

Ruth Albert, Anne Heyn, Christiane Rokitzki & Frauke Teepker

ALPHABETISIERUNG IN DER FREMDSPRACHE DEUTSCH

Lehrmethoden auf dem Prüfstand



**Ruth Albert
Anne Heyn
Christiane Rokitzki
Frauke Teepker**

**Alphabetisierung in der
Fremdsprache Deutsch**

**Ruth Albert
Anne Heyn
Christiane Rokitzki
Frauke Teeper**

Alphabetisierung in der Fremdsprache Deutsch

Lehrmethoden auf dem Prüfstand

Tectum Verlag



Das dieser Veröffentlichung zugrunde liegende Forschungsprojekt Alphamar wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01AB073201 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

Ruth Albert
Anne Heyn
Christiane Rokitzki
Frauke Teepker

Alphabetisierung in der Fremdsprache Deutsch. Lehrmethoden auf dem Prüfstand

© Tectum Verlag Marburg, 2015

ISBN: 978-3-8288-6237-1

(Dieser Titel ist zugleich als gedrucktes Buch unter der ISBN 978-3-8288-2908-4 im Tectum Verlag erschienen.)

Umschlagabbildungen: © Alphamar (Inhalte der Puzzleteile), istockphoto.com, Frank Ramspott (Puzzleteile)

Besuchen Sie uns im Internet
www.tectum-verlag.de

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Angaben sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	7
2. Rahmenbedingungen und Zielgruppe	11
3. Methodenbeschreibungen	19
3.1 Phonetische Methoden	19
3.2 Der methodische Ansatz nach Maria Montessori	27
3.3 Lesen durch Schreiben.....	40
3.4 Silbenmethode	46
3.5 Morphhemmethode.....	53
3.6 Rückgriff auf die Muttersprache.....	64
3.7 Spielerisches Lernen.....	71
4. Forschungsinstrumente	83
4.1 Lernfortschrittskontrollen	83
4.2 Interviews	89
4.3 Kursleiterdokumentationen und Fragebogen.....	92
4.4 Hospitationen.....	98
5. Ergebnisse	101
5.1 Durchschnittlicher Lernfortschritt	101
5.2 Lernfortschritte in den Teilfertigkeiten.....	102
5.3 Lernfortschritte bestimmter Gruppen.....	107
6. Interpretation der Ergebnisse	119
6.1 Aussagefähigkeit der Ergebnisse	119
6.2 Tendenzen	119
6.3 Nachwirkung einzelner Methoden.....	125
6.4 Förderung von Teilfertigkeiten	126
7. Ergebnisse für die Alphabetisierungspraxis	127
8. Fazit	129
9. Literaturverzeichnis	131
10. Abbildungsverzeichnis	139
11. Anhang	145
11.1 Lernfortschrittskontrolle	145
11.2 Marburger Kompetenzrad	152
11.3 Leitfaden für die Eingangsinterviews	153
11.4 Leitfaden für die Folgeinterviews.....	156
11.5 Tägliche Kursleiterdokumentation.....	161
11.6 14-tägliche Kursleiterdokumentation.....	162
11.7 Orientierungsskala.....	165
11.8 Exemplarischer Kursplan.....	168

1. Einleitung

Der größte Teil der Deutsch-als-Fremdsprache-Lernerinnen und Lerner¹ hat vor dem Lernen der deutschen Sprache die englische Sprache gelernt und verfügt von daher über Kenntnisse in der Grammatik indoeuropäischer Sprachen und in lateinischer Schrift, auch wenn die Muttersprache nicht im lateinischen Schriftsystem geschrieben wird. Es gibt aber eine Gruppe von Deutschlernenden, deren besondere Situation in letzter Zeit immer mehr Beachtung findet, da sie ohne Kenntnis der lateinischen Schrift die deutsche Sprache als Fremdsprache lernt. Bei diesen Deutschlernenden handelt es sich zu großen Teilen um Flüchtlinge. Manche von ihnen konnten nie eine Schule besuchen, sei es, weil in ihrem Heimatland z. B. kriegerische Auseinandersetzungen den Schulbesuch unmöglich machten, sei es, weil sie als Frauen aus Ländern stammen, in denen der Schulbesuch von Mädchen unüblich ist. Andere haben durchaus über längere Zeit eine Schule besucht und können in ihrer Muttersprache lesen und schreiben, aber ihre Muttersprache wird nicht in lateinischer Schrift geschrieben und falls sie Fremdsprachen gelernt haben, dann sind darunter keine, die in lateinischer Schrift geschrieben werden.

