r__nt
	die __-B__hnst__t__n	
	die __p__th__k__	
	die Sch__l__	

Kopiervorlage 12: Lesetext mit Wortschatzschwerpunkt

Ali aus der Türkei

Das ist Ali.
Er kommt aus der **Türkei**.
Aber er wohnt schon **fünf** Jahre in **München**.
Ali ist Koch und arbeitet in der **Küche**.
Er arbeitet jeden Tag **fünf**zehn Stunden.
Er ist sehr **müde**.
Am Abend **möchte** Ali **Käse** kaufen.
Er geht zu Norma.
Aber das **Geschäft** ist geschlossen.
Ali ist sehr **böse**.
Er geht nach Hause.
Seine Frau Sevgi kocht **Würstchen** mit **Gemüse**.
Sehr **schön**! Ali ist **glücklich**! Kein Problem!

1. Wie heißt der Mann? _____
2. Woher kommt er? _____
3. Wo arbeitet er? _____
4. Was möchte Ali kaufen? _____
5. Wie heißt die Frau von Ali? _____
6. Was kocht Sevgi? _____

Kopiervorlage 12: Lesetext mit Buchstabenschwerpunkt (Umlaute *ö*, *ü*, *ä*)

Ali aus der Türkei

Das ist Ali.

Er kommt aus der **T__rkei**.

Aber er wohnt schon **f__nf** Jahre in **M__nchen**.

Ali ist Koch und arbeitet in der **K__che**.

Er arbeitet jeden Tag **f__nf**zehn Stunden.

Er ist sehr **m__de**.

Am Abend **m__chte** Ali **K__se** kaufen.

Er geht zu Norma.

Aber das **Gesch__ft** ist geschlossen.

Ali ist sehr **b__se**.

Er geht nach Hause.

Seine Frau Sevgi kocht **W__rstchen** mit **Gem__se**.

Sehr **sch__n**! Ali ist **gl__cklich**! Kein Problem!

Und du?

Was möchtest du essen? _____

Was möchtest du trinken? _____

Was möchtest du kaufen? _____

Kopiervorlage 13: Lesetext als Schreibimpuls

Morgen ist Samstag und ich gehe in den Supermarkt.
Ich muss einkaufen.
Ich habe 15 Euro.
Das ist mein Einkaufszettel:

500 gr. Fleisch

2 große Zwiebeln

1 kg. Kartoffeln

3 große Karotten

1 große Gurke

5 kleine Tomaten

1 Flasche Olivenöl

Salz und Pfeffer

Käsekuchen

Salz und Pfeffer

Am Abend kommen viele Freunde.

Ich möchte kochen.

Ich koche Gulasch mit Kartoffeln.

Otto macht Salat mit Gurken und Tomaten.

Später trinken wir Kaffee und essen Kuchen.

Kopiervorlage 13: Einkaufen

Was kaufst du am Samstag?
Schreibe deinen Einkaufszettel.

Was kochst du heute Abend?

Was trinkst du?

Schreibe!

Kopiervorlage 14: Sinnentnehmendes Lesen einzelner Sätze

richtig? ☺ oder falsch? ☹

Das ist eine Wurst.		☺	☹
Das sind Tropfen.		☺	☹
Das ist ein Fernseher.		☺	☹
Das ist eine Schere.		☺	☹
Das ist ein Rock.		☺	☹
Das ist ein Krankenwagen.		☺	☹

Kopiervorlage 15: Sinnentnehmendes Lesen und Malen

Bitte male!

das rote Heft

der grüne Radiergummi

das gelbe Lineal

die schwarze Schere

der Bleistift und
der Spitzer

mein Klassenzimmer

Kopiervorlage 15: Sinnentnehmendes Lesen und Malen

Bitte male!

Ich bin ein Monster und lebe in einer Höhle.
Ich habe einen großen Kopf mit drei Augen.
Ich habe lange Zähne und eine lila Zunge.
Meine Haare sind grün.
Meine Ohren sind sehr klein.
Mein Körper ist lang und dünn.

Kopiervorlage 16: Buchstabensalate

Was ist richtig? Unterstreiche!

