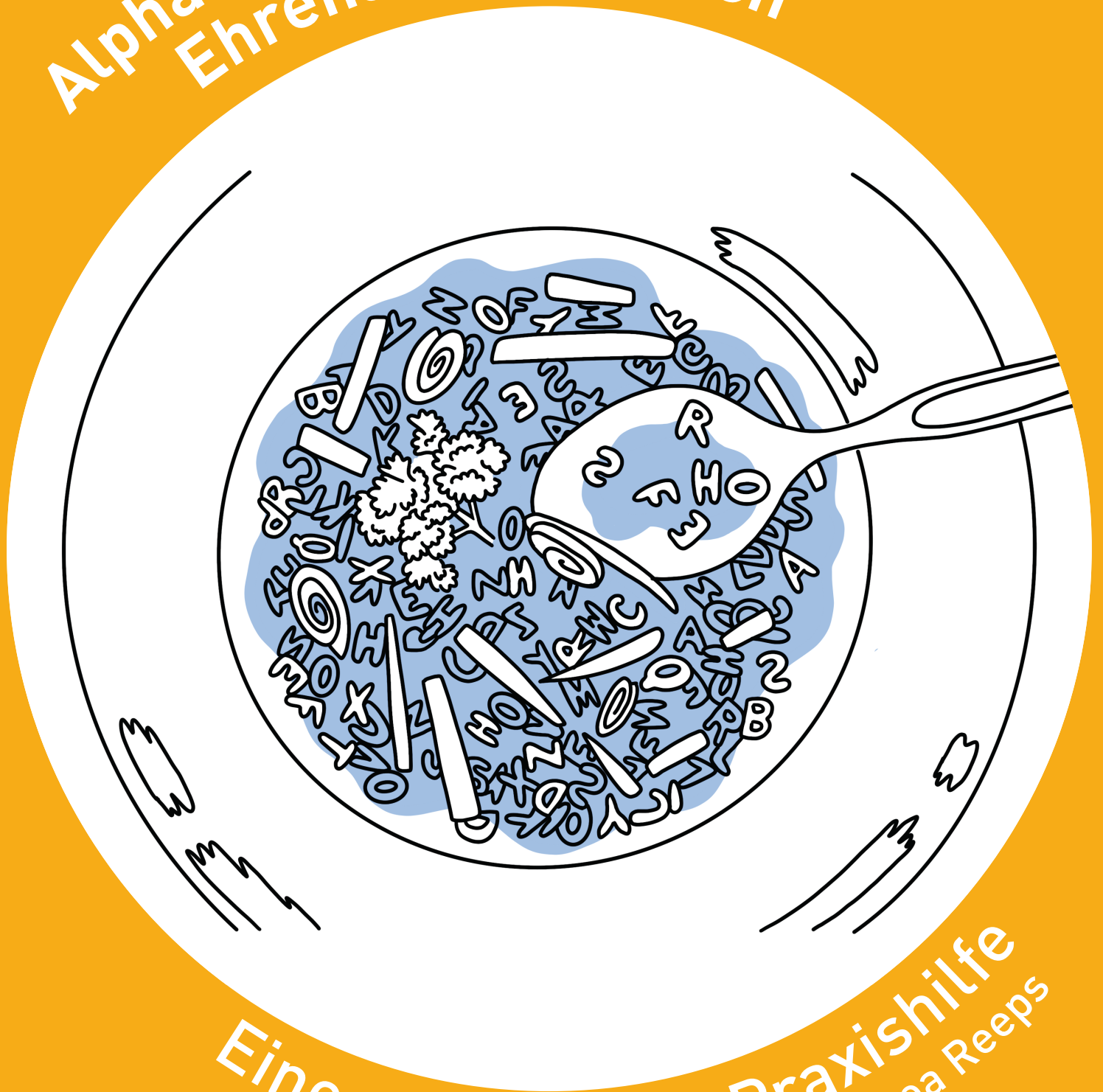


Alphabetisierung im Ehrenamt begleiten



Eine ergänzende Praxishilfe
Franziska Förster & Dorothea Reeps

I Lernen ermöglichen

1	Spiel, Spaß, Entspannung - Kennenlernen und Stärken des Gruppengefühls	13
	Badu • Platzwechsel • Bälle-Zickzack • Rufkreis • Stuhl- balance • Finger fangen • Stuhlmonster • Eins, zwei, drei von Bradford • Ja, ja, ja – Nein, nein, nein • Sorgen Sie für Entspannung	
2	Routinen etablieren	19
3	Lernziele und Planung	20
	Lernziele klären • Aufgaben auswählen • Tätigkeiten des Lernens • Kleinschrittigkeit • Zusätzliche Hinweise zum Einsatz von Spielen	
4	Kommunikation in der Lernbegleitung	26
	„Lernergerechte“ oder „Leichte Sprache“ • Beispiele geben	
5	Mündlichkeit	29
	Bezüge lernen • Zwicke zwein, in das Bein • Bewegungsreime • Einüben von Kommunikationssituationen im Alltag • Sprache im Beruf auf Alpha-Niveau	
6	Kontrastive Spracharbeit	33
7	Wortschatzlernen	35
	Erste Schritte • Vom Hören zum Zeigen zum Sprechen • Schnelles Dutzend • Mit dem Körper antworten • Bildkarten - ein unerschöpflich Lernmittel • Bild und Wort mehrspra- chig • Wortschatzlernen organisieren • Wörternetze knüp- fen: Das Alpha-Quartett • Chunks • Adjektive • Sind wir ein Paar? • Komposita: Komposita legen • Medientipp: Übungen schnell selbst gemacht • Zuordnungsübung zur Übung von Anlauten • Kim-Spiel • Tagesablauf und Uhrzeiten • Spiegel- spiel • Morgens früh um... • Die Woche im Reim • Uhrzeiten • Kuchen- oder Pizzastücke	
8	Sanfter Einstieg in die Grammatik	49
	Bezüge visuell unterstützen • Du oder Sie? • Grammatik mit Rhythmus • Gewusst wie • Wörter im Satz vertauschen • Vom Wort zum Satz • Wer macht was? • Gymnastik mit Präpositi- onen • Rette sich, wer kann	

II Alphabetisierung – Von kleinen und großen Sprachbausteinen

1	Vom Buchstaben zum Laut – wie Muttersprachler*innen die Sprache sehen	59
2	Wie Lernende sich der fremden Sprache nähern	60
3	Von Silben und Rhythmen Reim- und Klatschspiele • Silbenbild • Silbenbetonungsmuster • Reimwörter finden	62
4	Von Lauten und Silben Unterscheidung und Artikulation von Lauten • Vokale • Feuerwehr • Klangwald • Aussprache üben mit Bewegung • (K)lein Blatt vor den Mund nehmen • Silben hören • Laute hören • Lernrolle • Minimal- paar-Rolle • Minimalpaar-Quatsch • Synthese • Silbengitter • Silbentreppen • Silbenklappbuch	67
5	Vom Buchstaben zur Silbe Buchstaben zum Ausdrucken • Selbsterstellte Anlautbilder • Kontrastive Lautarbeit • ABC-Tuch • Lückenwörter • Bingo • Silbenpuzzle • Übung zur Lauterkennung	77
6	Schreiben Stifthaltung und -auswahl • Motorik • Fingerübungen • Kommando Bimberle • Buchstaben schwingen • Schwungübungen mit Raumlauf • Pfeifenreiniger • Dach-Keller-Prinzip • Phasen des Schriftsprach- erwerbs • Phoneme und Grapheme • Vokale • Konsonanten • Inter- ferenzen • Hinweise zum Vergleich mit dem arabischen Lautinventar • Silbenorientiertes Schreiben	83
7	Wörter und mehr Mit dem Finger lesen • Entdeckendes Lesen und Hörverstehen • Wörter wiedererkennen • Leseverstehen üben • Kinderbücher zum Hören • Materialien in Leichter Sprache: Beispiel Märchen • Bewegungsgeschichten • Dialektwörter und Aussprachevarianten kennenlernen • Welche Wörter sind großgeschrieben? • Satzrolle • Lebendige Sätze	96