Beide Gruppen stehen vor dem Problem, dass sie die lateinische Schrift anhand einer Sprache lernen müssen, die sie noch gar nicht beherrschen. Üblicherweise lernt man die Schrift einer Sprache, die man bereits spricht, man muss also nur die bereits vertrauten Lautfolgen in Buchstabenfolgen umsetzen. Und wenn man eine Fremdsprache lernt, kann man normalerweise die Schrift als Gedächtnisstütze einsetzen. Die Lernenden, die Deutsch und die lateinische Schrift gleichzeitig lernen, haben beide Hilfen nicht, sie stehen also vor einem doppelten Problem und es sind spezielle Methoden nötig, um mit dieser Situation im Unterricht umzugehen.

Damit enden aber die Gemeinsamkeiten der Teilnehmer von Alphabetisierungs-Deutschkursen. Es ist ein erheblicher Unterschied, ob die Lernenden bereits in ihrer Muttersprache Lesen und Schreiben gelernt haben oder nicht. Wer als Erwachsener noch nicht geschrieben hat, hat meist erhebliche Probleme, überhaupt einen Stift so zu führen, wie es zum Schreiben erforderlich ist. Wer bereits Lesen und Schreiben gelernt hat, und das vielleicht sogar in einer Buchstabenschrift, verfügt bereits über wichtige Kenntnisse, auf die man im Alphabetisierungs-Deutschunterricht aufbauen kann. Leider ist es oft wegen der insgesamt kleinen Zahl von Deutschlernenden ohne Kenntnis lateinischer Schrift

¹ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit des Textes verwenden wir, falls geschlechtsneutrale Bezeichnungen nicht existieren, im Folgenden die männliche Form auch dann, wenn beide Geschlechter gemeint sind.

nicht möglich, die beiden Gruppen getrennt zu unterrichten. Somit haben die Lehrpersonen in Alphabetisierungs-Deutschkursen mit einer sehr großen Heterogenität ihrer Kursteilnehmer zu kämpfen und müssen über geeignete Materialien für eine Binnendifferenzierung verfügen, um ihren Lernenden gerecht zu werden.

Das Projekt *Alphamar* hatte sich zum Ziel gesetzt, herauszufinden, welche Vorgehensweisen, Materialien und methodischen Ansätze sich besonders gut dazu eignen, in der gegebenen Situation von Alphabetisierungs-Deutschkursen bei einer großen Zahl von Teilnehmern Erfolge zu erzielen. Dabei wurden nur Methoden und methodische Ansätze ausgewählt, die nach einem gründlichen Studium von Methoden für die Alphabetisierung von Kindern, Erwachsenen und Sprachlernern unserer Meinung nach und nach den bisherigen Erfahrungen unseres Kooperationspartners, der VHS Frankfurt als einem der größten Anbieter von Alphabetisierungs-Deutschkursen in unserer Region, Aussicht auf Erfolg haben sollten.² Die ausgewählten Methoden eigneten sich nicht alle für dieselben Phasen des Alphabetisierungs-Deutschunterrichts und sie waren u. U. für eine der beiden erwähnten Gruppen besonders geeignet, so enthält z. B. die Methode nach Maria Montessori ganz besonders umfangreiche Hilfestellungen für Personen, die noch nie geschrieben haben und zum Schreiben erst einmal das Handhaben eines Stifts lernen müssen.

Die einzelnen Methoden werden im Folgenden genauer beschrieben, wobei auf die empfehlenswerten Einsatzmöglichkeiten in einem Alpha-Kurs hingewiesen wird.

