

Alphabetisierung für Seiteneinsteiger

Mo, 16.06.2014
9:00-16:00 Uhr
Orléans-Ring 12, SRZ 114
Dr. Alexis Feldmeier

Ablauf und heutige Gruppe

- von 9 bis 16 Uhr geplant
- drei Blöcke mit je 1h 30min
- 1 h Mittagspause

- 6 StudentInnen aus dem Begleitseminar (Frau Borowski)
- 4-5 Personen - LehrerInnen und erfahrene FörderlehrerInnen (Frau Legler)

Fragen der Lehrkräfte

- Unterschiede zur Alphabetisierung in der Erst-, Zweit- und Fremdsprache
- Wie kann ich die Erstsprache - in unserem Fall kurdisch - einbringen?
- Welche Schwierigkeiten entstehen, wenn die Muttersprache bei der Alphabetisierung nicht berücksichtigt wird?
- Wie organisiere ich Wortschatzarbeit, Grammatik und Alphabetisierung parallel am besten?
- Braucht nicht alles ein wenig mehr Zeit? Das Ziel, den Anschluss an die Jahrgangsstufe in möglichst kurzer Zeit zu erreichen, scheint mir sehr ehrgeizig. Welche Dimensionen sind realistisch?

Gliederung

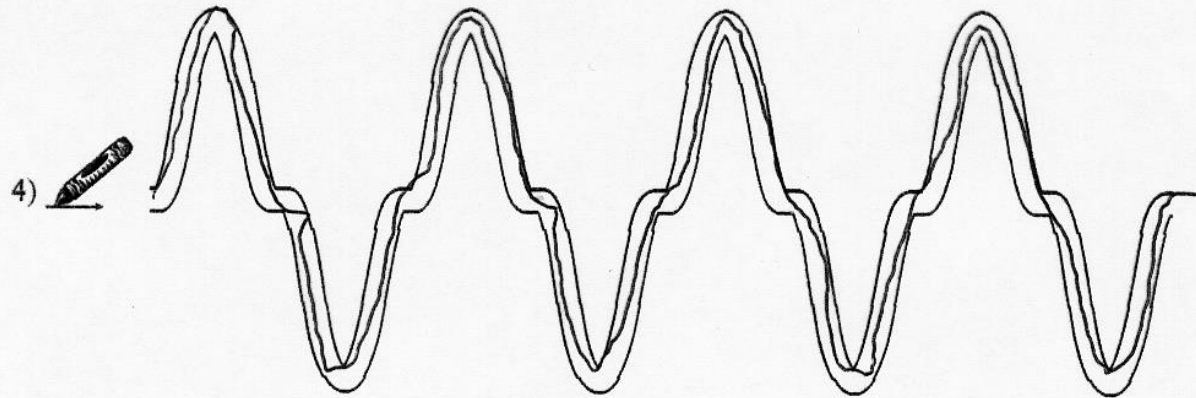
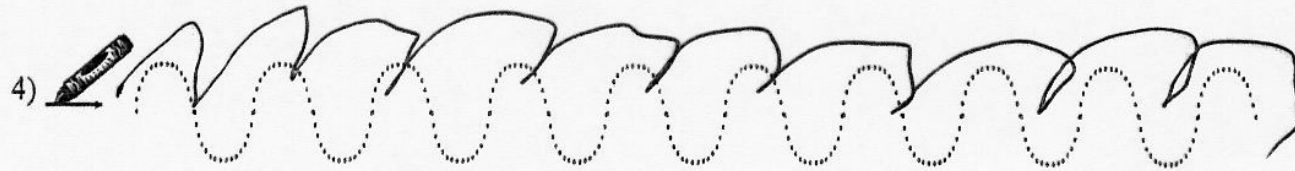
- Begriffsklärung und Zielgruppe
- Selbstexperimente: Was ist lesen? Wie bedeutsam sind mündliche Kompetenzen für das Lesen und Schreiben?
- Heterogenität und die Bedeutung von Lernerautonomie für die Alphabetisierung
- Ziele der Alphabetisierung (auch konzeptionelle Schriftlichkeit)
- Methoden für Anfänger
- Methoden für Anfänger und Fortgeschrittene
- Modelle der Alphabetisierung

Primärer Analphabetismus

Primäre Analphabeten sind nicht zur Schule gegangen. Sie haben daher nicht lesen und schreiben gelernt und haben keine Lernerfahrungen sammeln können. Dies zeigt sich im Alphabetisierungsunterricht dadurch, dass sie:

- Arbeitsweisen und Wissen im Umgang mit Büchern nicht kennen;
- über keine Lernstrategien verfügen;
- eine sehr geringe Sprachbewusstheit in der L1 aufweisen.

Primärer Analphabetismus



Primärer Analphabetismus

⑦ Ein Dialog – Ergänzen Sie die Verbformen.

Pavel Hallo, Pedro, ich bin hier frei? (sein)

Pedro Ja, klar.

Pavel Das du bist Beata und Maria. (sein)

Pedro Hallo! er ist ihr im Deutschkurs A? (sein)

Beata Nein, ich sie ist in Kurs B und Maria
wir sind hier zu Besuch. (sein / sein)

Pedro Und was ihr seid ihr in Deutschland? (machen)

Beata Wir sie sind Aupairmädchen. (sein)

Maria sie sind in Hamburg. (arbeiten)

Ich _____ hier bei Frau Wohlfahrt. (wohnen)

Pedro Sabine Wohlfahrt, die Lehrerin?

Primärer Analphabetismus

Ich möchte eine Arbeit Ich möchte kein Analphabet.

Es ist gut für mich

Ich möchte zum

Ich möchte

deutsch lernen

Eltern aber

Ich möchte meinen

warum lerne ich

Kindern helfen

lesen und schreiben?

ich wusste nicht

ich muss

dass ich hier bleibe

ich bin

ich möchte einen

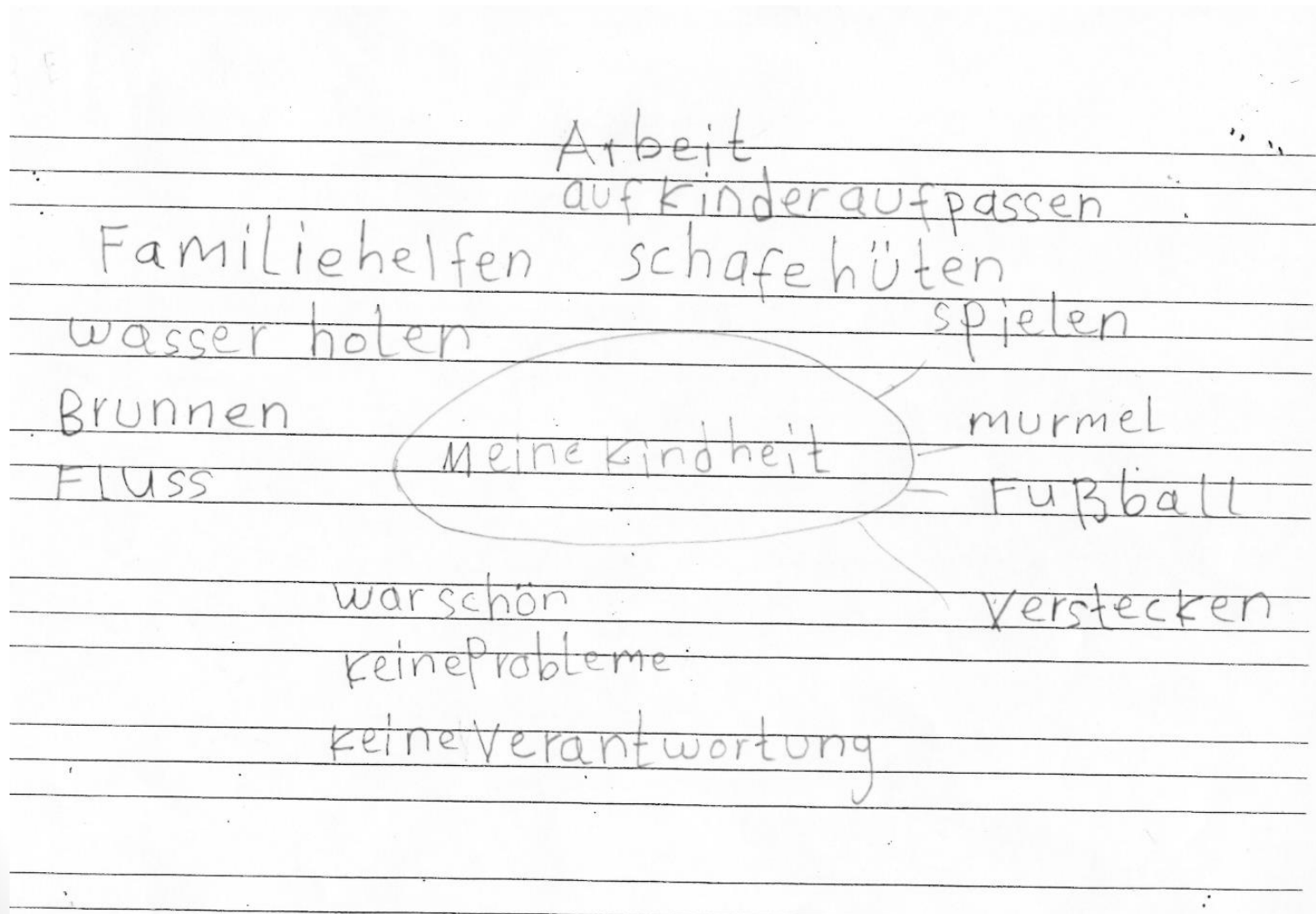
Stolz wenn ich

lesen und schreiben

deutschen Pass haben

kann

Primärer Analphabetismus



Funktionaler Analphabetismus

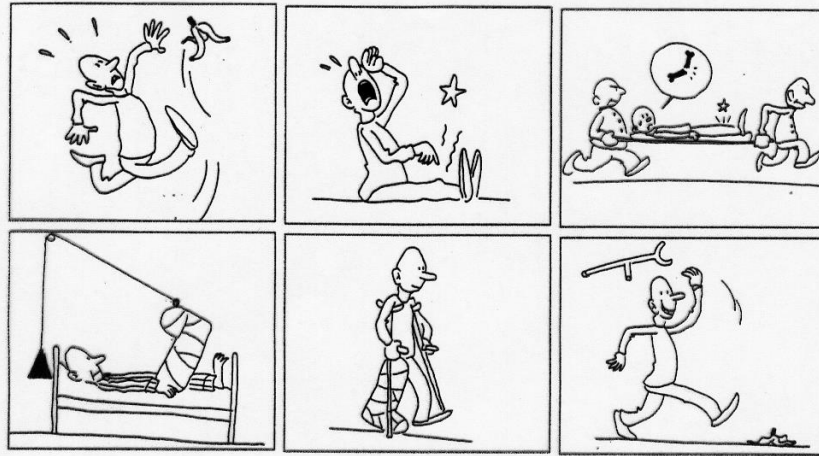
Funktionale Analphabeten haben eine Schule besucht, in der ihnen schriftsprachliche Kompetenzen vermittelt wurden. Die vorhandenen schriftsprachlichen Kompetenzen erlauben ihnen jedoch nicht, den schriftsprachlichen Anforderungen ihrer Gesellschaft gerecht zu werden. Von funktionalem Analphabetismus betroffen zu sein, hängt somit vom Grad des schriftsprachlichen Mindest-standards einer Gesellschaft ab.

Funktionaler Analphabetismus

„Funktionale Analphabeten sind auch die Menschen, die erworbene Schriftsprachkompetenzen nicht in schriftsprachliches Handeln im Alltag umsetzen und dadurch ebenfalls Schriftsprache nicht für sich nutzen können.“

(Döbert-Nauert 1985: 5)

Funktionaler Analphabetismus



Der Beinbruch

Ich ging wie immer jeden Tag joggen
aber dieser Tag nicht ~~ich fiel und~~
ich habe die Banane nicht gesehen und
ich fiel auf die Schranke und dann wurde
ich in den Krankenhaus ich kriegte ein Gips
eine Woche später konnte ich auf Stützen
gehen habe ein Monat später habe ich
keine Stützen mehr gebraucht dann ist alles
fuer ~~am~~ von ~~an~~ anfang