III Lernen reflektieren

①	Über das Lernen sprechen	107
②	Materialien ordnen	108
③	Das Lernen mitbestimmen	108
	Feedbackkultur	
④	Lernfortschritte sichtbar machen	109
⑤	Umgang mit Schrift beobachten	110
	Über Schrift sprechen	
⑥	Das Selbstvertrauen stärken	111
	Mehrsprachiges Loben • Positive Glaubenssätze	
⑦	Alphaportfolio	112
⑧	Lernkooperationen suchen	113

Zum Schluss
Platz für Notizen
Links und Literatur



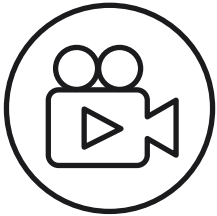
Übung



Hinweis



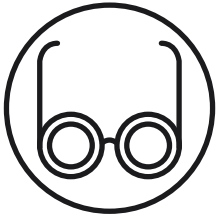
Materialtipp



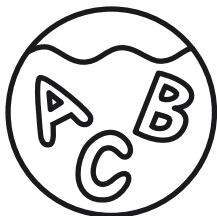
Videolink



**Verweis
auf Übungen innerhalb
der Praxishilfe**



Leseempfehlung



**Verweis auf den Leitfaden
Alphabetisierung**

ABKÜRZUNGEN:

TN
SL
s. Abb.

Teilnehmende*r in einer Übung
Spilleiter*in
Siehe Abbildung

Ist denn Alphabetisierung noch ein Thema?

Ja, und ob! Die Spracharbeit mit Alphanerndenden ist auch rund vier Jahre nach dem „langen Sommer der Migration“¹ ein Thema, das Aufmerksamkeit verdient. Nach wie vor besteht die Nachfrage nach „Integrationskursen mit Alphabetisierung“, da viele Kursteilnehmende erst kürzlich einen Platz in einem Kurs erhalten haben und auch neu Zugewanderte durch Familiennachzug einen „Alpha-Kurs“ belegen wollen. Aber auch Menschen, die sich schon länger darum bemühen, Deutsch zu lernen, können von Alpha-Lernmaterialien profitieren.

Anders, als es der Begriff suggeriert, geht es bei der Alphabetisierung nicht nur darum, das Alphabet zu erlernen. Es handelt sich um einen ganzen „Strauß“ an Kompetenzen, welche die Deutschlernenden bis weit in die Grundstufe hinein begleiten. Diese Praxishilfe kann Ihnen als ehrenamtliche*r Begleiter*in wie schon der vorausgegangene Leitfaden also auch dann eine Hilfe sein, wenn Sie jemanden sprachbegleitend unterstützen, der beispielsweise im A2 oder sogar B1-Kurs steckt und an bestimmten Stellen im Lernprozess Unsicherheiten zeigt.

Was hat es mit der Praxishilfe auf sich?

Die vorliegende Praxishilfe erscheint als Ergänzung zu dem im November 2017 herausgegebenen Leitfaden „Alphabetisierung im Ehrenamt begleiten. So meistern Sie die Herausforderung“. Beide Veröffentlichungen entstanden im Sprachnetz Thüringen, einem Projekt zur Unterstützung sprachbegleitender Freiwilliger in Thüringen, bei der Kindersprachbrücke Jena e.V.

Praxisorientierte Erarbeitungen zum Thema Alphabetisierung im Ehrenamt hatte es 2017 nicht gegeben und so haben wir seit Erscheinen viele positive Rückmeldungen erhalten – sowohl von ehrenamtlicher als auch professioneller Seite. Erarbeitet wurde der Leitfaden in einem Prozess von acht Monaten in einem fast komplett ehrenamtlichen Team mehrheitlich aus Studierenden (Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Friedrich-Schiller-Universität Jena), die zu einem Großteil Erkenntnisse ihrer Abschlussarbeiten in den Leitfaden einfließen ließen.

Im Frühjahr 2018 haben wir eine vierteilige Schulungsreihe am frühen Abend in Jena angeboten. Ziel war es, die Inhalte des Leitfadens einer Gruppe engagierter Sprachbegleiter*innen vorzustellen und neben der Vermittlung von Hintergrundwissen gemeinsam Praxistipps auszuprobieren und zu diskutieren. Der lebendige Austausch mit den Teilnehmenden hat uns nicht nur darin bestärkt, sondern geradewegs herausgefordert, noch weiter in Bezug auf die Praxis zu denken – und zum Ende des Projektzyklus (**Sprachnetz Thüringen 2016-2018**) noch eine zweite ergänzende Handreichung zu erarbeiten. Diese Praxishilfe halten Sie nun in den Händen.

Und warum ehrenamtliche Sprachbegleitung?

Wie viel Potenzial eine ehrenamtliche Sprachbegleitung für (geflüchtete) Deutschlernende – und insbesondere für Lernende mit Alphabetisierungsbedarfen – hat, das hat die Aktiven im Projekt Sprachnetz Thüringen selbst überrascht. Das Ehrenamt hat so viele Möglichkeiten, den einzelnen Lernenden in den Blick zu nehmen und individuell Lernprozesse zu unterstützen, wie es in einem Gruppenkurs an Institutionen mit Curriculum und festgelegten Lernzielen schlichtweg nicht möglich ist. Darüber hinaus sind wir überzeugt davon, dass Ehrenamtliche in der Sprachbegleitung durch ihre persönliche Bezie-

¹Zum Begriff und zur Kritik an integrationspolitischen Diskursen vgl. Helge Schwietz und Philipp Ratfisch: Antimigrantische Politik und der „Sommer der Migration“, in: ANALYSEN, Nr. 25, hrsg. von der Rosa-Luxemburg-Stiftung 2015, online abrufbar unter: https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Analysen/Analysen25_Antimigrantische_Politik.pdf.

hung zu den Lernenden ihnen nicht „nur“ eine seelisch-moralische Stütze sein können. Sondern sie tragen durch ihr Engagement erheblich zur gesellschaftlichen Teilhabe von neu zugewanderten Menschen bei.

Auch die Lernprozesse im Sprachnetz Thüringen wären ohne Ehrenamt nicht denkbar. So ist auch diese Praxishilfe erneut entstanden unter der Devise: „Aus dem Ehrenamt fürs Ehrenamt!“. Ohne das Engagement und die Begeisterung im Team Alpha, mit dem alles begann, wäre es nicht so weit gekommen. Davon zeugt auch die Mitarbeit von Heike Döbler, die uns als ehrenamtliche Sprachkursleiterin an ihren Praxistipps hat teilhaben lassen und nicht mit Kritik gespart hat. Danke, Heike, für dein Beharren auf „Gebrauchsdeutsch“!