Keine der Methoden erwies sich in unserer Erprobung als hilfreich für jeden Kursteilnehmer und keine der Methoden erwies sich als nutzlos für jeden Teilnehmer. Die Quintessenz unserer Untersuchung ist also, dass es sinnvoll und wünschenswert ist, dass die Lehrperson über ein großes methodisches Spektrum verfügt und je nach Zusammensetzung ihres Kurses und je nach erreichtem Stadium bei den einzelnen Teilnehmern die jeweils passende Methode auswählen kann.

Ein wichtiges Anliegen war es uns auch, die Lehrpersonen mit praktischen Anleitungen zur Vorgehensweise zu unterstützen. Unsere Gespräche mit verschiedenen Lehrpersonen, die mit nicht lateinisch alphabetisierten Kursteilnehmern zu tun hatten, hatten nämlich ergeben, dass das Wissen über den Unterricht für nicht lateinisch Alphabetisierte oft fehlt,

² Wir danken Bernd Eckhardt (Fachbereichsleiter Sprachen), Tatiana Mikhailopoulo und Vecih Yaşaner (Pädagogische Mitarbeiter), Andreas Höffler, Anna Lisowska, Edeltraud Roth und Seyhan Avci (Kursleiter).

weil es nicht Bestandteil der normalen Ausbildung zur Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrperson ist. So berichteten uns Lehrpersonen, dass sie im Unterricht die Buchstaben in alphabetischer Reihenfolge einführten und mit ihrem Buchstabennamen benannten – hier wollten wir gern Vorschläge machen, die zu einem erfolgversprechenderen Unterricht führen.

Das hier vorgelegte Buch soll vor allem den wissenschaftlichen Ertrag des Projekts darstellen. Die praktischen Hilfestellungen und die Materialien für den Unterricht finden sich in den drei im Langenscheidt-Verlag erschienenen Büchern *Alphamar* und in den dazu gehörenden Online-Materialien zur Binnendifferenzierung.³

³ Albert et al. (2013; 2012a; 2012b), www.klett-langenscheidt.de/Deutsch_als_Fremdsprache/Fuer_Erwachsene/Alphamar/uebersicht/Komponenten/10521.

2. Rahmenbedingungen und Zielgruppe

Das Projekt hatte sich zur Aufgabe gemacht, Methoden und Materialien für einen erfolgreichen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht für nicht (lateinisch) alphabetisierte Personen zu entwickeln und zu erproben. Die Kombination von Alphabetisierung und Fremdsprachenunterricht stellt die Lerner vor besondere Schwierigkeiten, weil sie weder die Schrift als Hilfestellung zum Deutschlernen nutzen können noch die Kenntnis der Wörter und Laute des Deutschen zum Erlernen der Schrift genutzt werden kann.

Für diese spezielle Situation mussten geeignete Lehrmethoden entwickelt werden. Das Projekt hat dazu unter den verschiedenen Methoden für die Alphabetisierung in der Muttersprache für Kinder und Erwachsene und für den Fremdsprachenunterricht diejenigen sieben ausgewählt, die am ehesten erfolgversprechend schienen, sie für die Zielgruppe adaptiert und systematisch in vier verschiedenen Kursen der VHS Frankfurt erprobt.

Der Kooperationspartner des Projektes *Alphamar* war die Volkshochschule Frankfurt am Main, der wir herzlich für die Unterstützung danken. Einmal pro Methodenerprobung fand Unterricht am Computer in der Stadtbücherei Frankfurt am Main, Stadtteilbibliothek Gallus, statt, wo die Teilnehmer auch eine Bibliotheksführung erhielten. Im späteren Verlauf konnte im Rahmen der Freiarbeit auch im Unterrichtsraum selbst an einem Laptop gearbeitet werden.

Als Kursleiter standen eine Mitarbeiterin des Projektes, die bereits vorher an der VHS Frankfurt als Kursleiterin in Alphabetisierungskursen unterrichtet hatte, sowie drei Kursleiter der VHS zur Verfügung.