Funktionaler Analphabetismus

Funktionaler Analphabetismus und gesellschaftlicher Wandel

Schriftsprach-
beherrschung

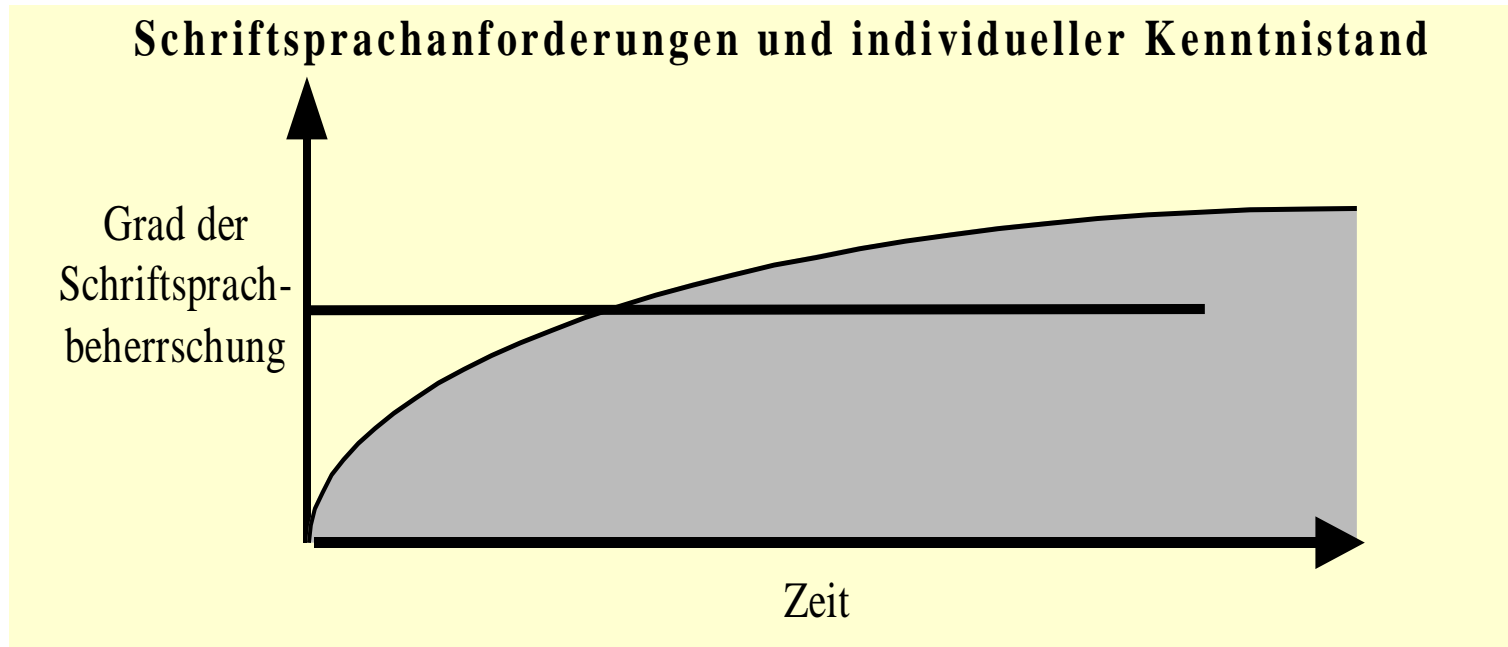
*ausreichende
Kenntnisse*

funktionaler Analphabetismus

Zeit

Döbert/Hubertus (2000: 22)

Funktionaler Analphabetismus

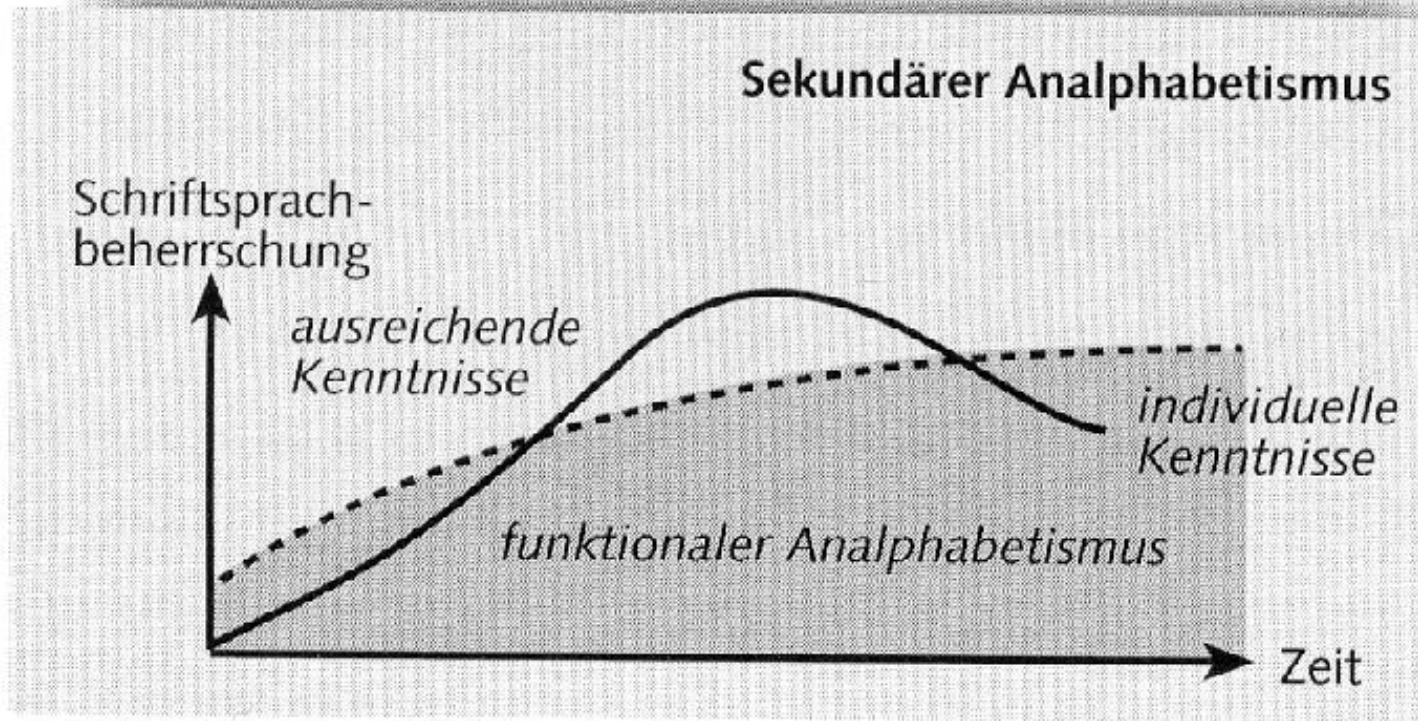


Nach Döbert&Hubertus (2000)

Sekundärer Analphabetismus

- Oft bedingt durch Ängste wird – trotz zunächst ausreichender schriftsprachlicher Kompetenz – das Lesen und Schreiben vermieden.
 - vorhandene schriftsprachliche Kenntnisse können „verlernt“ werden.
- Möglich ist auch, dass Menschen in einem Umfeld leben, in welchem Schriftsprache kaum eine Rolle spielt. Wird daher nicht regelmäßig gelesen und geschrieben, so kann es auch in solchen Fällen zu einem „Verlernen“ kommen.

Sekundärer Analphabetismus



Döbert/Hubertus (2000: 22)

Zweitschrifterwerb

- Menschen, die in einer nicht lateinischen Schrift alphabetisiert wurden sind natürlich keine Analphabeten. Sie bedürfen lediglich einer Einführung in die lateinische Schrift.
- Auch unter Zweitschrifterwerbsteilnehmern kann funktionaler Analphabetismus vorkommen. In solchen Fällen reicht es oft nicht aus, „lediglich“ in die lateinische Schrift einzuführen.

SEITENEINSTEIGER, SLIFE, UMF

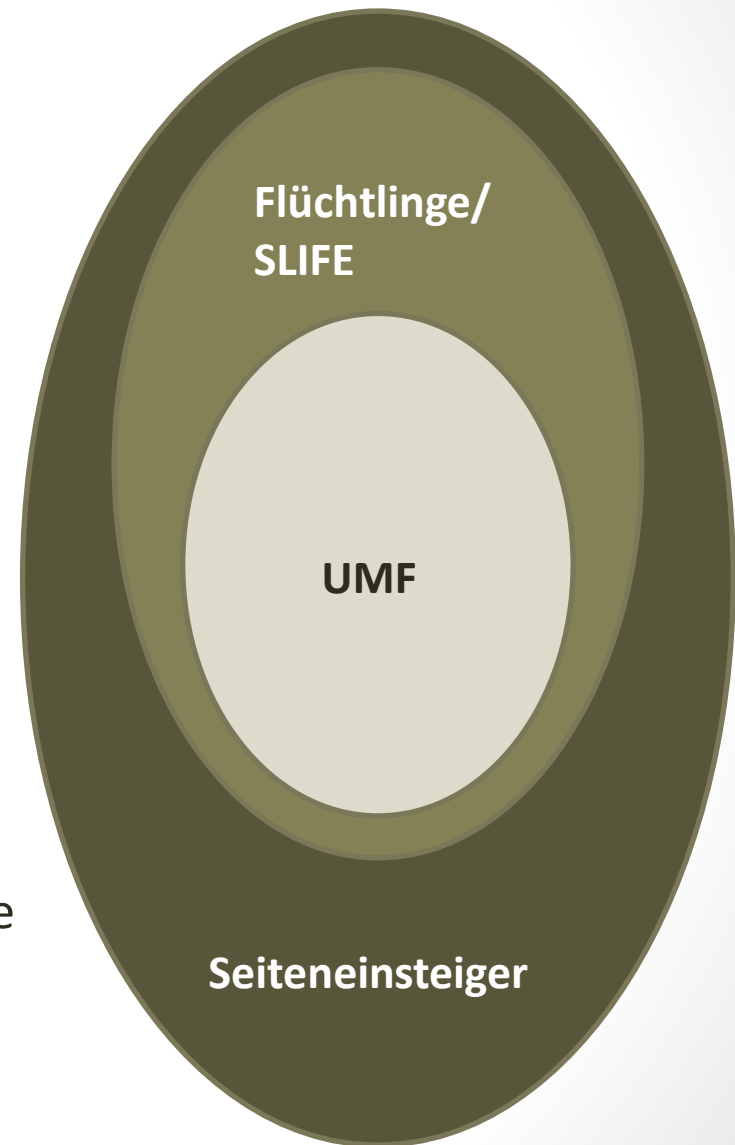
Seiteneinsteiger

Seiteneinsteiger

- nicht in Deutschland eingeschult
- müssen Deutsch als Zweitsprache lernen

Untergruppe der Seiteneinsteiger:

- „Students with Limited or Interrupted Formal Education“ (SLIFE)
- Flüchtlinge
- unbegleitete minderjährige Flüchtlinge



SLIFE

(Students with Limited or Interrupted Schooling)

„This subpopulation may have experienced **interrupted schooling** due to war, migration, lack of educational facilities, cultural dictates, or other circumstances; they may have had limited access to schools in their home country, or their schools may have lacked highly trained teachers and / or educational resources. **For some of these ELLs, high school may be their first exposure to literacy in any form.** In addition to facing academic challenges, many in this subpopulation have to deal with emotional traumas, such as fleeing civil wars, or natural disasters or who may now be separated from immediate family.“

(de Capua et al. 2009: 2)

[Hervorhebung A.F.]

Indikatoren zur Erkennung von SLIFEs

(vgl. de Capua et al. 2009: 6; vgl. Freeman & Freeman 2002: 4)

- Fehlende, ungeeignete oder unvollständige Belege für den Schulbesuch
- sehr späte Einschulung in der Heimat
- häufige Abwesenheit in der Heimatschule
- niedriger Alphabetisierungsgrad
- niedrige Sprachlernerfahrung
- Probleme im Umgang mit Unterrichtsmaterialien

Texte von SuS (BK am Tor6)

Im Irak Kinder müssen nicht die Schule besuchen Weill da sind so viele Probleme.

Die Eltern möchten nicht dass die Kinder
Gehen zu Schule. Viele Familien haben keine Geld
Und können nicht Schul Sachen kaufen.

Und im Irak die Eltern sagen den Jungen
Gehen zur Schule. Mädchen dürfen nicht gehen
zur Schule. Und das war bis 1998 so aber jetzt
ein bisschen gut beide gehen zur Schule -----

Texte von SuS (BK am Tor6)

Sozial Versicherung und weih Kinder

Haben Keine Geld also Sucht falschen

Pfand im Irak gibtes Kinder 5 Jahre alt

Verkauf\$ Sonnenblumen Kerne und.

ih Irak auch Kinder 5-7 Jahre

Macht Schuhe Putzen wenn Kinder fertig

mit Arbeiten dann nach Hause.

Texte von SuS (BK am Tor6)

DIE KINDER IM SYRIEN DIE GEHEN
ZUR SCHULE NICHT WEIL DIE
ELTERN HABEN KEIN GELD.

IN DER SCHULE GIBTES STRAFEN
UND SCHLAGEN.

IN DER SCHULE KEINE SEIN
MEINUNGSGEFREIHEIT UND DIE
WENIG KINDER MÜSSEN LEISE
WENN DER LEHRER SPRICHT.