Außerdem danken wir unserer treuen Mitstreiterin im Team Alpha, Dr. Dorothea Spaniel-Weise, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und Interkulturelle Studien der Friedrich-Schiller-Universität Jena, für den gewinnbringenden und herzlichen Austausch, steten Zuspruch sowie ihren Einsatz, der über wertvolle wissenschaftliche Beratung weit hinausgeht.


Unserem Förderpartner, dem Thüringer Ministerium für Migration, Justiz und Verbraucherschutz, möchten wir an dieser Stelle für die ideelle und finanzielle Unterstützung im dritten Projektjahr Sprachnetz Thüringen danken.

Franziska Förster und Dorothea Reeps

Mit Unterstützung vom



Ministerium
für Migration, Justiz
und Verbraucherschutz


Die Praxishilfe ist keine Überarbeitung des Leitfadens „Alphabetisierung im Ehrenamt begleiten“. So meistern Sie die Herausforderung“, sondern eine Ergänzung. Wir empfehlen daher grundsätzlich einen Blick in den Leitfaden, bevor Sie sich in die Lektüre der folgenden Zeilen stürzen. Wir haben an passenden Stellen jedoch explizit auf den Leitfaden mittels des Symbols  verwiesen, um Anknüpfungspunkte zu schaffen und uns nicht zu wiederholen.

In der Praxishilfe haben viele Dinge einen Platz gefunden, die wir im Leitfaden aufgrund der Vielfalt an behandelten Themen mit Blick auf die zeitlichen Rahmenbedingungen und im Sinne der Handhabbarkeit nicht aufgeführt haben. In der Praxishilfe werden Dinge ausformuliert, die im Leitfaden nur angedeutet sind (z.B. Einsatz von Leichter Sprache). Der größte Anteil ist jedoch ein deutliches Plus an Übungsvorschlägen, die sich im Leitfaden im Kapitel „Was, wie und wo? Themen, Methoden und Lernorte“ auf wenigen Seiten konzentrieren. Die Praxishilfe ist in diesem Sinne eine Antwort auf die Fragen der Teilnehmenden der Alpha-Schulungsreihe: „Ja, und wie mache ich das genau? Und wie mache ich das mit meinen Lernenden?“

Im Kapitel I **„Lernen ermöglichen“** führen wir ein paar grundlegende didaktische Überlegungen weiter, die im Leitfaden im Kapitel „Tipps und Tricks für ehrenamtliche Sprachbegleiter“ angelegt sind. Das große Kapitel II **„Alphabetisierung – von den kleinen zu den großen Sprachbausteinen“** versammelt die einzelnen „Lernbereiche“, die das vielfältige und spannende Feld Alphabetisierung umfasst. Zu jedem Teilbereich findet sich mindestens ein konkreter Übungsvorschlag oder ein Materialtipp. In Kapitel III **„Lernen reflektieren“** geht es schließlich um das, was unumgänglich ist, wenn es ums Lernen geht, nämlich darum, zu lernen, WIE man lernt. Wir schlagen Übungen und Materialien vor, die ein Nachdenken über das Lernen als Prozess ermöglichen und damit eine Grundlage für eigenständige Wissensaneignung schaffen.

Verstehen Sie die Praxishilfe als Anregung und Materialsammlung. Grundsätzlich gleicht sie einem modular einsetzbaren „Ideenkoffer“. Das bedeutet, dass die drei Kapitel nicht aufeinander aufbauen. Sie können sich die Abschnitte herausuchen, die Ihnen zusagen und die zu Ihrer konkreten Begleitungssituation passen. Probieren Sie Übungen aus, die Sie ansprechen und von denen Sie das Gefühl haben, sie könnten auf Ihre*n Lernende*n passen.

Auch wenn Sie sich querebeet von Übungen inspirieren lassen dürfen, beachten Sie bitte, dass ein Großteil der Übungen eine Progression beinhalten. Das bedeutet, dass die einzelnen Übungen an Schwierigkeit zunehmen. Dies gilt für die Übungen in I 7 **Wortschatzlernen**, I 8 **Sanfter Einstieg in die Grammatik**. Dasselbe gilt für die Übungen in Kapitel II, das insgesamt eine Progression vorsieht, wobei die Unterkapitel je Sprachebene (z.B. „Vom Buchstaben zur Silbe“) für sich je einen Anstieg der Aufgabenschwierigkeit aufweisen. Diese „Schwierigkeit“ können wir nicht messen. Sie ist eher ein Schätzwert.

Es gibt in der Alphabetisierungsarbeit zwei Vorgehensweisen, die wir in dieser Praxishilfe nicht sorgfältig voneinander trennen: synthetisches vs. analytisches Vorgehen ( S. 53). Beide Vorgehensweisen ergänzen sich in Abhängigkeit der Voraussetzungen, die Ihre Lernenden mitbringen. Wenn Sie Silbensynthese üben, um schließlich mit der Schreibung eines Wortes zu enden, dann nehmen Sie einen synthetischen Blick ein. Wenn Sie dagegen Wortschatzarbeit machen oder Dialoge üben, um dann einzelne Wörter schreiben zu üben, handelt es sich um einen analytischen Blickwinkel.

Wir haben uns wie schon im Leitfaden dafür entschieden, auf die internationale Lautschrift zu verzichten, um die fachsprachlichen Barrieren zu reduzieren. Stattdessen schreiben wir z.B. Übungen in I 7 **Wortschatzlernen** und I 8 **Sanfter Einstieg in die Grammatik** „das lange /e/ in „Weg“ im Gegensatz zum /e/ im Auslaut „gegangen“.

Auf Quellen wird direkt in den Fußnoten auf der jeweiligen Seite verwiesen. Handelt es sich dabei um Materialien und Links, die wir Ihnen als **weiterführende Praxismaterialien** empfehlen, sind sie zusätzlich am Ende der Handreichung kommentiert aufgelistet.

Alternative gegenderte Schreibweisen (etwa die*der Lernende) haben wir zum Teil berücksichtigt, besonders an den Stellen, an denen genderneutrale Formulierungen (Geflüchtete, Sprachbegleitende) möglich sind. Frauen* engagieren sich besonders häufig in der ehrenamtlichen Geflüchtetenhilfe. Grund genug, dies im Schriftbild deutlich zu machen. Oft wird Lesefreundlichkeit als Grund angegeben, von gendergerechter Schreibweise Abstand zu nehmen - angesichts der Kompliziertheit von Formularen und Schriftstücken, mit denen man auch als Muttersprachler*in seine Probleme hat, eigentlich ein fadenscheiniger Grund. Trotzdem: Gendergerechte Sprache ist in ihrem Variantenreichtum gerechter, aber auch komplizierter. Wir sind uns der Problematik bewusst und bitten bei „inkonsequenten“ Lösungen um Verständnis bei den Leser*innen.

Zu guter Letzt wollen wir Ihnen mit dieser Praxishilfe Mut machen, auch ohne Ausbildung zur Lehrkraft in Integrationskursen mit Alphabetisierung ehrenamtlich mit Alpha-Lernenden zu arbeiten. Wir wünschen dabei Ihnen und den von Ihnen begleiteten Lernenden ganz viel Freude und viele Lernerfolge!

I Lernen ermöglichen

Beim Sprachlernen spielen die emotionalen und sozialen Faktoren eine sehr wichtige Rolle (🎭 S. 22-32). In den nun folgenden Kapiteln (I 1 und 2) haben wir deshalb Übungen und Hinweise zusammengetragen, die dabei helfen, ein gutes Lernklima zu schaffen. In den darauffolgenden Abschnitten von „Lernen ermöglichen“ sind methodisch-didaktische Hinweise zusammengestellt, die wir gerne weitergeben möchten.