Die Teilnehmer in den Projektkursen wurden über die Eingangsberatung an der VHS Frankfurt für die Projektkurse gewonnen. Dabei konnten nur diejenigen Interessenten angesprochen werden, die keine Integrationskurs-Verpflichtung (BAMF⁴) hatten und für einen Alpha-1-Kurs infrage kamen. Der Projektkursbesuch war für die Teilnehmer kostenfrei. Über diese Auswahl nach den gewonnenen Interessenten für Alphabetisierungskurse hinaus konnte keine spezifischere Auswahl der Teilnehmer, etwa nach schulischer Bildung im Heimatland oder mündlichen Deutschkenntnissen, vorgenommen werden, sodass diese Kurse unter

⁴ Das BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) stellt Berechtigungs- und Verpflichtungsscheine für die Teilnahme an Integrationskursen aus. Hat ein Kursinteressent eine Verpflichtung, so muss ein Integrationskurs besucht werden, und der Besuch eines anderen Kurses (z. B. eines Projektkurses) ist nicht möglich.

echten Bedingungen stattfanden und die gleiche Heterogenität der Teilnehmer aufwiesen wie die „normalen“ Integrationskurse mit Alphabetisierung an der VHS Frankfurt am Main.

In die Auswertung der Methodenerprobung fließen unsere vier Erprobungskurse mit insgesamt 38 Teilnehmern ein. Diese Kurse waren in den folgenden Punkten heterogen:

♦ **Muttersprachen und Herkunftsländer:** Die Teilnehmer kommen aus verschiedenen Ländern und haben entsprechend unterschiedliche Muttersprachen. Eine Zusammenstellung der Muttersprachen von Kursinteressenten von Januar 2006 bis Februar 2009 ist hier zu sehen:

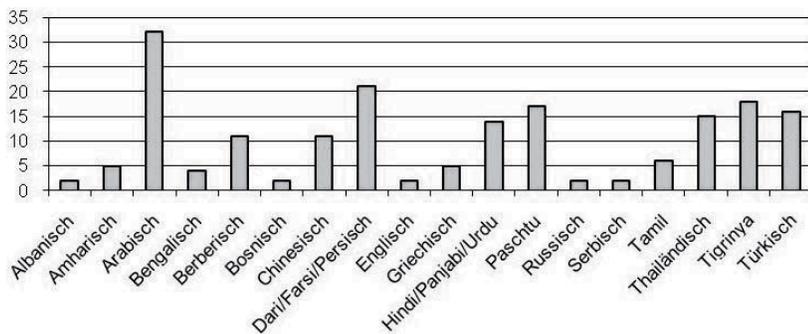


Abb. 1: Häufige Muttersprachen von Interessenten an Alphabetisierungskursen an der VHS Frankfurt von Januar 2006 bis Februar 2009 (Projekt *Alphamar*)

In den Projektkursen waren besonders häufig Teilnehmer mit den Muttersprachen Berberisch und Urdu (jeweils sechs Teilnehmer) sowie Arabisch und Paschtu (jeweils vier Teilnehmer) vertreten.

Des Weiteren gab es die Muttersprachen Türkisch, Panjabi, Tigrinya, Italienisch, Thailändisch und Vietnamesisch (jeweils zwei Teilnehmer) sowie Hindi, Amharisch, Tamil, Chinesisch, Spanisch und Dari (jeweils ein Teilnehmer) (vgl. Abb. 2).

♦ **Mündliche Deutschkenntnisse:** Einige Teilnehmer hatten bereits gute mündliche Kenntnisse, weil sie schon lange in Deutschland lebten und die Sprache regelmäßig anwendeten.

Andere hatten wenige bis keine Deutschkenntnisse, entweder weil sie neu im Land waren oder weil sie sehr isoliert in Deutschland lebten und nicht mit der Sprache in Kontakt gekommen waren.