Kulturelle Dissonanz

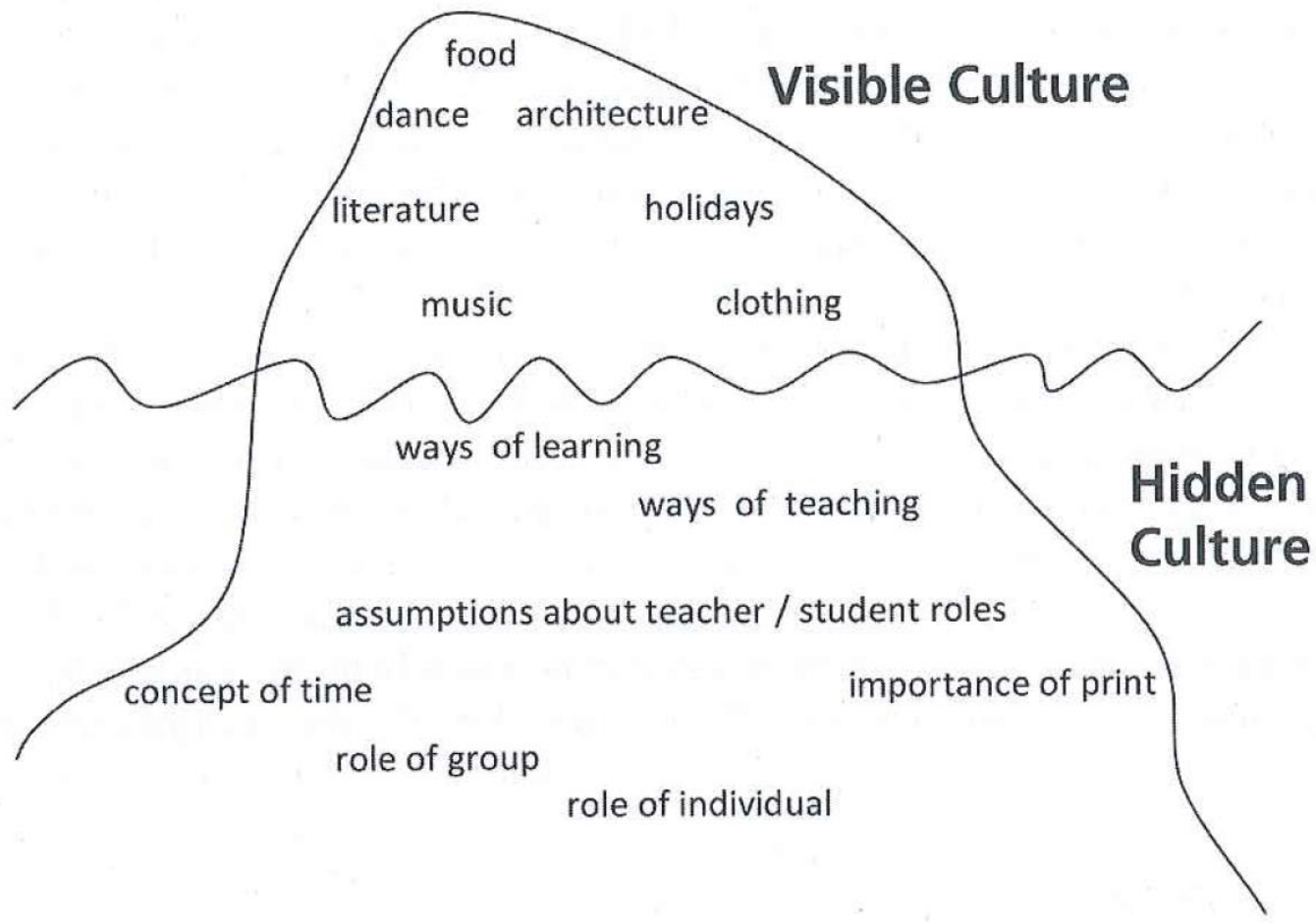
(vgl. de Capua et al. 2011: 13)

„SLIFE, by virtue of having limited or interrupted formal education, face even greater **cultural dissonance**. [...] Therefore, rather than label their failure as a gap in achievement, focussing on performance and ability, we view it as **a cultural gap**, resulting from acute cultural dissonance.“ (deCapua 2011: 26)

Kulturelle Dissonanz

(vgl. de Capua et al. 2011: 13)

Culture Model: Tip of the Iceberg



EINIGE SELBSTEXPERIMENTE

Lesen in einer fremden Sprache

(Feldmeier 2010: S. 8)

„danke für die andnds“,
sdgte hans.

b

2

DAS NEUE VHS-PROGRAMM
DAS NEUE *VHS*-PROGRAMM

b

3

→ Wir lesen, was wir wissen und erwarten.

Lesen in einer fremden Sprache

(Feldmeier 2010: S. 9)

snderon | lzette | tedztorm | elgnihcesn
wcthiig | Pemoblre | ksrass

b

5

bottom-up-Prozesse: Die Information von Texten
steckt in den Texten.

top-down-Prozesse: Die Information von Texten
steckt im Kopf des Lesers.

Lesen in einer fremden Sprache

(Feldmeier 2010: S. 9)

Gmäeß eneir Sutide eneir elgnihcesn Uvinisterät ist es nchit witihcg, in wlecehr Rneflogheie die Bstachuebn in eneim Wrot snid, das Ezniige, was wcthiig ist, ist, dass der estre und der lzette Bstabchue an der ritihcegn Pstoiiion snid. Der Rset knan ein ttoaehr Bsinöldn sein, tedztorm knan man ihn onhe Pemoblre lseen. Das ist so, weil wir nicht jeedn Bstachuebn enzelin leesn, snderon das Wrot als gseatems. Ehct ksras! Das ghet wichlirk!



6

Lesen in einer fremden Sprache

(Feldmeier 2010: S. 10)

b

7

Sattt silpleeze Rloeln wie Jgenaedr, Ggjeaets ezeü-
nuirhfn, wrid enie Ksfsaiznruleiig veogmrmenon,
die zu aeemgnellin Reloln wie Anges, Ptnaeis u. a.
früht. Deis emhlcröigt es, gdesrrnieleneae Aseuagsn
zu mehacn, wie z. B. dsas ein Anegs im Passtivsaz
in From enier pritiealoäosnpn Eränguzng mit eenr
Psioprtoäin der Betenuudg ,onv' aeerfuttn knan.
Vsrheiceende Sytsmee thtaschmeier Rlloen wuedrn
etfnoerwn. ¹

Lesen in einer fremden Sprache

(Feldmeier 2010: S. 10)

In the daenrsk, iaetmlemdiy afetr ladus, we hraed Msas in a Vlligae in the vlelay. Tehn we set off twraod the mtouiann, as the sun fsirt aerppaad. Wlhie we toelid up the setep ptah taht wunod aonrud the mtniouan, I saw the abeby. I was amzead, not by the wlals taht gdreid it on eervy sdie, samilir to otehrs to be seen in all the Chsairtin wlord, but by the bluk of waht I leatr lenread was the Aiuidfecim. Tihs was an oaongtacl ctoinursoctn taht form a detsanie semeed a trogaetn (a pecrfet from, wcihh esspreexs the ssndieruts and irgntpamibiely of the Ctiy of God), wsohe sehtourn siede sootd on the pteaalu of the aebby, wlihe the nrrhoten oens smeed to gorw form the seetp sdie of the mtaiounn, a seehr dorp, to whcih tehy wree bonud. ²



Was lernen Kinder noch im Lese- und Schreiblernprozess?

2 Ordnen Sie bitte.

~~in~~

kommen

ist

aus

wohnen

liegt



Aus: Passwort Deutsch 1, S.87

Was lernen Kinder noch im Lese- und Schreiblernprozess?

D5

21

Finden Sie Sätze. Schreiben Sie noch acht Sätze.

ich bin gut entag aus und mein name ist zilinski ich komm wie heißt du frau söll ist
ich bin entschuldigung, wie ist ihr name und was ich heißemichaela bitte aus der
woher ich ist herrschneider das schröder guten ich buchstabiere: zilinski dank ich
bist du ich komme aus deutschland sie austut mir leid, herrschneider ist nicht da
wie wer ich woher kommst du guten herr ist

..Guten Tag.. Mein Name ist Zilinski..

Aus: Schritte 1, S. 72

Was lernen Kinder noch im Lese- und Schreiblernprozess?

 **D5** Spiel: Suchen Sie im Kurs Namen mit Ihren Buchstaben.

Ich bin Sandra.
Wie heißt du?

Ich heiße Rodolfo.
Ich buchstabiere: R-O-D-O-L-F-O.

S
A
N
D
R
A

S
A
N
R
A
R
O
D
O
L
F
O

A
S
L
A
N
A
N
N
A
N
I
N
A
R
O
D
O
L
F
O
H
E
N
R
Y
L
E
N
A

dreizehn

13

LEKTION 1

Aus: Schritte 1, S. 13

Was lernen Kinder noch im Lese- und Schreiblernprozess?

1 Kreuzworträtsel. Was ist das?



1



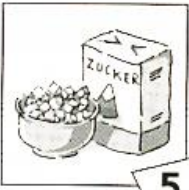
2



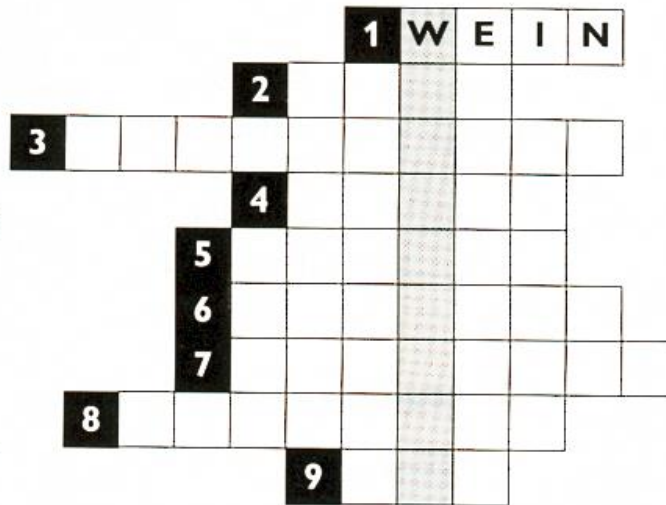
3



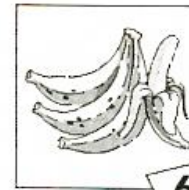
4



5



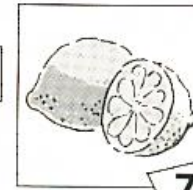
Lösungswort: W



6



8



7



9

Was lernen Kinder noch im Lese- und Schreiblernprozess?

3 Suchen Sie 10 Länder.

1. China
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

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

6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

Aus: Passwort Deutsch 1, S. 86

Was lernen Kinder noch im Lese- und Schreiblernprozess?

Nach Übung

17

im Kursbuch

22. Welche Antwort passt?

- a) Heißt er Matter?
☐ A Nein, Matter.
☐ B Nein, er heißt Baumer.
☐ C Ja, er heißt Baumer.
- b) Wo wohnen Sie?
☐ A Sie wohnt in Leipzig.
☐ B Ich wohne in Leipzig.
☐ C Sie wohnen in Leipzig.
- c) Wie heißen sie?
☐ A Sie heißt Katja Heinemann.
☐ B Ja, sie heißen Katja und Klaus.
☐ C Sie heißen Katja und Klaus.
- d) Wie heißen Sie?
☐ A Ich heiße Röder.
☐ B Sie heißen Röder.
☐ C Sie heißt Röder.
- e) Wo wohnt sie?
☐ A Sie ist Hausfrau.
☐ B Ich wohne in Stuttgart.
☐ C Sie wohnt in Dortmund.
- f) Wer sind Sie?
☐ A Mein Name ist Matter.
☐ B Ich bin aus der Schweiz.
☐ C Ich bin Landwirt.
- g) Ist das Frau Sauer?
☐ A Ja, das ist er.
☐ B Ja, das sind sie.
☐ C Ja, das ist sie.
- h) Wie ist Ihr Name?
☐ A Ich heiße Farahani.
☐ B Ich bin das.
☐ C Ich bin Student.

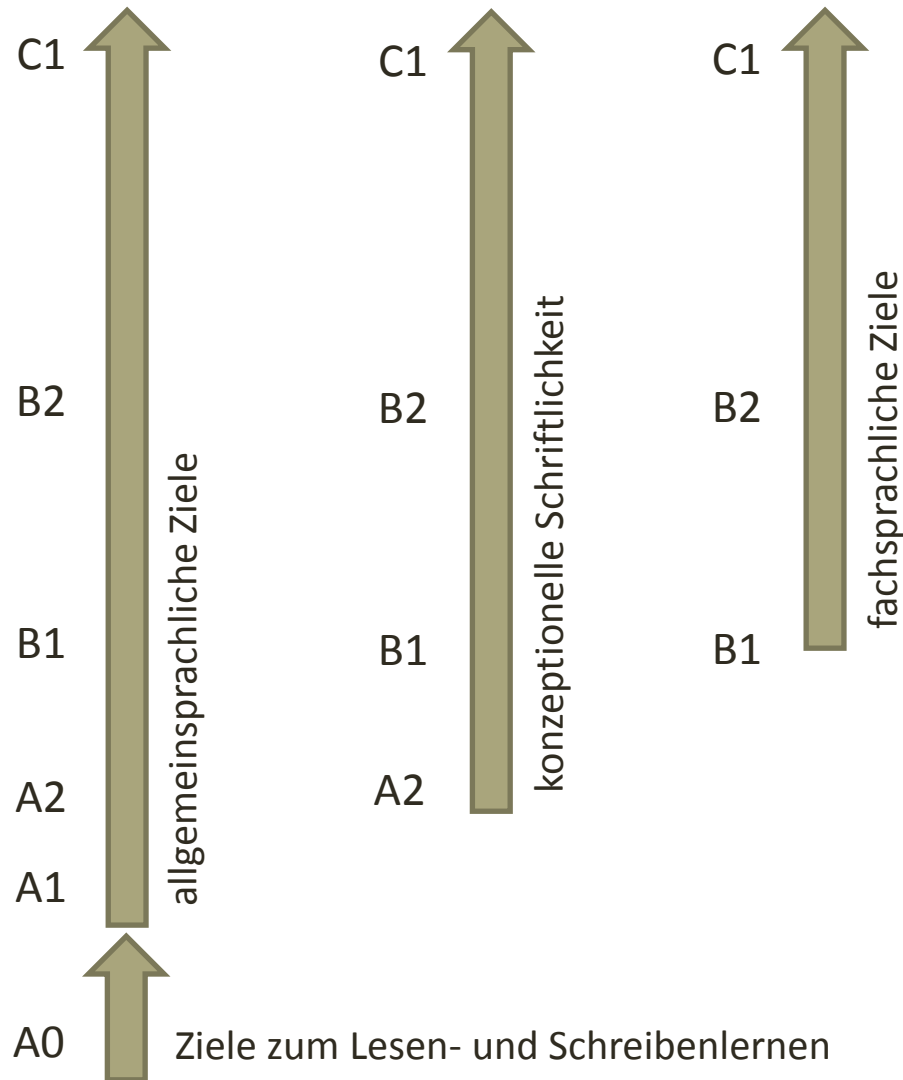
ZIELE DER ARBEIT MIT ZUGEWANDERTEN KINDERN UND JUGENDLICHEN

Ziele der Förderung

- Deutsch als Zweitsprache (Europarat 2001; Glaboniat u.a. 2003)
 - auch fachsprachliche DaZ-Förderung
- **Alphabetisierung** (z.B. BAMF 2009)
 - medial schriftliche **konzeptionelle Schriftlichkeit** (Koch/Oesterreicher 1985)
- Lernerautonomie (Little 1955; La Ganza 2008; Kohonen 2011)
 - auch „Lehrwerkswissen“
 - Sprachlernerfahrung
 - Rollenverständnisse (→ Kultur, Lehr- und Lerntraditionen)