1. Apfel	Afel	Apfal	
2. Banana	Banane	Bnane	
3. Aanas	Anas	Ananas	
4. Milh	Milch	Mlch	
5. Fleisch	Fliesch	Faleisch	
6. Ries	Res	Reis	
7. Nudl	Nodel	Nudel	
8. Butter	Botter	Butta	
9. Berot	Brut	Brot	
10. Kurke	Gurke	Grke	
11. Fish	Fich	Fisch	
12. Wassa	Wasser	Waser	
13. Paprika	Paprka	Peprika	
14. Kuchen	Kochen	Kuschen	

Kopiervorlage 16: Buchstabensalate

Wortsalat: Kleidung

leidk	das		
ohse	die		
rokc	der		
mhed	das		
cksoe	die		
uhesch	die		
antelm	der		

Kopiervorlage 16: Buchstabensalate

Wortsalat: Körper

	Schreibe das Wort richtig.	Schreibe noch einmal.	Male bitte.
1. pfko			
2. gaue			
3. mar			
4. chaub			
5. ehrz			
6. ßfu			
7. einb			
8. hor			
9. ückenr			
10. opop			
11. anhd			
12. lsha			

Kopiervorlage 17: Wortsuchaufgabe

→ Suche aus dem Text XX Wörter heraus, die mit _____ geschrieben werden.

→ Schreibe sie bitte so ab, dass immer _____ untereinander steht. So wie bei den Beispielen.

Tipp: Wenn du nicht genügend Wörter findest, dann suche sie in einem Buch.

Beispiel:	6.
Beispiel:	7.
1.	8.
2.	9.
3.	10.
4.	11.
5.	12.

→ Markiere alle _____ mit einem Farbstift.

→ Lies dir dann alle Wörter durch. Was fällt dir auf?

→ Schreib es als Merksatz auf.

_____

_____

_____

_____

Kopiervorlage 18: *sp, st* oder *sch*

Sortiere die Wörter!

Schule, Sport, waschen, Stein, Frosch, schreiben, Spiegel, Stadion, Spinat, Schere, schneiden, Tisch, Speise, Dusche, Sprache, Fleisch, Stuhl, Stadt, spielen, Strom, schwimmen, Geschenk, stehen, Schokolade, Stunde

sch	sp	st

sch, sp, st			
____rank	____uhl	____ort	wa____en
Ta____e	____anien	____adion	____ielen
____ule	____arkasse	Du____e	____ere
____enken	Ge____enk	____iegel	____adt

Kopiervorlage 19: Spaltendiktat

Lies das Wort!	Schreibe!	Schreibe noch einmal!	Schreibe noch einmal!
sprechen	spre___en		
machen	ma___en		
möchten	mö___ten		
kochen	ko___en		
besuchen	besu___en		
suchen	su___en		
lachen	la___en		
rauchen	rau___en		

Schreibe bitte deine Sätze!

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

ABC

Literatur

Albert, Ruth / Heyn, Anne / Rokitzki, Christiane / Teepker, Frauke: Alphamar. Methodenhandbuch: Wege in die Alphabetisierung für erwachsene Deutschlerner. Berlin, Wien, München, Zürich, New York: Langenscheidt 2011.

Alpha-City: Das multimediale Lernprogramm für erwachsene Analphabeten. Online verfügbar unter: www.alphacity.de/seiten/forum.html (aufgerufen am 29.08.2014)

Aradgoli, Mari: Funktionale Alphabetisierung. Online verfügbar unter www.mariaradgoli.de/index.php (aufgerufen am 29.08.2014)

Bars, A. / Herzog, C. et al.: Arbeitsmittel im Deutschunterricht – Erstlesen – Lehrwerke – Fibeln. Berlin 2000. Online verfügbar unter www.dagmarwilde.de/fuergebnisse/erstlesewerke.html

Deutsche Unesco-Kommission (2015): Weltbericht - Bildung für alle 2015. Online verfügbar unter https://www.unesco.de/ (aufgerufen im Nov. 2017)

Döbert, Marion / Nickel, Sven: Ursachenkomplex von Analphabetismus in Elternhaus, Schule und Erwachsenenalter. Online verfügbar unter http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads_BV/Ursachen.pdf (aufgerufen am 20.08.2014)

Elfert, Maren / Rabkin, Gabriele (Hrsg.): Gemeinsam in der Sprache baden: Family Literacy. Internationale Konzepte zur familienorientierten Schriftsprachförderung. Stuttgart: Klett 2007.