1 **Spiel, Spaß, Entspannung - Kennenlernen und Stärken des Gruppengefühls**

Die folgenden Übungen helfen dabei, dass alle ihren Platz in der Gruppe finden und das Vertrauen zueinander wächst. Übungen zum Kennenlernen und Namenlernen sind gerade in Gruppen wichtig, in denen eine hohe Fluktuation herrscht und man nie so recht weiß, wer zum Treffen kommt. Die Übungen stammen aus der Methodik des Theaters der Unterdrückten des brasilianischen Theatermakers Augusto Boal. Sie kommen in der Anfangsphase der gemeinsamen Theaterarbeit zur Anwendung, um das Ankommen zu fördern und sich des eigenen körperlichen Ausdrucksvermögens bewusst zu werden. Dies ist nicht nur beim Theaterspielen wichtig, sondern auch beim Sprachlernen. Kommunizieren beschränkt sich schließlich nicht auf die verbale Ebene. Sich dessen bewusst zu sein, ist eine wichtige Erkenntnis gerade auch für Sprachanfänger*innen, die ständig nach Worten suchen, um sich auszudrücken. Mit rhythmischer Unterstützung fasst man leichter Mut und die TN trauen sich, (laut) zu sprechen. Das ist keineswegs selbstverständlich. Es kommt vor, dass Lernende beim Sprechen ihr Gesicht und besonders ihren Mund vor einer Hand „verstecken“, was zur Folge hat, dass man sie schlechter versteht (das machen auch schüchterne, leicht unsichere Muttersprachler*innen). Leichtigkeit und Spaß schaffen an dieser Stelle Abhilfe. Die Übungen fördern zudem Wahrnehmung, Koordination sowie Konzentration. Über Bewegung und Spiel wird Entspannung möglich und die Gruppe atmet durch. Und wer sich wohlfühlt, kann besser lernen und Neugelernes besser behalten. Probieren Sie es mal aus!



Badu³

Eine rhythmische Übung, die es ermöglicht, auch in Gruppen mit wechselnden TN die Namen aller kennenzulernen. Manche Namen sind Ihnen vielleicht schneller vertraut als andere. Die Übung steigert die Merkfähigkeit der Namen. Auch das Zugehörigkeitsgefühl wird gefördert und die Wahrnehmung der individuellen Persönlichkeiten in der Gruppe. Hemmungen beim Sprechen (in der Gruppe) können langsam abgebaut werden, allein schon, weil man lachen muss.

² Vgl. Augusto Boal: Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler, aktualisierte und erweiterte Ausgabe, Berlin 2013.

³ Die Übung stammt aus der gleichnamigen Stadt in Westbengalen, in der die erste indische Forumtheatergruppe gegründet wurde. Danke für den Übungstipp an Till Baumann.

Alle TN stellen sich in einem Kreis auf. In lockerem Takt schlagen alle zweimal mit der flachen Hand auf die Brust (bam-bam) und danach zweimal mit nur zwei Fingern derselben Hand auf die Handfläche (tip-tip). Wenn die Gruppe einen guten, gemeinsamen Rhythmus (bam-bam-tip-tip, bam-bam-...) gefunden hat, sagt die*der SL beim Tippen der Finger auf die Handfläche laut den eigenen Namen (zum Takt). Nach dem Klopfen der Hand auf die Brust wiederholen alle beim erneuten Klopfen der Finger auf die Handfläche den zuvor gerufenen Namen, beim nächsten Fingerschlag ist die*der Nachbar*in dran und ruft den eigenen Namen, den wiederum alle wiederholen (bam-bam-Ni-co, bam-bam-Ni-co, bam-bam-Ah-med, bam-bam-Ah-med, bam-bam-...).

Besonders einfach haben es die TN, die einen zweisilbigen Namen haben, da dieser genau auf die zwei Fingerschläge passt. Wer einen einsilbigen oder mehrsilbigen Namen hat, ist herausgefordert, eine rhythmische Lösung zu finden. Eine Fatima muss ihren Namen schneller sagen: Fa – ti – ma!, wobei die Silbe ti zwischen den beiden Fingerschlägen untergebracht wird. Ein TN namens Tom dehnt seinen Namen einfach auf zwei Silben aus: To – om.

Eine schöne Erweiterung ist es, den eigenen Namen in einem bestimmten kreativen Sing-sang oder einer bestimmten Mimik wiederzugeben. Das lockert zusätzlich auf und bringt zum Lachen. Die TN können sich auch über Augenkontakt signalisieren, wer als nächstes seinen Namen sprechen sollte.



Platzwechsel

Eine stille Übung, die die Wahrnehmung in der Gruppe schult. Die TN stehen im Kreis. Eine Person (A) sucht den Augenkontakt zu einer anderen Person (B), die ihren Blick erwidert. A und B tauschen dann ihre Plätze, woraufhin sich immer weiter Paare finden und die Plätze tauschen. Wichtig ist, dass stets nur ein Paar die Plätze wechselt, damit es nicht zu Zusammenstößen kommt.

Eine weniger stille Variante geht so: Zum Einüben der Vornamen spricht A den Vornamen einer Person B aus und bewegt sich auf deren Platz zu. Person B muss nun schnell ihrerseits eine Person aus dem Kreis wählen, deren Namen laut aussprechen und sich auf den Weg in Richtung dieser Person C machen. Ist A ca. in der Mitte des Kreises angekommen, sollte B einen Namen genannt haben, damit die Übung „flüssig“ gelingt. Steigern Sie langsam die Geschwindigkeit.