Ziele laut GER

(vgl. Europarat 2001; BAMF 2009; Glaboniat u.a. 2003)



DaZ und Alphabetisierung

- Wortschatz, Grammatik, Aussprache, usw.
- phonologische Bewusstheit, Sicht- und Schreibwortschatz, Lesen und Schreiben auf unterschiedlichen Ebenen
- Konzeptionelle Schriftlichkeit (Umgang mit Fachtexten)

Konzeptionelle Schriftlichkeit

1. „Als ich die Flüssigkeit abgoss, sah ich einen brauen Bodensatz.
2. Wenn man die Flüssigkeit abgießt, sieht man einen braunen Bodensatz.
3. Wird die Flüssigkeit abgegossen, zeigt sich ein brauner Bodensatz.
4. Nach Abgießen der Flüssigkeit ist ein brauner Bodensatz sichtbar.“

Schmölzer-Eibinger u.a. (2013: 18)

Konzeptionelle Schriftlichkeit

„Die Vermittlung schriftsprachlicher Kompetenzen durch die Lehrkraft wird von der Bereitschaft des Lernenden zur Mitarbeit bedingt.“

- „Die Vermittlung schriftsprachlicher Kompetenzen durch die Lehrkraft“ → Die Lehrkraft vermittelt schriftsprachliche Kompetenzen
- „Bereitschaft des Lernenden zur Mitarbeit“ → Der Lernende ist bereit zu lernen / Der Lernende möchte lernen

→ Der Lernende möchte lernen. Die Lehrkraft kann deshalb schriftsprachliche Kompetenzen vermitteln.

Koch/Oesterreicher 1985

gesprochen \neq mündlich
geschrieben \neq schriftlich

Unterscheidung zwischen Konzept und Medium

	gesprochen	geschrieben
konzeptionell mündlich	z.B. Gespräch in der Küche	z.B. SMS
konzeptionell schriftlich	z.B. Rede	z.B. Fachtext

z.B. Fachtext lesen und verstehen

z.B. Fachtext schreiben

sprachliche Aktivität
(Rezeption/Produktion)

Progression

Können die Muttersprachen der SuS als weitere Differenzierungsmöglichkeit dienen?

Möglichkeiten einer Progression in der Grundbildungsarbeit, z.B.:

1. gesprochen + konzeptionell mündlich
 - konzeptionell mündlich gesprochene Arbeitsanweisung verstehen (z.B. mündliche Arbeitsanweisung in der Werkstatt verstehen)
 - Konzeptionell mündlich gesprochene Arbeitsanweisung aussprechen (z.B. jemandem in der Werkstatt sagen, was er machen soll)
2. geschrieben + konzeptionell mündlich
 - konzeptionell mündlich geschriebenen Text lesen und verstehen (z.B. SMS verstehen)
 - konzeptionell mündlich geschriebenen Text verfassen (z.B. SMS schreiben)
3. gesprochen + konzeptionell schriftlich
 - konzeptionell mündlich gesprochenen Text verstehen (z.B. Rede verstehen)
 - konzeptionell mündlich gesprochenen Text produzieren (z.B. Rede halten)
4. geschrieben + konzeptionell schriftlich
 - konzeptionell schriftlich geschriebenen Text lesen und verstehen (z.B. Warnhinweis lesend verstehen)
 - konzeptionell schriftlich geschriebenen Text verfassen (z.B. Warnhinweis verfassen)

Konkrete Unterrichtsmethoden

Synthetische Methoden

- Synthetische Methoden gehen von kleinen Einheiten (Laute/Buchstaben) aus und leiten daraus die größeren Einheiten (Sätze/Texte) ab.
- Die meisten Lehrwerke sind eher so aufgebaut (z.B. Band I: Buchstaben und Wörter; Band II: Sätze und Texte)

Analytische Methoden

- Analytische Methoden gehen von den großen Einheiten (Sätze/Texte) aus und gewinnen daraus die kleineren Einheiten (Laute/Buchstaben) aus.
- Die Ganz-Wort- und Ganz-Satz-Methode sind Beispiele dieser Herangehensweise.

synthetische vs. analytische Methoden

- Der Unterricht nach synthetischen Methoden läuft stets Gefahr, in eine rein technische Übung auszuarten.
- Insbesondere unerfahrene Lehrkräfte oder Lehrkräfte ohne Erfahrung im Unterricht Deutsch als Zweitsprache müssen darauf achten, den Unterricht kommunikativ zu gestalten.

synthetische vs. analytische Methoden

- Der Spracherfahrungsansatz wird in der Regel im Fortgeschrittenenunterricht eingesetzt.
- ABER: Er kann auch als analytische Methode bei Anfängern eingesetzt werden.

Vorteile des Spracherfahrungsansatzes

- Der Unterricht mit Hilfe des Spracherfahrungsansatzes läuft im Gegensatz zu synthetischen Methoden NICHT Gefahr unkommunikativ zu werden.
- Mit Hilfe des Spracherfahrungsansatzes lässt sich ein teilnehmerorientierter Unterricht leicht erzielen.

Überblick über Methoden des Anfängerunterrichts

- Buchstabiermethode
- Lautiermethode
- Silbenmethode
- Silbenanalytischer Ansatz
- Anlautmethode
- Sinnlautmethode
- Artikulationsmethode (Lautbildungsmethode)

Buchstabiermethode

Bei der *Buchstabiermethode* werden Buchstabennamen vermittelt. Die Synthese wird dadurch erschwert, dass Buchstabennamen verwendet werden, daher wird die „Synthese“ gewissermaßen übersprungen, indem vom Buchstabennamen zur Silbe übergegangen wird. Eine Mögliche Anweisung wäre „em und a macht ma“, „em und e macht me“. Die Buchstabiermethode ist eine Methode, die im Alphabetisierungsunterricht nicht angewandt werden sollte.

Buchstabiermethode: Probleme

Dieser kleine Text dokumentiert, welche Schwierigkeiten sich ergeben, wenn die Teilnehmer Buchstabennamen erlernen und zeigen, warum diese Methode nicht mehr angewandt wird:

Mein C tut W,
die Q trinkt T,
ich HB nichts zu SN
und alle GBT vergessen.
Die NT hat meinen ZL mit RD verdreckt,
die KC hat ihn im Schornstein versteckt.
Dann WT R über die LB zu dir.
Du hast recht. R ist weiß J keine Zier

ND

Aus einem DaZ-Lehrwerk (Quelle nicht mehr bekannt)

Lautiermethode

Die „Gegenmethode“ zur Buchstabiermethode ist die *Lautiermethode*, nach welcher nicht Buchstabennamen, sondern Buchstabenlautwerte vermittelt werden.

Das Wort „Schokolade“ wird nicht als [es tse ha o ka o el a de e], sondern als [S o k o l a d E] vermittelt.

Schwierigkeiten ergeben sich bei plosiven, stimmhaften Lauten (b, d, g) aber auch bei plosiven, stimmlosen Lauten (p, t, k), bei denen ein Schwa-Laut notwendig bzw. ausgesprochen wird.

(Der „natürliche“ Feind der Lautiermethode ist somit der Schwa-Laut [è]!)

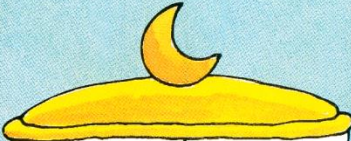




































Anlautmethode

Bei der *Anlautmethode* wird die Aufmerksamkeit auf den ersten Anlaut (oder Buchstaben) eines Wortes gelenkt.

Kinder lernen die Buchstaben z. B. mit Hilfe von Anlauttabellen und lernen die Laute etwa durch Lieder:

„[j] wie Jacke, [h] wie Hut, [b] wie Baum, das geht echt gut. [g] wie Gabel, [f] wie Feder, [r] wie Radio, das weiß jeder. [z] wie Sonne, ich hab's raus. [d] wie Dose, [m] wie Maus...“

Anlauttabelle

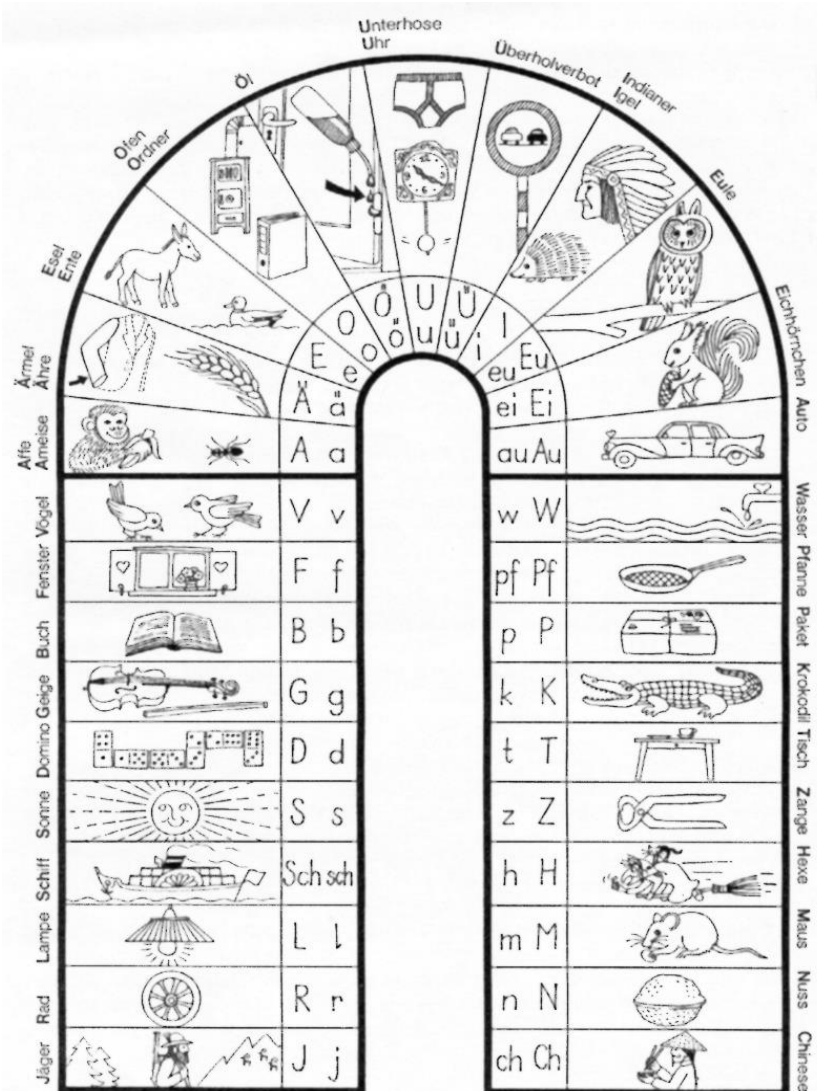
					
			Eu eu		
			Ei ei		
	J j		Au au		Ch ch
	H h		Ü ü		L l
	B b		Ö ö		P p
	G g		Ä ä		K k
	F f	 	U u		W w
	R r	 	O o		Sch sch
	S s	 	I i		Z z
	D d	 	E e		T t
	M m	 	A a		N n

Diesterweg

Anlauttabelle: Lesen durch Schreiben

- Kinder bekommen gleich zu Beginn der Alphabetisierungsarbeit die gesamte Anlauttabelle.
- alle Buchstaben werden so gleichzeitig eingeführt.
- Kinder werden dazu angeleitet, mit Hilfe der Anlauttabelle das zu schreiben, was sie wollen.
- individuelle Progression der Buchstaben(gruppen)
- Sehr gut ausgebildete phonologische Bewusstheit notwendig
 - parallel zahlreiche Übungen zur phonologischen Bewusstheit notwendig
- toleranter Umgang mit Fehlern bei der Lehrkraft vorausgesetzt
- Fehler sind kein Anzeichen für „Nicht verstanden“, sondern eines Entwicklungsstandes

Anlauttabelle nach Reichen








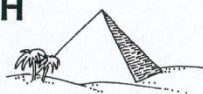





















REICHEN (1988, 17)

Aufgabe

1. Überlegen Sie, welche Schwierigkeiten der Anwendung der Anlautmethode in der Alphabetisierung von Kindern nicht deutscher Muttersprache entgegenstehen könnten.
2. Wie könnten diese Schwierigkeiten umgangen werden?