Engelhardt, Anja: Diktatformen, die Spaß machen. Verlag an der Ruhr: Mülheim 2006.

Erichson, Christa: Der harte Brocken des Tages. In: Grundschule Deutsch 2/2004, S. 14-17.

Fachhochschule Bielefeld www.lehridee.de (aufgerufen am 29.08.2014)

Feick, Diana / Pietzuch, Anja / Schramm, Karen (Hrsg.): Alphabetisierung für Erwachsene. DIl-Reihe, Band 15. Stuttgart: Klett-Langenscheidt 2013.

Feldmeier, Alexis: Die Alphabetisierung Erwachsener nicht deutscher Muttersprache. In: Julia Genz (Hrsg): 25 Jahre Alphabetisierung in Deutschland. Stuttgart: Klett 2004, S. 101-138.

Feldmeier, Alexis: Von A bis Z – Praxishandbuch Alphabetisierung. Stuttgart: Klett 2010.

Frith, Uta (1985): Beneath the surface of developmental dyslexia. In: Patterson / Marshall (Hrsg): Surface Dyslexia. London: Erlbaum, S. 300-330.

Grotlüschen, Anke / Riekmann, Wibke: leo. – Level-One Studie. Presseheft. Universität Hamburg, Hamburg 2011. Online verfügbar unter http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/ (aufgerufen am 22.11.2017)

Günther, Klaus B. (1986): Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In: Brügelmann, Hans (Hrsg.): ABC und Schriftsprache. Konstanz: Faude, S. 32-54.

Herder-Institut der Universität Leipzig: Alphabetisierung erwachsener MigrantInnen. Ergebnisse eines Projektseminars am Herder-Institut der Universität Leipzig. Online verfügbar unter http://www.uni-leipzig.de/herder/projekte/alpha/ (aufgerufen am 29.08.2014)

Heyn, Anne / Rokitzki, Christiane / Teepker, Frauke: Alphabetisierung von Migranten in der Fremdsprache Deutsch – Lernfortschrittsmessung mit dem Marburger Kompetenzrad. In: Deutsch als Fremdsprache Heft 4 (2010), S. 210–221.

Hollig, Yvonne: Alphabetisierung neu zugewanderter Jugendlicher. In: Deutsch als Zweitsprache, Sonderheft Alphabetisierung (2010), S. 26-32.

Lesen Lernen mit allen Sinnen. Online verfügbar unter http://www.lesen-lernen.info/index.html (aufgerufen am 29.08.2014)

Leßmann, Beate: Individuelle Lernwege im Schreiben und Rechtschreiben. Ein Handbuch für den Deutschunterricht. Teil I (Klassen 1 und 2). Heinsberg: Dieck Verlag 2007.

Leßmann, Beate (o.A.): Die Wörterklinik. Online verfügbar unter www.beate-lessmann.de (aufgerufen im Nov. 2017)

Nickel, Sven (2002): Funktionaler Analphabetismus – Ursachen und Lösungsansätze hier und anderswo. Online verfügbar unter http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/grundschulpaed/2_deutsch/publikationen/snickel/media/elibd890_nickel_analphabetismus.pdf (aufgerufen im Nov. 2017)

Oehl, Karin: Möglichkeiten und Probleme beim Einsatz von Lehrwerken zur Alphabetisierung in MigrantInnenkursen. Eine Fallstudie. Unveröffentlichte Magisterarbeit an der Universität Wien. Wien 2011. Online verfügbar unter: http://othes.univie.ac.at/13113/1/2011-01-19_0201338.pdf

Pracht, Henrike: Schemabasierte Alphabetisierung im Deutschen. Ein Praxisbuch für Lehrkräfte. Münster: Waxmann 2012.

Reichen, Jürgen (2001): Hannah hat Kino im Kopf. Die Reichen-Methoden „Lesen durch Schreiben" und ihre Hintergründe für LehrerInnen, Studierende und Eltern. Hamburg: Heinevetter Verlag.