Ein Teilnehmer der Projektkurse lebte seit weniger als einem Jahr in Deutschland, 14 bis zu fünf Jahre, zehn bis zu 10 Jahre, vier bis zu 15 Jahre und zwei lebten schon mehr als 20 Jahre lang in Deutschland.

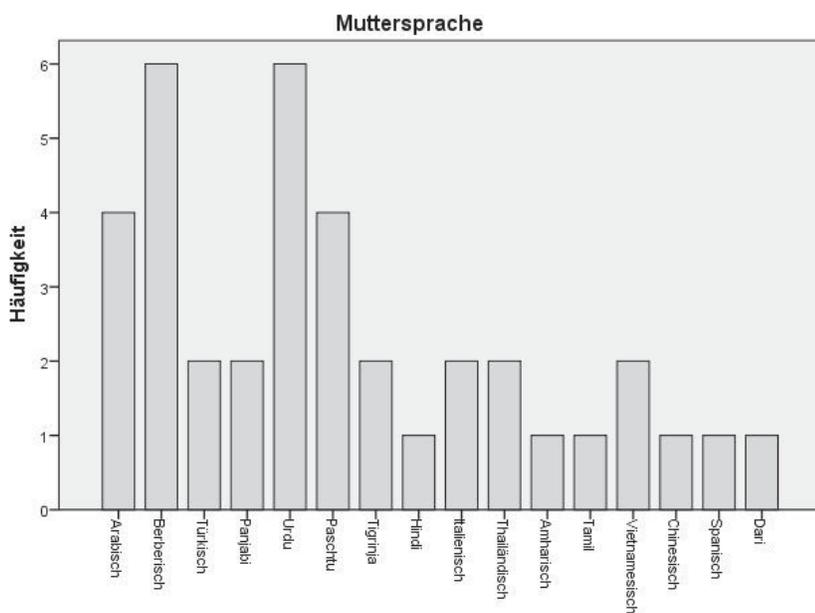


Abb. 2: Muttersprachen der Teilnehmer in den Projektkursen

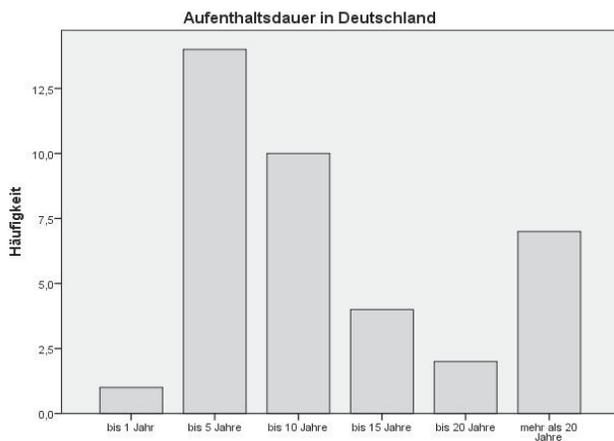


Abb. 3: Aufenthaltsdauer der Projektkursteilnehmer in Deutschland (im Jahr 2009)

Mündliche Sprachkenntnisse, mit denen sie im Alltag gut zurechtkamen, hatten 13 Teilnehmer, etwas weniger gute Kenntnisse hatten acht Teil-

nehmer, einfache Kenntnisse hatten sechs Teilnehmer und fast keine Sprachkenntnisse hatten acht Teilnehmer.