Internationale Anlauttabelle: Arabisch

A  a	G  g	M  m	S  s	Y  y	Ei  ei
B  b	H  h	N  n	T  t	Z 9 z	Eu/Äu eu/äu
C  c	I  i	O  o	U  u	Sch  sch	Au au
D  d	J  j	P  p	V  v	St  st	Ä ä
E  e	K  k	Qu qu	W w	Sp  sp	Ö ö
F  f	L  l	R  r	X x	Ch ch	Ü  ü















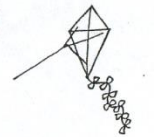










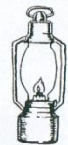


Arabisch

Internationale Anlauttabelle: Arabisch

Ei آيس كريم (eis krem) Eiscreme ei	Y يد (jad) Hand y	S سمك (samek) Fisch s	M منزل (mansel) Haus m	G جمل (gamel) Kamel g	A أناناس (ananas) Ananas a	
Eu/Äu eu/äu	Z تسعة (zesaa) 9 z	T تفاح (tufah) Apfel t	N نحلة (nahla) Biene n	H هرم (haram) Pyramide h	B بصل (bassal) Zwiebel b	
Au au	Sch شمس (schams) Sonne sch	U أم (umm) Mutter u	O أرز (ors) Reis o	I إيطاليا (italia) Italien i	C تسعة (zesaa) 9 c	كلب (kelb) Hund c
Ä ä	St شتاء (staa) Winter st	V فيل (fiel) Elefant v	P بطة (patta) Ente p	J يد (jad) Hand j	D دب (dobb) Bär d	
Ö ö	Sp شبكة (spaka) Netz sp	W w	Qu qu	K كلب (kelb) Hund k	E إنسان (ensan) Mensch e	
Ü أيران (üwan) Säulenhalle ü	Ch ch	X x	R رمل (ramel) Sand r	L ليمون (laimoun) Zitrone l	F فيل (fiel) Elefant f	

Arabisch

Internationale Anlauttabelle: Türkisch

A  a	G  g	M  m	S  s	Y  y	Ei  ei
B  b	H  h	N  n	T  t	Z z	Eu/Äu  eu/äu
C  c	I  i	O  o	U  u	Sch  sch	Au au
D  d	J  j	P  p	V  v	St st	Ä ä
E  e	K  k	Qu qu	W  w	Sp sp	Ö  ö
F  f	L  l	R  r	X x	Ch ch	Ü  ü

Türkisch

Internationale Anlauttabelle: Türkisch

Ei ay (ei) Mond ei	Y yılan (jelan) Schlange y	S zil (sil) Glocke s	M muz (mus) Banane m	G göz (gös) Auge g	A aslan (aslan) Löwe a
Eu/Äu oynamak (eunamak) spielen eu/äu	Z z	T top (top) Ball t	N nal (nal) Hufeisen n	H halka (halka) Ring h	B baykuş (baikusch) Eule b
Au au	Sch şapka (schapka) Hut sch	U uçurmta (utschurmta) Drachen u	O otomobil (otomobil) Auto o	I iribaş (iribasch) Kaulquappe i	C köpek (köpek) Hund c
Ä ä	St st	V vazo (waso) Vase v	P papağan (papajan) Papagei p	J yılan (jelan) Schlange j	D dondurma (dondurma) Eis d
Ö ördek (ördek) Ente ö	Sp sp	W vazo (waso) Vase w	Qu qu	K köpek (köpek) Hund k	E eşek (eschek) Esel e
Ü üzüm (üsüm) Traube ü	Ch ch	X x	R roket (roket) Rakete r	L lamba (lamba) Lampe l	F fincan (findschan) Tasse f

Türkisch

Internationale Anlauttabellen

(Internationale) Anlauttabellen lassen sich auch mit Hilfe der SuS erstellen:

- Man kann im Unterricht eine Kurs-Anlauttabelle „vereinbaren“
- SuS können ihre persönliche Anlauttabelle erstellen

Silbenmethode

Bei der *Silbenmethode* wird vornehmlich mit Silben gearbeitet. In den 80er Jahren wurde diese Methode im Zusammenhang mit dem vom PAULO FREIRE vorgeschlagenen Ansatz zur Alphabetisierung brasilianischer Analphabeten. Bei Sprachen wie das Deutsche (im Gegensatz zum Portugiesischen), in welcher Konsonantenhäufungen vorkommen (Angst, Herbst, du schimpfst usw.) eignet sich diese Methode nicht so gut wie bei z. B. romanischen Sprachen. Darüber hinaus ergeben sich sehr viele „Lerneinheiten“, die u. U. im Kurs behandelt werden müssten.

Silbenmethode

A	AH	Ä	ÄH	B	C	D	E	EH	F	G	H	I	IH	J	K	L	M	N
				BA	CA	DA			FA	GA	HA			JA	KA	LA	MA	NA
				BE	CE	DE			FE	GE	HE			JE	KE	LE	ME	NE
				BI	CI	DI			FI	GI	HI			JI	KI	LI	MI	NI
				BO	CO	DO			FO	GO	HO			JO	KO	LO	MO	NO
				BU	CU	DU			FU	GU	HU			JU	KU	LU	MU	NU
				BÄ	CÄ	DÄ			FÄ	GÄ	HÄ			JÄ	KÄ	LÄ	MÄ	NÄ
				BÖ	CÖ	DÖ			FÖ	GÖ	HÖ			JÖ	KÖ	LÖ	MÖ	NÖ
				BÜ	CÜ	DÜ			FÜ	GÜ	HÜ			JÜ	KÜ	LÜ	MÜ	NÜ
				BEI	CEI	DEI			FEI	GEI	HEI			JEI	KEI	LEI	MEI	NEI
				BIE	CIE	DIE			FIE	GIE	HIE			JIE	KIE	LIE	MIE	NIE
				BEU	CEU	DEU			FEU	GEU	HEU			JEU	KEU	LEU	MEU	NEU
				BÄU	CÄU	DÄU			FÄU	GÄU	HÄU			JÄU	KÄU	LÄU	MÄU	NÄU

O	OH	Ö	ÖH	P	Qu	R	S	B	T	U	UH	Ü	ÜH	V	W	X	Y	Z
				PA	QuA	RA	SA	BA	TA					VA	WA	XA		ZA
				PE	QuE	RE	SE	BE	TE					VE	WE	XE		ZE
				PI	QuI	RI	SI	BI	TI					VI	WI	XI		ZI
				PO	QuO	RO	SO	BO	TO					VO	WO	XO		ZO
				PU	QuU	RU	SU	BU	TU					VU	WU	XU		ZU
				PÄ	QuÄ	RÄ	SÄ	BÄ	TÄ					VÄ	WÄ	XÄ		ZÄ
				PÖ	QuÖ	RÖ	SÖ	BÖ	TÖ					VÖ	WÖ	XÖ		ZÖ
				PÜ	QuÜ	RÜ	SÜ	BÜ	TÜ					VÜ	WÜ	XÜ		ZÜ
				PEI	QuEI	REI	SEI	BEI	TEI					VEI	WEI	XEI		ZEI
				PIE	QuIE	RIE	SIE	BIE	TIE					VIE	WIE	XIE		ZIE
				PEU	QuEU	REU	SEU	BEU	TEU					VEU	WEU	XEU		ZEU
				PÄU	QuÄU	RÄU	SÄU	BÄU	TÄU					VÄU	WÄU	XÄU		ZÄU

Silbenmethode

Ein möglicher Anwendungsbereich der Silbenmethode ist die Behandlung von *Skelettschreibungen*, welche in der Alphabetisierung immer wieder vorkommen.

- „Schkld“ für „Schokolade“
- „Marmld“ für „Marmelade“

In der Regel werden bei Skelettschreibungen die Vokale weggelassen. Schaffen die Teilnehmer die Segmentierung der Wörter auf Silbenebene, so kann darauf hingewiesen werden, dass in jeder „Einheit“ (Silbe) stets ein Vokal zu finden ist.

Silbenmethode \neq silbenanalytische Methode

Sinnlautmethode

Bei der *Sinnlautmethode* geht es darum, Situationen zu finden, in denen dieser Laut vorkommt oder produziert wird. Im Gegensatz zur Anlautmethode wird hier kein Zusammenhang zum Wort, sondern bestenfalls zum bezeichneten Gegenstand oder zur bezeichneten Situation hergestellt. Im Unterricht kann dies durch den Einsatz von Bildern oder einfacher durch das Vormachen der Situation geschehen.

Aufgabe

1. Welche Laute gibt es in der deutschen Sprache? Überlegen Sie, welche Situationen welche Laute „produzieren“!
2. Welche Probleme ergeben sich dabei?

Sinnlautmethode

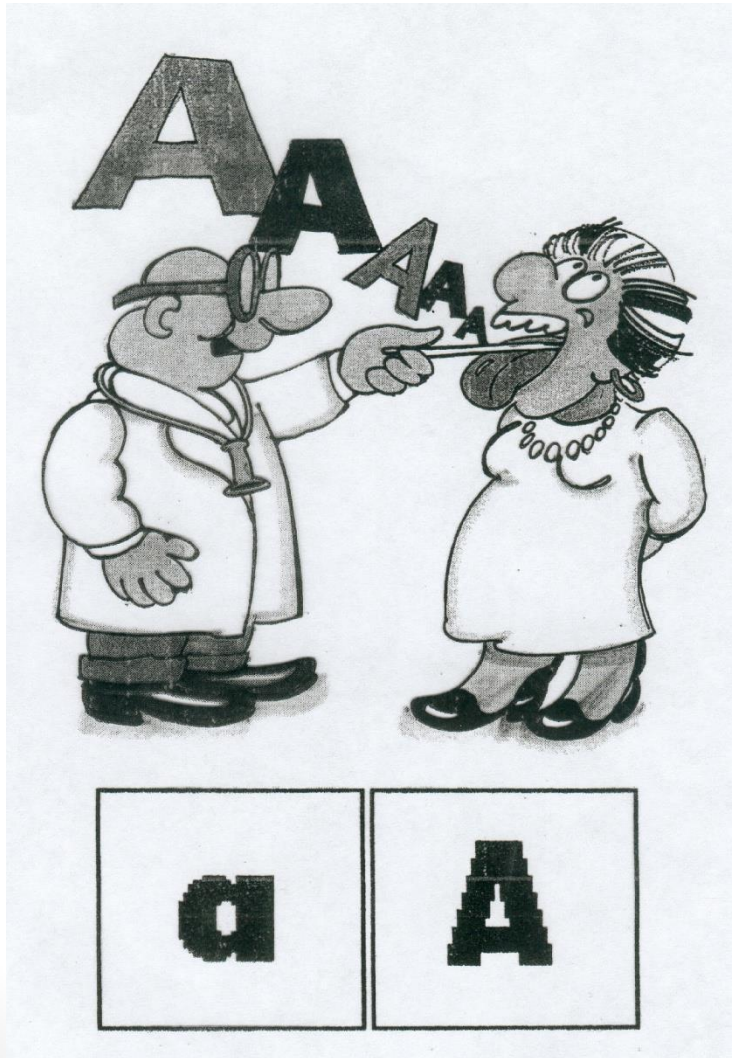


Abbildung aus: Mann (1986)

Sinnlautmethode

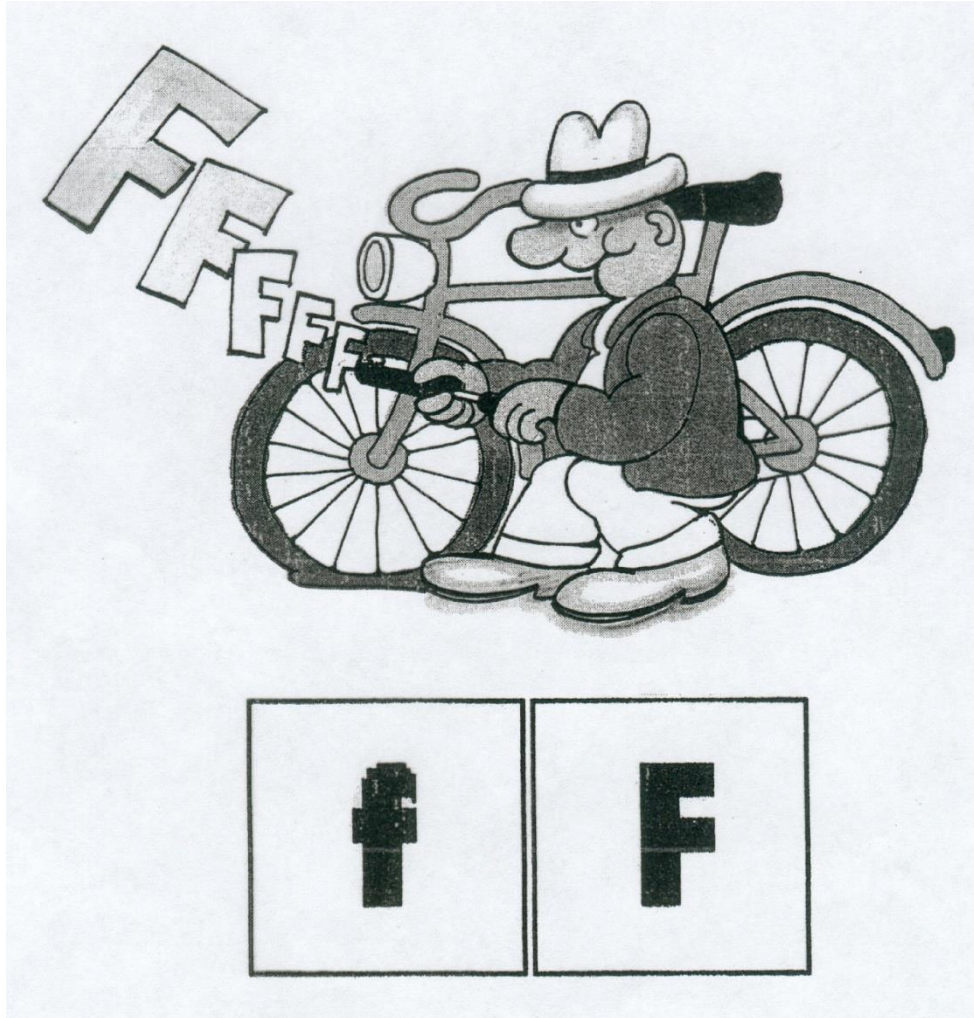


Abbildung aus:
Mann (1986)

Sinnlautmethode



Abbildung aus:
Mann (1986)

Artikulationsmethode

(Wortbildungsmethode)

Bei der *Artikulationsmethode* geht es darum, die Teilnehmer Wissen über Artikulationsort und -art bei der Produktion von Lauten zu vermitteln und die entsprechende Bewusstheit für die Lautbildung auszubilden (daher auch Lautbildungsmethode genannt). Ansätze, wie z. B. der Einsatz von Gebärden in der Alphabetisierung zielen ebenfalls auf die Ausbildung einer Bewusstheit für die Lautbildung.