Zeitschriften

Alfa–Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung. Themenheft: Alphabetisierung von Migrantinnen und Migranten. 58/2005

Alfa–Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung. Themenheft: Erste Schritte im Lesen, Schreiben und Rechnen. 72/2009

Alfa–Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung. Themenheft: MigrantInnen: Zielgruppe, Angebote, Konzepte. 74/2010.

Deutsch als Zweitsprache. Sonderheft Alphabetisierung 2010.

Lehrwerke

Albert, Ruth / Heyn, Anne / Rokitzki, Christiane / Teepker, Frauke: Alphamar. Kursbuch mit Audio-CD: Wege in die Alphabetisierung für erwachsene Deutschlerner. Berlin, Wien, München, Zürich, New York: Langenscheidt 2011.

Aufderstraße, Hartmut / Müller, Jutta / Storz, Thomas: Delfin. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Ismaning: Hueber 2001.

Bormotov, Lada / Yasaner, Vecih: Alpha plus: A1/2: Aufbaukurs. Kursbuch mit CDs. Berlin: Cornelsen 2012.

Böttinger, Anja: Schritte plus Alpha 1, 2 und 3: Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch mit Audio-CD. Ismaning: Hueber 2011.

Dallapiazza, Rosa-Maria (2005): Tangram aktuell 1-3. Deutsch als Fremdsprache. Ismaning: Hueber.

Feldmeier, Alexis: Von A bis Z – Alphabetisierungskurs. Kursbuch mit 2 Audio-CDs. Suttgart: Klett 2011.

Hubertus, Peter / Yasaner, Vecih: Alpha plus: A1/1: Basiskurs. Kursbuch mit CDs und eingelegtem Lese- und Schreibheft. Berlin: Cornelsen 2011.

Matthes, Annette: Ihr Start ins Deutsche. Alphabetisierungskurs für Erwachsene. Bremen: Hempen Verlag 2009.

Santak, Dubravka: Alpha-Fibel für Alphabetisierungskurse und Vorkurse. Teil 1, 2, 3. DaF-Verlag 2008.

Volkmar-Clark, Claudia: Projekt Alphabet neu. Handbuch für den Anfangsunterricht Deutsch als Fremdsprache. Berlin, Wien, München, Zürich, New York: Langenscheidt 2004.

Wäbs, Herma: Hamburger ABC. Lehrwerk zur Alphabetisierung und Grundbildung. Hamburg: Arbeitsgemeinschaft Karolinenviertel e.V. 2009.

Andere:

Dorling Kindersley (Hrsg.) (2017): Bildwörterbuch Deutsch. München: Dorling Kindersley.

Dudenredaktion (Hrsg.) (2005): Bildwörterbuch Deutsch als Fremdsprache: Wie die Dinge heißen. Berlin: Dudenverlag.

Grunwald, Anita / Hubertus, Peter / Yasaner, Vecih (2016): Alpha plus. Basiskurs Alphabetisierung A1. Bildwörterbuch für erwachsene Lernende. Berlin: Cornelsen Verlag.

Kauderwelsch Reihe: Reise Know-How Verlag.

Specht, Gisela / Forßmann, Juliane (2010): Bildwörterbuch Deutsch: Die 1.000 wichtigsten Wörter in Bildern erklärt. München: Hueber Verlag.

Zu den Autorinnen

Johanna Seidl studierte an der katholischen Universität Eichstätt Deutsch als Fremdsprache (DaF) und in München Lehramt für Mittelschulen für die Fächer Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Englisch. Nach mehreren Jahren im Ausland als DaF-Lehrkraft entdeckte sie ihre Leidenschaft für die Alphabetisierung in der Fremdsprache Deutsch. Johanna Seidl ist seit 2013 zertifizierte Trainerin für die additive Zusatzqualifizierung Alphabetisierung vom Bundesamt für Migration für Flüchtlinge (BAMF) und seit 2015 hauptberuflich in der Lehrerbildung am bfz München tätig. Sie lebt mit ihrer Familie in München.