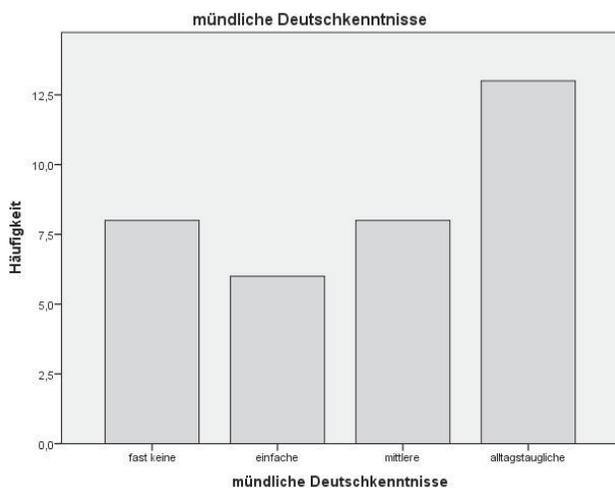


Abb. 4: Mündliche Deutschkenntnisse der Projektkursteilnehmer

♦ **Schulische Vorbildung:** Einige Teilnehmer hatten in der Heimat bereits die Schule in einem normalen Umfang besucht, sodass sie die Schrift ihrer Muttersprache gut beherrschten, andere hatten nicht oder nur wenige Jahre lang die Schule besucht und konnten die eigene Schrift kaum bis gar nicht anwenden, teils, weil die Kenntnisse verblasst waren (ein Teilnehmer), teils, weil die Instruktion nicht ausgereicht hatte für die sichere Anwendung der Schrift oder weil das Vertrauen in die eigenen Kenntnisse nicht ausreichte, um sich an die Anwendung zu wagen (11 Teilnehmer). 20 Teilnehmer hatten keine Schulerfahrung.

♦ **Stiftkenntnisse:** Wenn keine Schule besucht wurde, sind normalerweise auch keine Kenntnisse im Halten und Führen des Stiftes vorhanden. Einige Teilnehmer mussten also zunächst den Umgang mit dem Stift lernen, während andere diesen schon beherrschten. 22 Teilnehmer gaben an, in Deutschland keinerlei Schriftverwendung zu praktizieren, nur ein Teilnehmer verwendete das deutsche Schriftsystem.

♦ **Vorkenntnisse im lateinischen Alphabet:** Auch wenn die Schrift nicht in einer schulischen Form gelernt wurde, sind oftmals Teilkenntnisse vorhanden, da Verwandte oder Bekannte den einen oder anderen Buchstaben oder das eine oder andere Wort gezeigt haben. Andere Teilnehmer sind bereits über das Englische oder Französische mit dem lateinischen Schriftsystem in Kontakt gekommen.

♦ **Alter:** Die Teilnehmer waren alle erwachsen, doch das Alter wies ein Spektrum zwischen 23 und 65 Jahren (Erhebungszeit 2009) auf. Die über 40-jährigen waren die größere Gruppe (mit über 60 %).

♦ **Geschlecht:** Die Geschlechterzusammensetzung war 13 männliche und 25 weibliche Teilnehmer.

In den Projektkursen traten die auch in anderen Kursen üblichen Schwierigkeiten auf: Einige Teilnehmer mussten aus den verschiedensten Gründen den Kurs abbrechen (Krankheit, Umzug, Änderung der familiären Situation) und neue Teilnehmer nahmen die frei gewordenen Plätze ein.

Es waren etwa acht bis zwölf Teilnehmer durchschnittlich im Kurs. Die ersten beiden Kurse, die in den Tabellen (nachfolgende Abbildungen) mit A und B bezeichnet sind (Laufzeit August 2008 bis Oktober 2010), dienten prinzipiell der Erstellung und Erprobung der Methodologie (Experimentkurse). Es wurde zunächst ca. 200 Unterrichtsstunden lang ohne methodische Vorgaben unterrichtet. Erprobt wurden die Durchführung der Teilnehmer-Interviews, die Art, der Umfang und das Format der Kursleiterdokumentation, die kurstäglich zum Unterrichtsgeschehen und zweiwöchentlich zum Lernzuwachs bei mündlich zu erhebenden Kompetenzen der Teilnehmer stattfand, und das Format und die Durchführung der Lernfortschrittskontrollen, die zum Lernzuwachs bei schriftlich zu erhebenden Kompetenzen der Teilnehmer dienten.

Von der Stufe Alpha 3 an wurden in diesen Experimentkursen die o. a. sieben Methoden erprobt. Mit anhand der gewonnenen Erfahrungen verbessertem Material und Vorgehen wurden dann die beiden Erprobungskurse (Laufzeit September 2009 bis April 2011) zur Erprobung der Methoden durchgeführt.