Aufgabe

1. Überlegen Sie, welche Artikulationsarten und welchen Artikulationsorte es gibt
2. Beschreiben Sie mit Hilfe der Artikulationsart und des Artikulationsortes die Laute zu einigen Konsonanten
3. Welche Lautpaare gibt es, die sich nur in einem Aspekt (Artikulationsort oder –art) voneinander unterscheiden?

Artikulationsmethode

(Wortbildungsmethode)

[b]	↔	[p]
[d]	↔	[t]
[g]	↔	[k]
[f]	↔	[v]
[h]	↔	[x] (Ach-Laut)
[j]	↔	[ç] (Ich-Laut)
[l]	↔	[r] (Zungenspitzen-R)/[n]
[s]	↔	[z] (stimmloses S)
[ö] (ö)	↔	[e]
[y] (ü)	↔	[i]
[o]	↔	[u]
[ʁ]	↔	[i]

Zu vielen Lauten gibt es weitere Laute, die fast gleich produziert werden. Ist der eine Laut eines solchen „Lautpaares“ bekannt, so kann dieser dazu benutzt werden, um den noch nicht bekannten Laut zu vermitteln. So ist z. B. der Ich-Laut ein „stimmloses“ J und das „ü“ ein „i“ mit spitzen Lippen.

Artikulationsmethode

(Wortbildungsmethode)

- *Artikulationsart* bezieht sich auf die Art und Weise, wie Laute produziert werden:
 - stimmhaft, stimmlos
 - plosiv, frikativ, afrikat, nasal, vibrant usw.
- *Artikulationsort* bezieht sich auf die „unbeweglichen“ Stellen im Mundraum, die zusammen mit den Artikulationsorganen bei der Produktion von Lauten einbezogen werden:
labial, alveolar (apikal), postalveolar (laminal), palatal, velar, uvular, glottal usw.

Die Arbeit mit dem Spracherfahrungsansatz

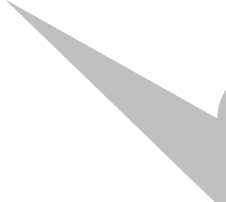
Vorschlag zur Schrittfolge

- Alltagssituation mit den Teilnehmern bestimmen
 - Textsorte bestimmen
- Von der kommunikativen Handlung (mündlich) ausgehen:
Wortschatz erfragen, aktivieren, vermitteln
- Von der Alltagserfahrung ausgehen (Weltwissen)
- Interaktionsmuster thematisieren
- Rollenspiel
- Textproduktion (Stellvertretendes Schreiben)
 - naiv-ganzheitliches Lesen
 - phonologische Bewusstheit
 - Übungstypen
 - Grammatik
 - uvm.

Die Arbeit mit Texten im Anfängerunterricht (erste Woche)

Textarbeit in der ersten Woche

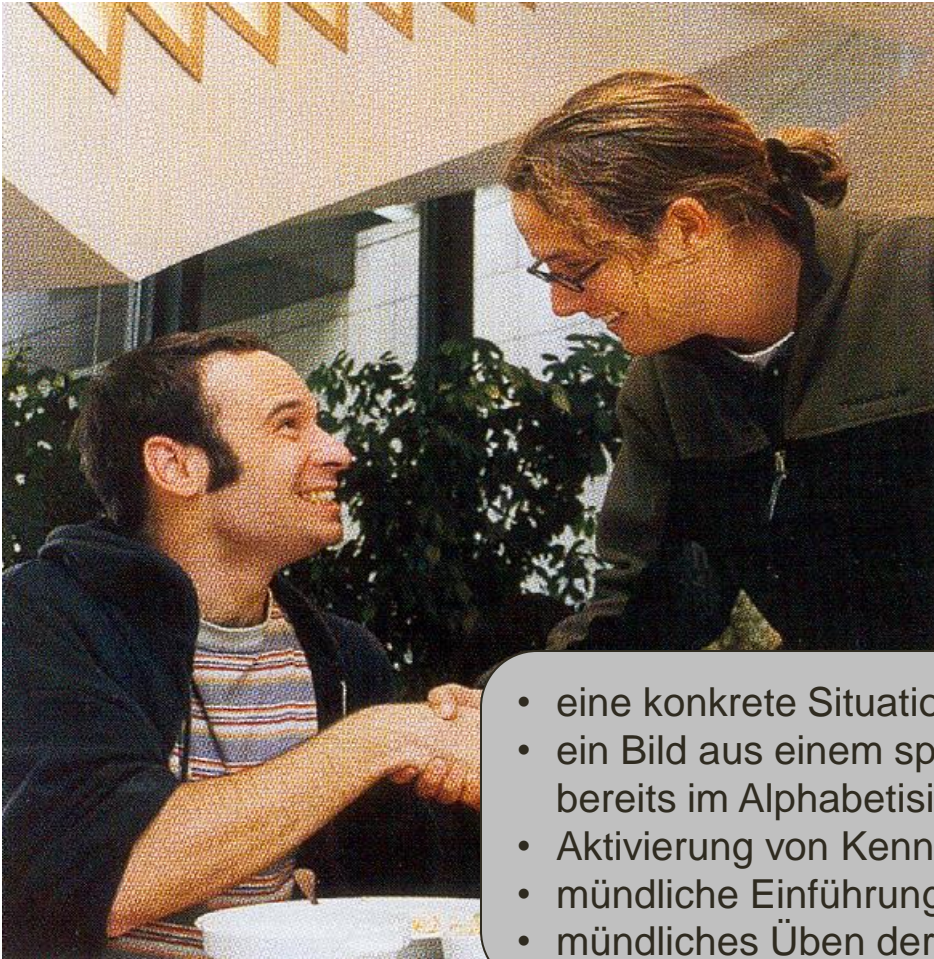
- Die Lehrkraft geht durch den Raum und begrüßt alle SuS.
- Er verwendet dabei unterschiedliche Redemittel/Anredeformen.
 - Hallo, wie geht's?
 - Guten Tag, mein Name ist? usw.
- Die SuS begrüßen sich gegenseitig.
- Im Kurs wird diskutiert, wann man „Hallo“ und wann man „Guten Tag“ sagt.
- usw.

- 
- der Kontext wird verdeutlicht
 - Aktivierung von Kenntnissen
 - mündliche Einführung von Redemitteln
 - mündliches Üben der Redemittel in Rollenspielen

Textproduktion

W-Fragen:

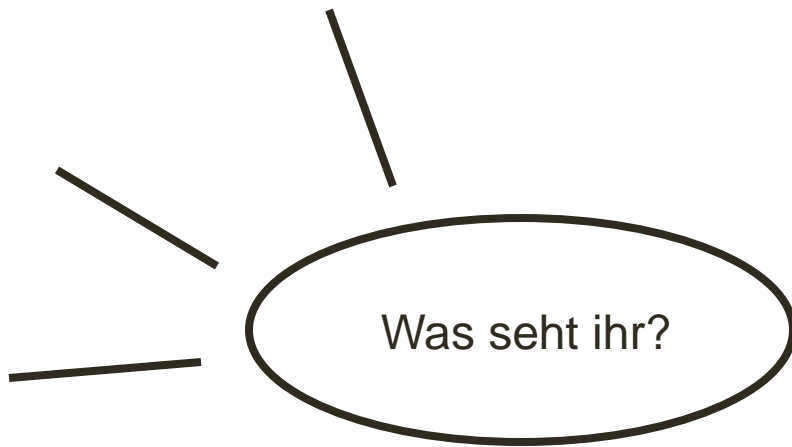
Was seht ihr?
Was machen sie?
Was denken sie?
Warum machen sie das?
Wo sind sie?
Wer sind sie?
Freuen sie sich?



- eine konkrete Situation wird vorgegeben
- ein Bild aus einem späteren DaZ-Lehrwerk wird bereits im Alphabetisierungskurs behandelt
- Aktivierung von Kenntnissen
- mündliche Einführung von Redemitteln
- mündliches Üben der Redemittel in Rollenspielen

Textarbeit in der ersten Woche

- Die Lehrkraft schreibt die Vorschläge der SuS an der Tafel auf (stellvertretendes Schreiben)
- Visualisierung „Wort-Igel“ wird eingeführt.



Textarbeit in der ersten Woche

- Zwei SchülerInnen im Kurs begrüßen sich.
- Die Lehrkraft schreibt das, was sie sagen an die Tafel.
- Zur Zuordnung der Sprecher werden die Namen der SuS gebraucht und z.B. Farben eingesetzt.

Mehmet:	Hallo, mein Name ist Mehmet.
Ferhat:	Hallo, ich heiße Ferhat. Wie geht es dir?
Mehmet:	Gut, und wie geht es dir?
Ferhat:	Auch gut. Danke.

Textarbeit in der ersten Woche

- Die Lehrkraft liest den Text (mehrere Male) vor.
 - Sie macht deutlich, dass es sich um zwei Sprecher handelt (Interaktionsmuster).
 - Sie kann z.B. phonologische Aspekte thematisieren.
- Die Lehrkraft stellt Verständnisfragen.
- Die Schüler Mehmet und Ferhat lesen (naiv-ganzheitliches Lesen) den Dialog vor.
- Andere SuS lesen den Dialog vor.

Textarbeit in der ersten Woche

- Im Plenum wird noch einmal das Foto gezeigt.
- Die Lehrkraft fragt: Wer spricht zuerst? Was sagt er?
- Die Lehrkraft schreibt nach und nach einen kleinen Dialog an die Tafel, der sich aus den Vorschlägen der Teilnehmer zusammensetzt.
- Dabei achtet sie auf Visualisierungen zur Verdeutlichung der Sprecherzuordnungen.
- Die Lehrkraft stellt zusätzliche Fragen, so dass in diesem Fall der produzierte Text um weitere Inhalte erweitert wird.
- Danach wird mit dem Text weiter gearbeitet wie beim Beispiel zuvor.

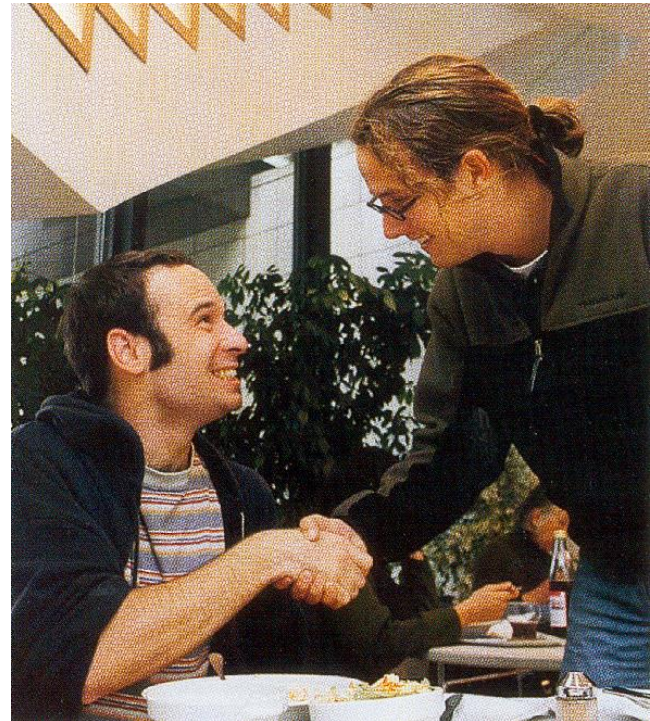


Abbildung aus: Berliner Platz 1, S. 8

Textarbeit in der ersten Woche

Peter: Hallo Klaus, wie geht es dir?

Klaus: Ja, gut. Danke.

Peter: Sag mal, kannst du mir Geld leihen?
Ich habe mein Geld vergessen und möchte etwas kaufen.

Klaus: Oh, Entschuldigung, aber ich kann nicht. Ich habe ganz wenig Geld.

Peter: Schade! Tschüs.

Klaus: Ja, tschüs.

Der Text als Quelle für alles weitere Lernen und Unterrichten

Der Text als Quelle

Mehmet: Hallo, mein Name ist Mehmet.
Ferhat: Hallo, ich heiße Ferhat. Wie geht es dir?
Mehmet: Gut, und wie geht es dir?
Ferhat: Auch gut. Danke.