Genia Rauscher studierte an der staatlichen Universität Ivanovo, Russland, Englisch und Weltliteratur. Sie ist staatlich geprüfte Übersetzerin für Russisch und seit 2001 Lehrerin für Deutsch als Fremdsprache. Nach vielen Jahren als aktive Lehrerin in verschiedenen Deutschkursen mit dem Schwerpunkt Alphabetisierung steht sie nun als Koordinatorin im DaF-Bereich bei bfz München den Lehrkräften mit Rat und Tat zur Seite. Seit 2013 ist Genia Rauscher zertifizierte Trainerin des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF) für die additive Zusatzqualifizierung Alphabetisierung.

Uschi Himmelreich studierte Grafik und Modegrafik in München. 1994 wechselte sie in Havanna, Kuba, zu Deutsch als Fremdsprache und unterrichtete an der Catédra Humboldt. In Deutschland ist sie seit 2002 als DaF- und DaZ-Lehrerin in unterschiedlichen Deutschkursen tätig. Durch ihr Interesse für die Alphabetisierung absolvierte sie den Montessori-Diplomkurs sowie die Basisqualifizierung Alphabetisierung. Seit 2013 ist Ursula Himmelreich zertifizierte Trainerin für die additive Zusatzqualifizierung Alphabetisierung vom Bundesamt für Migration für Flüchtlinge (BAMF) und unterrichtet hauptsächlich in Alphabetisierungskursen. Sie lebt mit ihrer Familie in Eichenau bei München.

DANKSAGUNG

Die Autorinnen bedanken sich bei dem engagierten Deutsch-als-Fremdsprache-Team der Beruflichen Fortbildungszentren der Bayerischen Wirtschaft (bfz) gGmbH. Alle Ideen und praktischen Tipps sind aus der täglichen Arbeit mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern in den Alphabetisierungskursen über viele Jahre hinweg entstanden und von mehreren Lehrkräften bei bfz München erprobt und reflektiert worden.

Impressum

Herausgeberin und Bezugsquelle
Stelle für interkulturelle Arbeit der
Landeshauptstadt München
Sozialreferat
Streitfeldstraße 23
81673 München
Sekretariat:
Tel.: 089/ 233-33434
E-Mail: schulefueralle.soz@muenchen.de
www.muenchen.de/schulefueralle

Redaktion
Dr. Angela Guadatiello

xxx 2018
xxx. Auflage
ISBN: 978-3-937170-27-5

Grafische Gestaltung
design.idee, büro für gestaltung
Erfurt

Druck
Bavaria-Druck GmbH

Abbildungsverzeichnis
Bilder mit der Bezeichnung „Alphamar" stammen aus: Albert, Ruth, Anne Heyn, Christiane Rokitzki und Frauke Teepker: Alphamar. Kursbuch mit Audio-CD: Wege in die Alphabetisierung für erwachsene Deutschlerner. Berlin, Wien, München, Zürich, New York: Langenscheidt 2011. https://www.klett-sprachen.de/alphamar/r-1/10#reiter=mediathek&dl_niveau_str=EinstiegA1&dl_kategorie=4 (aufgerufen am 10.01.2018)

Seite 14 (Abbildung 3.1): Foto privat
Seite 15 (Abbildung 3.2): Foto privat
Seite 15 (Abbildung 3.3): Foto privat
Seite 15 (Abbildung 3.4): Foto privat
Seite 15 (Abbildung 3.5): Foto privat
Seite 16 (Abbildung 3.6): Foto privat
Seite 16 (Abbildung 3.7): Foto privat
Seite 17 (Abbildung 3.8): Foto privat
Seite 19: Janina Dierks/AdobeStock.com
Seite 26: Fotos privat
Seite 28 (links): Fotos privat
Seite 28 (rechts): philipk76/AdobeStock.com
Seite 36 (links): djama/AdobeStock.com
Seite 36 (rechts): privat
Seite 73: Prostock-studio /AdobeStock.com
Seiten 21, 33, 39, 40, 42, 47, 50, 56, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69: Alphamar

Gedruckt auf Papier aus 100 % zertifiziertem Holz aus kontrollierten Quellen.

Gefördert aus Mitteln des Asyl-, Migrations- und Integrationsfonds.

ISBN: 978-3-937170-27-5