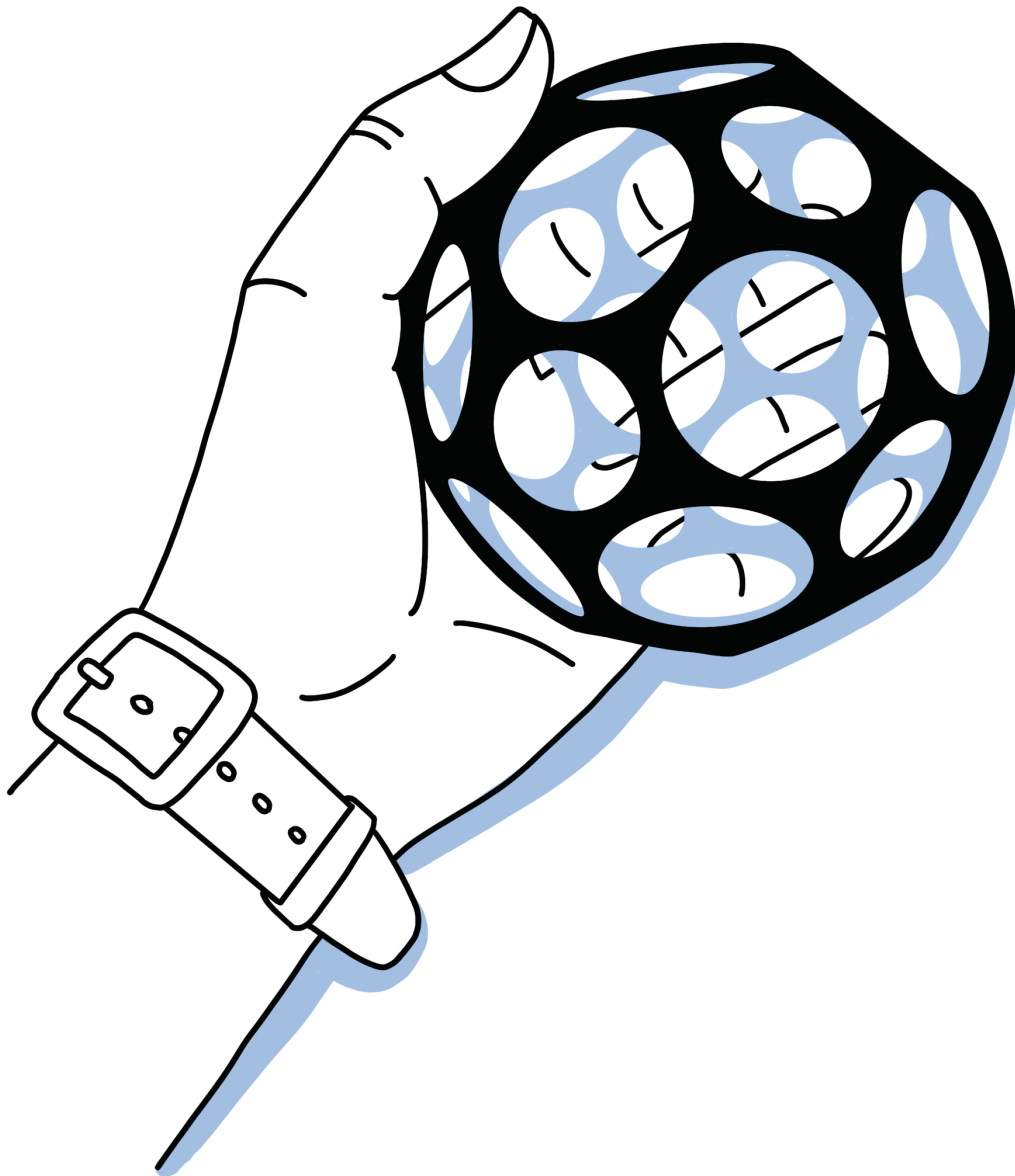
Bälle-Zickzack

Mit bis zu sieben (Jonglier-)Bällen spielbar ist das Bälle-Zickzack. Jemand aus der Gruppe beginnt, ruft jemand anderen aus dem Kreis beim Vornamen und legt sich die Hand auf den Kopf. Der*die gerufene TN nennt nun ebenfalls einen Vornamen aus der Gruppe – möglichst nicht die*der direkte Nachbar*in - und legt sich die Hand auf den Kopf. Nacheinander werden also im Kreis einmal genannt, bis der letzte die Hand auf dem Kopf hat. Dann wird die Namenskette rückwärts gesprochen und jede*r TN nimmt die Hand beim Nennen ihres*seines Namens vom Kopf. Dies ist die Namenskette, die sich alle einprägen müssen. Nun wird diese Kette beginnend mit der*m ersten TN mit einem Ball „abgeworfen“, wobei die*der betreffende TN beim Werfen den jeweiligen Vornamen ruft. Stück für Stück kommt nun je ein Ball hinzu, sodass viele Bälle gleichzeitig unterwegs sind. Sie können einen Ball auch rückwärts auf die Reise schicken, indem Sie die Namenkette mit dem letzten Namen beginnend abwerfen.



Ein schöner Nebeneffekt ist, dass das Fangen und Werfen beim Entkrampfen und Lockern der Schreibhand hilft. Eine gute Alternative zu Jonglierbällen sind Knautschbälle. Zu Kugeln zusammengeknülltes Papier erfüllt aber auch seinen Zweck.

Gitterbälle wie der so genannte „Oball“ haben mehrere Vorteile. Sie sind leicht und tun nicht weh, wenn sie unbeabsichtigt auf einen menschlichen Körper treffen. Außerdem lassen sie sich gut greifen.





Rufkreis

Die TN stehen im Kreis. Eine Person ruft energisch „Ha!“ und reißt die gefalteten Hände in die Höhe. Die Personen, die links und rechts stehen, falten ebenso die Hände und werfen sie Richtung Körpermitte der mittleren Person, jedoch ohne sie zu berühren. Das „Ha!“, wird dann von der ersten Person durch ein Handzeichen ähnlich einem Schwertschlag an eine andere Person in der Runde weitergeschickt. Diese Person reißt ihrerseits die gefalteten Hände in die Höhe und ihre Kreisnachbarn reagieren. Dieser Ablauf geht weiter durch die Runde, bis das „Ha!“ überall war und sich alle entsprechend bewegt haben.

Variante „Klatschkreis“: Im Kreis geht „Ja“ mit einem Klatschen nach links von TN zu TN („Ja“ – „Ja“ – „Ja“-!...). Ein*e TN ändert spontan die Richtung und klatscht mit „Nein“ nach rechts (...-„Ja“ – „Nein!“ - Nein“ -...). Mit einem „Da lang“ kann der Klatschimpuls von einer*m TN quer durch den Kreis geschickt werden. Dazu ist klarer Blickkontakt zur Empfängerperson nötig, die dann entweder mit „Ja“ nach links oder „Nein“ nach rechts weitermacht. Steigern Sie langsam das Tempo.



Stuhlbalance

Wenn Sie gerade dringend einen „Energizer“ brauchen, der alle wieder wachmacht, ist die „Stuhlbalance“ eine gute Option. Dazu müssen eventuelle Tische im Raum an die Seite gestellt werden. Alle bilden einen Kreis und nehmen sich je einen Stuhl, wobei die TN außerhalb des Stuhlkreises stehen sollen. Nun kippen alle ihren Stuhl zu sich und balancieren ihn auf den Hinterbeinen. Alle TN drehen sich um 90° nach rechts, wobei sie ihren Stuhl mit der linken Hand festhalten. Auf das Signal der*s SL „Und!“ gehen alle TN nach rechts und wechseln ihren Stuhl, indem sie rasch den von ihrer*m Nachbar*in balancierten Stuhl an der Rückenlehne greifen. Nach mehreren Stuhlwechseln und einigen aus der Balance geratenen Stühlen findet die Gruppe meist einen Rhythmus. Nach mehreren Stuhlwechseln kann die Richtung gewechselt werden („links“, „rechts“ oder auch ein anderes Signal). Die Gruppe kann versuchen schneller zu werden. Steigerung: Jemand aus der Gruppe übernimmt die Rolle der*s SL. Das „Und“ wird durch ein Klatschen während des Wechsels ersetzt – was die Konzentration und Koordination herausfordert. Zuletzt verzichtet die Gruppe auf eine*n SL und trifft für die Stuhlwechsel eine lautlose Entscheidung aus der Gruppe heraus. Es ist erstaunlich, wie gut diese Abstimmung ohne SL mit ein wenig Übung funktioniert, probieren Sie es einmal aus!



Finger fangen


Die TN stehen im Kreis, jede*r legt seinen*ihren rechten Zeigefinger in die offene Handfläche der rechts neben ihr*m stehenden Person. Diese Person darf die Hand dabei nicht schließen. Bei Klatschen durch die Spielleitung muss jede*r versuchen, den eigenen rechten Finger zu retten und mit der linken Hand den Zeigefinger der links stehenden Person zu fangen.⁴

Bei dieser Übung ist zu beachten, dass Körperkontakt nicht für alle angenehm oder schicklich ist (vor allem zwischen den Geschlechtern).