Der Text als Quelle

Name heiße dir Danke

Mehmet: Hallo, mein _____ ist Mehmet.

Ferhat: Hallo, ich _____ Ferhat. Wie geht es dir?

Mehmet: Gut, und wie geht es _____?

Ferhat: Auch gut. _____.

Der Text als Quelle

- Die Lehrkraft fotokopiert den Text auf Din-A3.
- Die SuS zerschneiden den Text
 - langsame Leser und Schreiber zerschneiden den Text auf Satzebene.
 - schnelle Leser und Schreiber zerschneiden den Text auf Wortebene.

Der Text als Quelle

Mehmet: Hallo, mein Name ist Mehmet.

Ferhat: Hallo, ich heiße Ferhat.
Wie geht es dir?

Mehmet: Gut, und wie geht es dir?

Ferhat: Auch gut. Danke.

Mehmet

Ferhat

geht

und

ich

heiße

Hallo

Name

Hallo

Auch

ist

mein

Mehmet

Ferhat

gut

wie

es

?

dir

danke

?

Der Text als Quelle

- Jede(r) SchülerIn bekommt einen Satz des Dialogs, den er laut diktiert.
 - sehr schnelle SuS schreiben den Satz auf
 - schnelle SuS setzen mit den Wortkärtchen die Sätze zusammen.
 - langsame SuS setzen mit den Satzteilkärtchen die Sätze zusammen.

Der Text als Quelle

Der Kursleiter liest den Text mehrere Male vor und stellt anschließend mündlich Verständnisfragen:

- Wie viele Menschen sprechen?
- Wie heißen Sie?
- Was hat Peter vergessen?
- Hat Klaus Geld?

KONTRASTIVE ALPHABETISIERUNG

Unterrichtsmodell

- L1-Alphabetisierung (in der Muttersprache)
- L2-Alphabetisierung (in der Zweitsprache)
 - ✓ (Vorgeschaltete Alphabetisierung)
 - ✓ Verzahnte Vorschaltung
 - ✓ Verschmelzungsmodell
- Zweisprachige Alphabetisierung
 - ✓ Transitorische Alphabetisierung
 - ✓ Sukzessive Alphabetisierung
 - ✓ Simultane Alphabetisierung

Kontrastive Alphabetisierung

Blended-Learning

Integrative Modelle (Deutsche und Migranten)

Family-Literacy-Programme usw.

Es gibt noch zahlreiche Modelle, die sich jedoch einer der drei oberen Modelle zuordnen lassen.

L1-Alphabetisierung

Vorteile:

- Aus Sicht der Teilnehmer stellt die muttersprachliche Alphabetisierung aus lernpsychologischen und affektiven Gründen das geeignetste Unterrichtsmodell dar.
- Teilnehmer werden in ihrer eigenen Muttersprache unterrichtet, so dass sie auf ihre sprachlichen Kompetenzen in der L1 beim Lernprozess zurückgreifen können. Weiterhin werden noch fehlende Kompetenzen in der L1 erworben.

L1-Alphabetisierung

Nachteile:

- Die Lehrkraft muss die Teilnehmermuttersprache beherrschen
- Die Teilnehmergruppe muss muttersprachlich homogen sein
- Nicht jeder Teilnehmer möchte in der Muttersprache alphabetisiert werden
- Nicht jede Teilnehmermuttersprache verfügt über ein Schriftsystem
- Es gibt keine Unterrichtsmaterialien für die muttersprachliche Alphabetisierung von Migranten

Zweisprachige Alphabetisierung

Vorteile:

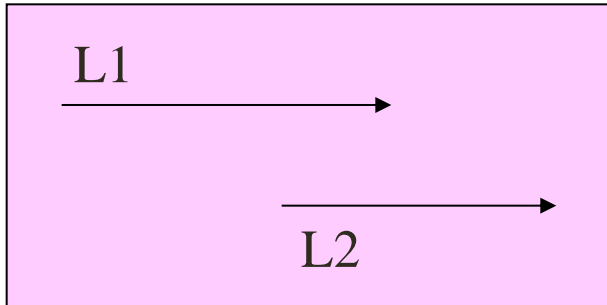
- Aus Sicht der Teilnehmer stellt die zweisprachige Alphabetisierung – neben der muttersprachlichen Alphabetisierung – ein ebenso geeignetes Unterrichtsmodell dar.
- Im Gegensatz zur muttersprachlichen Alphabetisierung ist die gleichzeitige funktionale Alphabetisierung in der L1 und L2 möglich
- Vergleiche zwischen L1 und L2 sind zwingend und für die Ausbildung von Sprachbewusstheit sehr förderlich
- Die Muttersprache wird „aufgewertet“

Zweisprachige Alphabetisierung

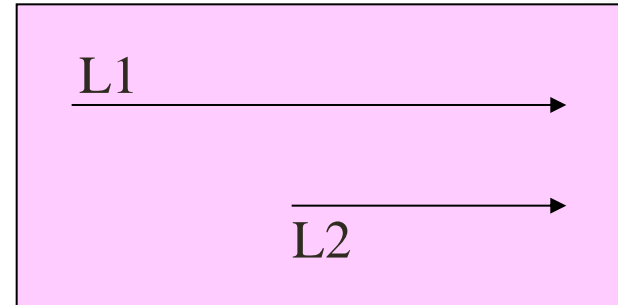
Nachteile:

- Die Lehrkraft muss Kenntnisse in der Teilnehmermuttersprache aufweisen
- Die Teilnehmergruppe muss muttersprachlich homogen sein
- Problematisch bei Teilnehmermuttersprachen mit einem nicht lateinischen Schriftsystem
- Nicht alle Teilnehmer wollen in ihrer Muttersprache alphabetisiert werden
- Nicht jede Teilnehmermuttersprache verfügt über ein Schriftsystem
- Unterrichtsmaterialien sind nicht vorhanden
- Methodisches Wissen ist nicht vorhanden
- Qualifizierungen werden nicht angeboten

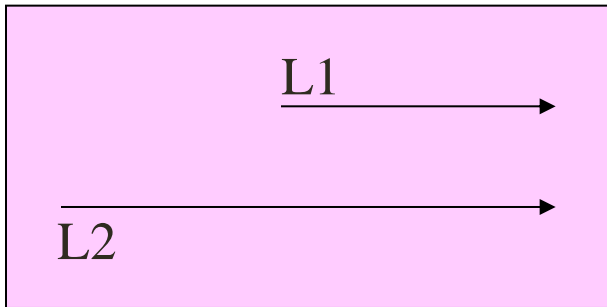
Zweisprachige Alphabetisierung



transitorische
Alphabetisierung



sukzessive L1-L2
Alphabetisierung



sukzessive L2-L1
Alphabetisierung



simultane
Alphabetisierung

Kontrastive Alphabetisierung

- Ist ein Ergänzungsmodell zur L2-Alphabetisierung, da die Unterrichtssprache weiterhin die Zweitsprache Deutsch ist. Die Teilnehmermuttersprache gewinnt aber mit Kursverlauf zunehmend an Bedeutung.
- Es wird z. B. in der Teilnehmermuttersprache gelobt.
- Es wird Wortschatz aus der Teilnehmermuttersprache zur Übung von z. B. Buchstaben eingesetzt.
- Die Teilnehmer werden angehalten, Wörter oder Sätze in ihre Muttersprache zu übersetzen.
- Die Teilnehmermuttersprache wird „aufgewertet“
- usw.

Kontrastive Alphabetisierung

Die Vorteile liegen vorrangig auf der organisatorischen und praktischen Ebene:

- In der Regel sind die Teilnehmergruppen multinational
- Lehrkräfte mit Kenntnissen z. B. im Türkischen, Kurdischen oder Arabischen sind rar
- Die meisten verfügbaren Unterrichtsmaterialien sind für die Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch
- Qualifizierungen werden meistens für die Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch angeboten

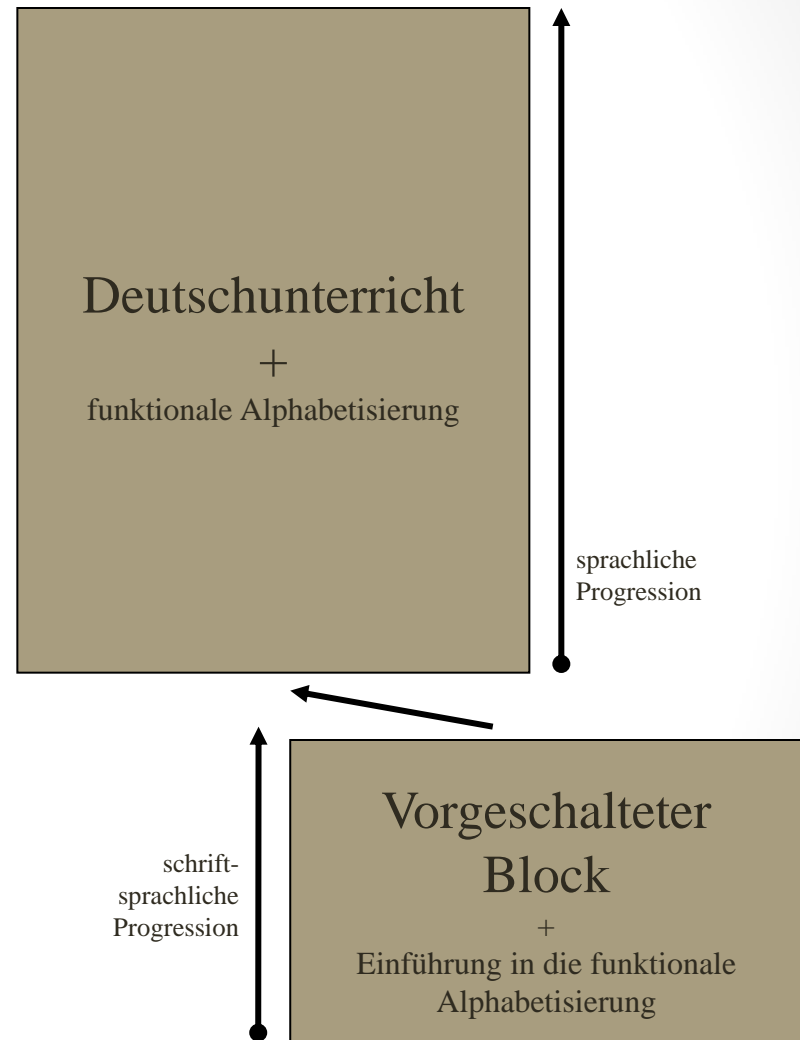
Modelle

MODELLE

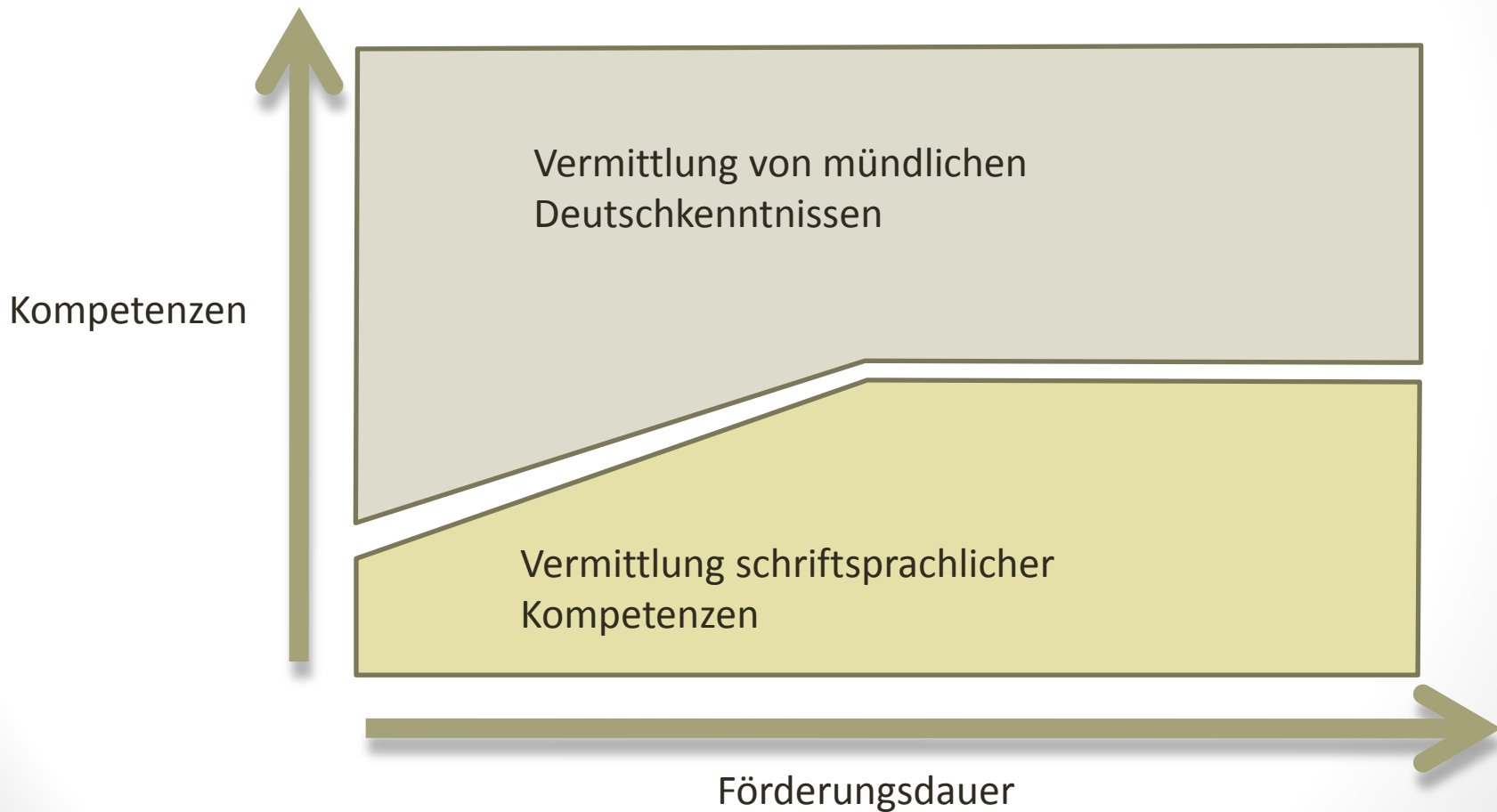
L2-Alphabetisierung: Verzahnte Vorschaltung

Die verzahnte Vorschaltung meint keine „bloße Vorschaltung“ der Alphabetisierung, d. h. die Vermittlung schriftsprachlicher Kenntnisse ohne jeglichen Bezug zur Zweitsprache Deutsch! In der verzahnten Vorschaltung werden schriftsprachliche **und** sprachliche Kenntnisse vermittelt, wobei nur im Zusammenhang mit der Schriftsprache Ziele festgelegt werden. Für die Vermittlung von Deutschkenntnissen gilt:

- Vermittle so viel Deutsch, dass das, was die Teilnehmer lesen und schreiben sollen auf jeden Fall verstanden wird.
- Sorge dafür, dass die sprachlichen Kenntnisse immer den schriftsprachlichen Kenntnissen einen Schritt voraus sind.
- Vermittle nicht mehr Deutschkenntnisse als erforderlich.