Der Einfachheit halber sprechen wir hier von *Methoden*, auch wenn es sich dabei eher um ein *methodisches Vorgehen* handelt, bei dem der Schwerpunkt auf bestimmten methodenspezifischen Elementen lag, und nicht um ein komplettes Konzept, auf dem der gesamte Unterricht über längere Phasen aufgebaut werden kann. So sind die erprobten *Methoden* eher als *methodische Ansätze* zu verstehen. Diese methodischen Ansätze mussten so methodenrein wie möglich im Unterricht durchgeführt werden. Nicht immer war eine methodenreine Umsetzung möglich, da sonst bestimmte Elemente den nötigen Ablauf des Unterrichts und das Erreichen seiner Ziele gefährdet hätten.

Das Spielerische Lernen – per se schon ein methodischer Ansatz, der nur punktuell einsetzbar ist, – musste z. B. sehr stark um Elemente aus anderen Methoden erweitert werden, da man niemandem einen Unterricht zumuten kann, in dem nur gespielt wird. Damit ein Vergleich der Wir-

kungsweisen überhaupt möglich war, wurde in den anderen Methoden weitestgehend auf spielerische Elemente verzichtet, auch wenn sie der Methode entsprachen. Ebenso wie ein ständiges Spielen ist auch der Rückgriff auf die Muttersprache nicht permanent einsetzbar. Ein solches Vorgehen ist zu bestimmten Zeitpunkten im Unterricht eine gute Hilfestellung, erweist sich aber nicht für jedes Lernziel als sinnvoll und kann zudem viel Zeit in Anspruch nehmen, sodass es kontraproduktiv wäre, diese Vorgehensweise andauernd einzusetzen.

Methodische Konzepte, bei denen dies problemlos möglich war, wie die Montessori-Methode, wurden in ihrem ursprünglichen Sinne umgesetzt und kurstragend eingesetzt. Diese Methoden, wie alle anderen Methoden auch, wurden aber zuvor an die Zielgruppe adaptiert. So wurde beispielsweise das Angebot der Montessori-Materialien auf den Lernstoff Deutsch als Fremdsprache für erwachsene Lerner sowie auf den für diesen Zeitraum vorgesehenen Lernstoff reduziert. Nur so ist es möglich, die Ergebnisse einigermaßen vergleichbar zu halten.

Lehrstoff	A	B	C	D	E	F	G	H
	Rückgriff auf Mutterspr.	Montessori	Silbenmethode	Lesen durch Schreiben	Phonet. Methoden	Spielerisches Lernen	Methodenmix	Morphemmethode
	Montessori	Rückgriff auf Mutterspr.	Lesen durch Schreiben	Silbenmethode	Spielerisches Lernen	Phonet. Methoden.	Morphemmethode	Methodenmix

Abb. 5: Ablauf der Methodenerprobung in den Kursen A und B

Lehrstoff	A	B	C	D	E	F	G	H
	Montessori	Silbenmethode	Phonet. Methoden	Lesen durch Schreiben	Rückgriff auf Mutterspr.	Spielerisches Lernen	Methodenmix	Morphemmethode
	Silbenmethode	Montessori	Lesen durch Schreiben	Phonet. Methoden	Spielerisches Lernen	Rückgriff auf Mutterspr.	Morphemmethode	Methodenmix

Abb. 6: Ablauf der Methodenerprobung in den Kursen C und D

In den zwei parallel laufenden Kursen wurde zum selben Zeitpunkt derselbe Lernstoff unterrichtet, doch wurde dafür jeweils eine andere Methode verwendet (*latin square*). Somit dienten die parallel laufenden Kurse einander jeweils als Vergleichskurse. Zusätzlich gab es einen Kurs, auf dessen Methoden das Projekt keinen Einfluss nahm, als Vergleichskurs. Im Vergleichskurs wurde von Personen, die das Projekt und seine Materialien nicht kannten, ein Alphabetisierungskurs mit vergleichbarer Zu-