⁴ Vgl. Simone Grosser: tool-kit II. Theater der Unterdrückten, KommEnt – Paulo Freire Zentrum für transdisziplinäre Entwicklungsforschung und dialogische Bildung, o. J., S. 7, abrufbar unter: http://ungleichevielfalt.at/documents/TK/toolkit_2_Theater.pdf



Stuhlmonster

Alle TN sitzen auf Stühlen verteilt im Raum, das „Stuhlmonster“ sitzt in einer Ecke des Raumes. Das Monster steht auf und bewegt sich einem Monster entsprechend (plump, in Zeitlupe, mit rauchiger Stimme, unverständliche Laute) durch den Raum auf der Suche nach einem freien Stuhl. Eine sitzende Person muss aufstehen und den Stuhl besetzen, den das Monster freigegeben hat. Da das Monster nun sicher auf diesen gerade freige gewordenen Platz zusteuert, muss ein*e andere TN darauf reagieren und schnell den Stuhl besetzen. Durch möglichst geschickten Stuhlwechsel versuchen die TN also gemeinsam, das Monster am Hinsetzen zu hindern. Wichtig: Wer einmal aufgestanden ist, darf sich nicht mehr auf den vorherigen Platz zurücksetzen, sondern muss den Platz wechseln, auch wenn das Monster ganz nah ist und nicht rechtzeitig gesehen wurde. Findet das Monster erfolgreich einen freien Platz, beginnt die nächste Runde. Das nächste Monster ist stets die Person, die den leeren Stuhl an das Monster verloren hat. Von ihrer Position im Raum aus, versucht sie wiederum als Monster einen freien Stuhl zu ergattern. Zu Beginn dürfen sich die TN absprechen. Später dürfen keine mündlichen Absprachen mehr getroffen werden und die TN verständigen sich z.B. über Blicke. Ähnlich wie bei der Übung  Stuhlbalance ist es faszinierend zu sehen, wie Gruppen sich lautlos abstimmen und gemeinsam Entscheidungen treffen können.



Eins, zwei, drei von Bradford

Eine sehr lustige Übung, die Groß und Klein zum Lachen bringt, die Kreativität anregt, den Körper lockert und die Konzentration fördert. Die Gruppe teilt sich in Zweierteams auf. Beide zählen abwechselnd bis drei. Person A sagt: „Eins“, Person B: „Zwei“, A: „Drei“, B: „Eins“, A: „Zwei“, B: „Drei“ usw. Unterbrechen Sie, wenn das Abzählen „sitzt“. Anstelle der „Eins“ macht A nun einen bestimmten Klang mit einer Bewegung dazu. „Zwei“ und „Drei“ werden aber weiter abwechselnd durchgezählt. B imitiert die Klang-Bewegungs-Kombination der*s Partners*in, die nun „Eins“ abgelöst hat.

Dann erfindet B für die „Zwei“ eine bestimmte Klang-Bewegungs-Kombi, sodass die abwechselnde Zählfolge nun Klang-Bewegung, Klang-Bewegung, Drei... ist. Nun ist nur noch die Drei übrig, die von A auch durch eine spezielle Klang-Bewegung ersetzt wird.



Versuchen Sie, zu möglichst unterschiedlichen Bewegungen und Geräuschen zu ermutigen (links-rechts, hoch-runter, schrill-dumpf etc.). Also etwa: 1 – rechter Fuß angewinkelt, dazu ein „Hui!“, 2 – Arme nach oben werfen, dazu ein fröhliches „Tada!“. Ermutigen Sie dazu, das Tempo allmählich zu steigern. Später können Sie die Übung wiederholen und die Schwierigkeit steigern, indem Sie höher als 3 zählen. Achten Sie jedoch darauf, dass es stets eine ungerade Zahl ist, damit die Spielpartner*innen die Rhythmen abwechselnd performen.



Ja, ja, ja – Nein, nein, nein

Frage und Antwortgesang mit Begriffspaaren. Eine schöne Rhythmusübung, die die Konzentration herausfordert.⁵ Der Clou ist, dass man stets im Gegenteil antworten soll.



Es kann hilfreich sein, zunächst ein einfaches „Ja“ und „Nein“, „Nein“ und „Ja“ mit Ihrer Gruppe einzuüben, bevor Sie mit dem Chor-Singsang beginnen. Eine nicht zu laute Rhythmus-Begleitung (leises Klopfen) für den gemeinsamen Takt ist ebenso zu empfehlen. Der*die SL sprechsingt vor, die Gruppe antwortet im Chor:

SL: Ich sag ja
und ihr sagt nein.
Ja, ja, ja.
Gruppe: Nein, nein, nein.
SL: Nein, nein, nein.
Gruppe: Ja, ja, ja.
SL: Nein, nein, ja.
Gruppe Ja, ja, nein.
SL: Nein, ja, nein.
Gruppe: Ja, nein, ja.

Nun kommen weitere Begriffspaare hinzu, die Sie zunächst ohne den Sprechrhythmus einüben sollten: rot/blau, Hinz/Kunz.

SL: Nein, blau, blau.
Gruppe: Ja, rot, rot.
SL: Ja, nein, rot.
Gruppe: Nein, ja, blau.
SL: Rot, nein, blau.
Gruppe: Blau, ja, rot.
SL: Ja, Hinz, blau.
Gruppe: Nein, Kunz, rot.
usw.



Erweiterung: Sie können die Begriffspaare gern variieren, beachten Sie jedoch, dass es stets einsilbige Wörter sein sollten (z.B. Tag/Nacht). Natürlich können Sie auch einsilbige Wörter aus anderen Sprachen einbauen.



Sorgen Sie für Entspannung – für sich selbst und die Lernenden

Wie wichtig es ist, motivierende Lernsituationen zu schaffen und dass genau dies aber manchmal eine echte Herausforderung sein kann, davon berichten in dem Video „Eine harte Nuss!? Wege zur Lösung von Lernblockaden“ Lehrkräfte in Integrationskursen mit Alphabetisierung.⁶ Die Lehrenden sprechen vom Frust, von der Unsicherheit, von Schwierigkeiten, Ratlosigkeit und Stress – und meinen damit nicht nur die Lernenden, sondern auch sich selbst!

Für Lehrkräfte wie für Ehrenamtliche heißt das, auf die Selbstfürsorge wertzulegen. Schaffen Sie sich Ausgleiche und Entspannung. Denn Sprachbegleitung ist wie ein Spiegel: Sind Sie geduldig, gelassen und zuversichtlich, färbt das auf Ihre Lernenden ab. Deshalb: Denken Sie daran, Entspannung und Spiel in Ihre Lerntreffen einzubauen. Ihre Lernenden werden es Ihnen danken.

⁵ Boal, Übungen und Spiele, S. 179f.

⁶ Es lohnt sich, den Film trotz seiner Länge (15 min) anzuschauen. Er ermöglicht nämlich viele wichtige Einblicke in das Innenleben der Kursleitenden, die sich häufig sehr um ihre Kurs-TN bemühen und nach Lösungen suchen: „Der Integrationskurs mit Alphabetisierung: Eine harte Nuss!? Wege zur Lösung von Lernblockaden“, abrufbar unter: https://www.youtube.com/watch?v=Us3_FURktak.