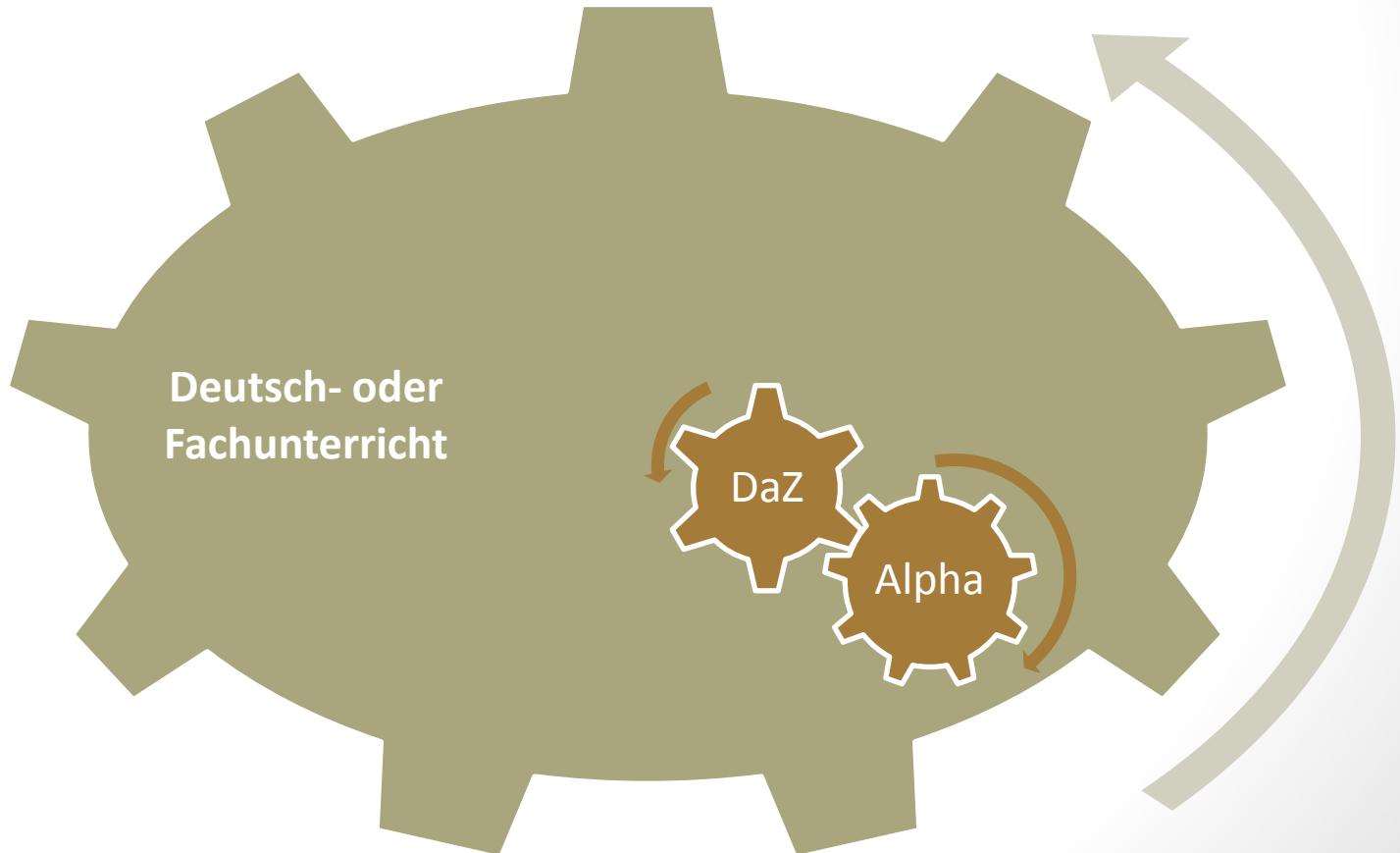
Alphabetisierung in einer fremden Sprache



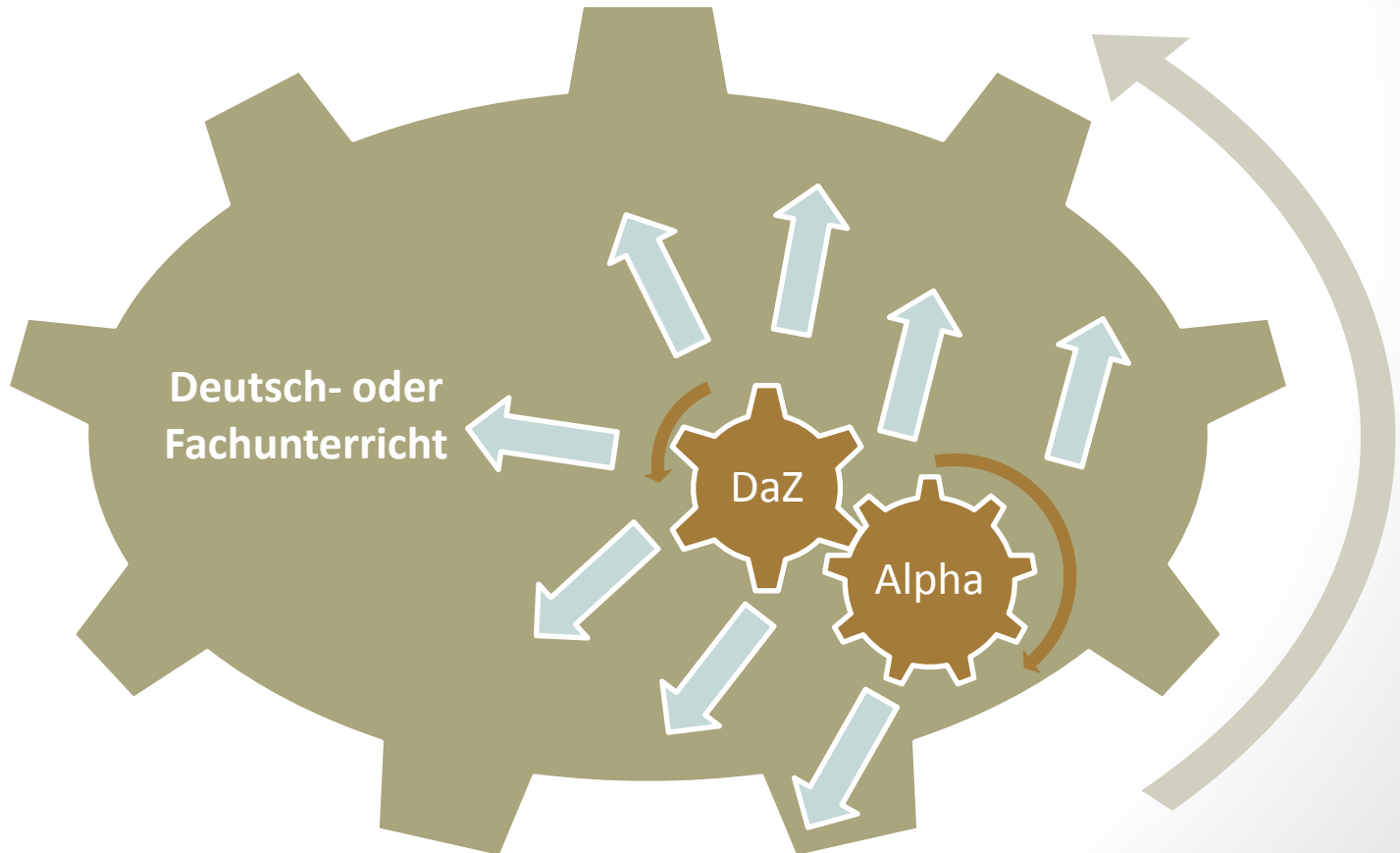
Additiv oder inklusiv?



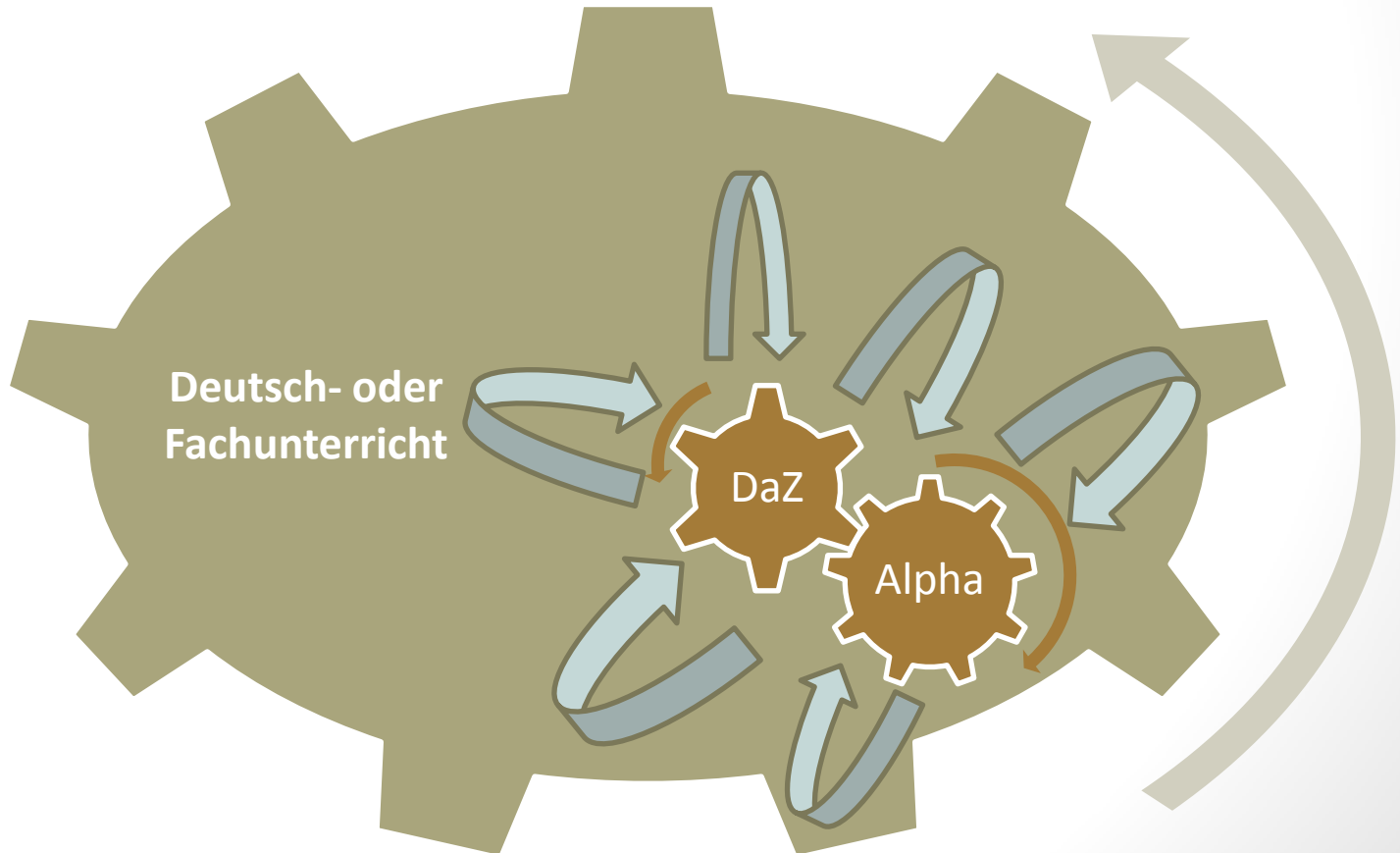
Additiv oder inklusiv?



Additiv oder inklusiv?



Additiv oder inklusiv?



DANKE