2 Routinen etablieren

Wie im Leitfaden bereits angesprochen (☞, S. 67), geben Routinen Ihren TN Sicherheit und erleichtern so das Lernen. Die in I 1 vorgestellten Spiele und Übungen zum Kennenlernen, zur Entspannung und als Energizer und viele andere, die Sie eventuell aus pädagogisch-kreativen Kontexten kennen und die sich eignen, sollten ihren festen Platz in der Sprachbegleitung finden.

Besonders wichtig sind Routinen am Anfang und am Ende von Lerneinheiten oder auch, um Übergänge zu signalisieren. Kurze Entspannungseinheiten können eine wertvolle Routine werden, wenn die Aufmerksamkeitsspanne bei Ihren Lernenden eher kurz ist (etwa: „Wir schließen alle die Augen und träumen uns auf eine Insel...“). Auch motorische Übungen (☞ II, 6 **Schreiben**) gehören in diese Kategorie und können als kleine Übungen zum Entspannen und Energietanken zwischengeschaltet werden. Pausen sind für unser Gehirn wichtig, um „Aufzuräumen“, d.h. neu Gelerntes an die entsprechenden Synapsen anzudocken und abzuspeichern. Also glauben Sie nicht, dass spielerische Pausen ein „Nichtstun“ darstellen. Unbewusst arbeitet unser Gehirn weiter.

Sicher haben auch Sie bereits (unbewusst?) Routinen entwickelt, wie Sie Ihre Treffen beginnen. Diese bisherigen Sprachhandlungen können Sie entsprechend erweitern. Fragen Sie z.B.: „Und wie geht's dir heute? Wie bist du heute hierhergekommen?“ Oder auch: „Welches Wort/welcher Satz war neu in der letzten Woche? Ist das Wort/der Satz lustig? Oder schwer?“ Fragen Sie nach dem Datum und dem Wochentag. Damit wiederholen Sie vergangene Lerninhalte und schaffen einen Einstieg ins gemeinsame Lernen. Die Teilnehmenden können entweder mit Worten oder pantomimisch antworten.⁷ Sie können auch die Lernmaterialien gemeinsam durchgehen: Ist der Hefter da? Ist der Stift angespitzt? Damit schaffen Sie Voraussetzungen für rundum erfolgreiches Lernen. So kommen Sie und Ihre Lernenden gut an, die Sprache wird im Kopf wieder wach. Die Lernenden probieren neu aus, laut und mutig zu sprechen und verlieren die Angst vor neuen Wörtern. Alle Übungen, die zum Sprechen einladen, phonologische Bewusstheit spielerisch fördern, oder wiederkehrende Sprachhandlungen aufgreifen, sind dazu geeignet.



Beispielhaft für ein schönes Bewegungsspiel ist das Geräuschkonzert „Tropisches Gewitter“⁸, das besonders Kindern viel Spaß macht. Warum nicht diese Übung, wenn einmal eingeübt, öfter machen?

Wichtig ist hier zu betonen, dass die sprachlich nicht einfachen Anweisungen nicht im Vordergrund stehen sollten („Der Regen prasselt vom Himmel – auf Oberschenkel trommeln“), sondern auf dem Vormachen. Wenn Sie vermitteln wollen, was leichter oder starker Regen ist, schauen Sie mal auf der Plattform **freesound**⁹ nach Audiodateien, mithilfe derer Sie mühelos die graduellen Unterschiede aufzeigen können, ohne umständlich erklären zu müssen.



⁷ Danke an Heike Döbler.

⁸ <https://deutschmusikblog.de/gerauesch-konzert-tropisches-gewitter-2/>.

⁹ <https://freesound.org/>


3 Lernziele und Planung

Lernziele klären

Um sinnvolle Aufgaben zu stellen, muss das Lernziel klar sein (vgl. , S. 59). Nicht nur im Alphabereich ist es sinnvoll, sich selbst und den Lernenden den Unterschied zwischen dem Üben von Kommunikationssituationen „Wir üben heute: Wo kaufe ich Brot?“ oder „Was gibt es in der Stadt?“ und dem Üben von sprachlichen Phänomenen „Wir üben heute Laute/Silben...“ deutlich zu machen. Das ist wichtig, weil die im Übungsmaterial vorkommenden Laute und Silben nicht immer bedeutungstragend sind (z.B.: , 4 **Silbengitter**). Insbesondere für erwachsene Lerner ist es wichtig zu markieren, worum es in einer bestimmten Lernsituation gerade geht bzw. wo der Mehrwert für ihren Lernweg liegt.

Daneben ist es in der Spracharbeit wichtig, sich über folgende Dinge klar zu werden:

- Was bringen Ihre Lernenden an Vorwissen mit?
- Was wollen Sie sich als Ziel setzen?
- Und was genau setzen Sie jeweils mit einer bestimmten Aufgabenstellung voraus?

Empfehlenswert ist, sich zunächst das Vorwissen der Lernenden anzuschauen und darauf aufbauend Lernziele festzulegen. Oder noch besser: Bekommen Sie gemeinsam heraus, was sinnvolle Lernziele sind. Am besten geht das über Lernportfolios , 7 **Alphaportfolio**.

Gehen Sie stets von dem aus, was Ihre Lernenden schon können und schon wissen. Das klingt simpel, doch im Alltag gehen wir, ob als Ehrenamtliche oder ausgebildete Sprachlehrkräfte, an das Thema Lernen intuitiv meist **negativ** nach folgender Logik heran: Wir müssen etwas lernen, weil wir etwas noch nicht wissen. Danach schauen wir darauf, welche Fehler wir gemacht haben und was wir tun müssen, um besser zu werden. Diese Sichtweise hat einen ganz entscheidenden Nachteil: Indem man den Blick auf die Defizite lenkt, wird unsichtbar gemacht, was die Lernenden schon können und an neuem Sprachwissen bereits integriert haben. Und das ist häufig sehr demotivierend für sie. Wenn Sie sich darüber hinaus bewusst machen, wie lange im Alphabereich Lernfortschritte brauchen, dann können Sie sich sicher sein, dass Ihre Lernenden schon viel geschafft haben. Und dass der Blick auf das Können statt auf die Defizite zentral für eine erfolgreiche und motivierende Lernbegleitung ist.

Diese Grundüberlegung spiegelt sich dann auch in der Gestaltung und Formulierung von Aufgaben wieder. Nehmen wir als Materialgrundlage eines der vielen Videos der Reihe Easy German namens




„Was essen die Deutschen zum Frühstück?“¹⁰

Sie könnten zu diesem Video die Frage stellen: „Hören Sie zu. Was verstehen Sie nicht?“. Viel motivierender ist allerdings die Frage: „Was haben Sie schon verstanden?“. Es ist eine wichtige Erfahrung, die Lernende schon besonders früh in ihrem Lernprozess machen sollten: Es ist normal, nicht alles zu verstehen. Wenn sie diese Einstellung haben, entwickeln sie mehr Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten – „Oh, das habe ich verstanden“ statt „Oh, ich verstehe wieder fast nichts.“

¹⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=kwdnxwQCoXM>

Aufgaben auswählen

Die Auswahl von Material und die Planung von Aufgaben gehört zur Sprachbegleitung fast immer dazu. Auch wenn Sie gemeinsam im Kontext eines „Sprachcafés“ oder Ähnliches flüssiges Sprechen üben wollen, überlegen Sie sich meistens, worüber Sie reden wollen und möchten vielleicht Material, z.B. Fotos einsetzen. Nutzen Sie nicht nur die Lehrbuchaufgaben, sondern planen Sie eigene Aufgaben. Das ist oft sinnvoll, weil Sie Ihre*ⁿ Lernende*ⁿ gut kennen und Lehrbuchaufgaben stets allgemein für eine breite Zielgruppe formuliert sind. Nicht alle Aufgaben passen für Ihre*ⁿ Lernende*ⁿ und das sollte Sie nicht weiter beunruhigen. Es liegt sozusagen in der Natur der Sache. Sie dürfen deshalb Lehrbuch-Aufgaben ergänzen, weglassen oder umformulieren. Wird in einem Text zum Beispiel gefragt, welche Urlaubspläne man hat, verändern Sie die Aufgabe und fragen Sie, welche Freunde oder Familienangehörige vielleicht in Zukunft besucht werden könnten.

Wenn Sie sich über die Lernziele klargeworden sind, können Sie sich über die Wege Gedanken machen, diese zu erreichen. Materialien helfen, diese Wege strukturiert zu gehen. Oft liegt Ihnen eine Fülle möglicher Lernmaterialien vor, weil Sie in Ihrer lokalen Ehrenamtsinitiative bzw. Ihrem Arbeitskreis Materialien tauschen, oder weil Sie im Internet auf Arbeitsblätter stoßen. Um diese Materialien einsetzen zu können, brauchen Sie ein kritisches Auge. Grundsätzliche Überlegungen zur Passung von Material und Zielgruppe sowie Themen finden Sie im  S. 55. Wir listen im Folgenden ein paar wichtige Punkte auf, die zur kritischen Analyse und als Checkliste für eigene Aufgaben geeignet sind. Dazu beginnen wir mit einem Aufgabenbeispiel:

Was halten Sie von folgender Aufgabenstellung?

<p>Ordne die Satzteile und schreibe den Satz!</p> <p>BANANE – VIER – KAUFEN – TINA</p> <p>___ Tina kauft vier Bananen. _____</p> <p>FÜNF – ICH – KAUFEN – APFEL</p> <p>_____</p>
--

Welches Wissen wird bei dieser Aufgabe vorausgesetzt? Schauen Sie genau hin, es handelt sich nicht nur um grammatisches Wissen...

Es sind z.B. Kenntnisse über:

- Satzstellung (Aussage, Frage oder Aufforderung?)
- Einzahl/Mehrzahl
- Personalpronomen
- Verbkonjugation
- Wortarten
- Groß- und Kleinschreibung
- Das Konzept von Eigennamen (Wer Tina als Eigennamen noch nie gehört hat, ist hier ratlos)

Außerdem sind noch Fragen offen wie:

- Was sollen die Lernenden hier eigentlich genau tun?
- Und wo ist Platz dafür?

Sie sehen, das ist eine ganze Menge. Natürlich ist diese Aufgabe für Alphanernende zu schwer, es sei denn, sie können bereits lesen. Doch auch dann ist die Aufgabe schwierig. Dies liegt zum einen an der mangelnden Kleinschrittigkeit in der Aufgabenstellung (Machen Sie das und das!), zum anderen ist viel grammatisches Vorwissen notwendig.

Anhand folgender Checkliste können Sie Materialien prüfen, die Sie für Ihre Sprachbegleitung in Erwägung ziehen:

Checkliste:

Wer soll lernen?

- Wer lernt? Eignet sich das Material für die konkrete Person? Ist es für sie interessant?
- Ist die Person lernungsgewohnt? Dann ist 🗎 I, 3 **Kleinschrittigkeit** umso wichtiger
- Wie lernt Ihr*e Lernende*r am besten? (bevorzugter Sinneskanal)

Vorwissen:

- Ist der Wortschatz bekannt?
- Gelingt die Buchstaben-Laut-Zuordnung schon? (**Phonologische Bewusstheit** 🗎 S. 38-40 und 🗎 II, 3 **Von Silben und Rhythmen** und II, 4 **Von Lauten und Silben**)
- Welche Fertigkeiten sind nach Ihrer Beobachtung stärker entwickelt: Kann Ihr*e Lernende*r gut sprechen? Oder besser zuhören? Wie gelingt das Zusammensetzen der Laute zu Silben bzw. lesen?
- Welche grammatischen Elemente müssen vertraut sein (Verbkonjugation, Wortarten, Satzstellung)?

Lernzielanalyse

- Wie viele Lernziele stecken in der Aufgabe? 🗎 I, 3 **Kleinschrittigkeit**
- Welche Fertigkeiten hilft die Aufgabe zu entwickeln? (Bsp. Wortschatz, Üben des Hörverständnisses und der Sprechfertigkeit, soziale Kompetenz, landeskundliche Kenntnisse usw.)
- Ist das Lernziel realistisch? Gelten die Lernziele für alle in Ihrem ehrenamtlichem Kurs? Haben Sie Möglichkeiten, unterschiedliche Lernwege für unterschiedliche Lernende zu eröffnen? (z.B. Die einen legen Buchstaben, weil schreiben üben gerade anstrengend ist, die anderen üben das Schreiben)

Weitere Voraussetzungen:

- Welche Sozialform wird eingesetzt? Kennen meine Lernenden den Unterschied zwischen Gruppenarbeit, Partnerarbeit, Einzelarbeit und Plenum?
- Aufgabentypen und Übungsformate (Rhythmisches Nachsprechen, Dominospiel, Wortgitter etc.) und welche Tätigkeiten sind dabei jeweils gefordert? Sind sie bekannt/eingeübt (z.B. markieren, zuordnen, rätseln, puzzeln usw.)
- Wie ist die Aufgabe gestaltet? Farbe, Gliederung, Überschriften, Rand; Sind die grafischen Elemente bekannt? (etwa Tabelle, Lückentext...)
- Haben die Lernenden bereits Bekanntschaft mit bestimmten Textsorten gemacht? (Whatsapp-Nachricht, Preisschild, Getränkekarte, Elterninfo in der Kita) 🗎 III, 2 **Materialien ordnen**, 🗎 I, 3 **Lernziele klären**


Was passiert vorher, was hinterher?

- Gibt es eine Vorentlastung, die sanft in das Thema einführt? Haben die Übungssequenzen einen gemeinsamen Kontext, also ist z.B. das Wortfeld „Beruf“ in allen Übungen enthalten?
- Wie kann ein andermal an die Aufgabe angeknüpft werden?

Da Wiederholungen zentral sind, damit das Gehirn sich Gelerntes merken kann, sollten Aufgaben nicht nach einmaligem Einsatz in der Schublade verschwinden, sondern auf jeden Fall wiederkehren. Damit es nicht langweilig wird, kann die Aufgabe in der Wiederholung um neue Elemente erweitert oder leicht verändert werden. Überlegen Sie, wie Sie Übungstypen variieren können. Aus Bildkarten kann Memory gelegt werden, aus zwei Memorykarten wird mit einem einfachen Klebestreifen eine Dominokarte (die jeweils nach links und/oder rechts um den passenden Partner ergänzt werden muss). Sie wollen, dass die TN zu zweit üben? Dann geben Sie Ihnen je eine Memorykarte und Sie sollen ihre*n Partner*in finden. Gehen Sie auch stets die beanspruchten Sinneskanäle durch: Wenn ein Übungen bislang auf Hören und Lesen fokussiert war, dann üben Sie denselben Lerninhalt doch mal über den Tastsinn und lassen schneiden, legen u.Ä.

Tätigkeiten des Lernens



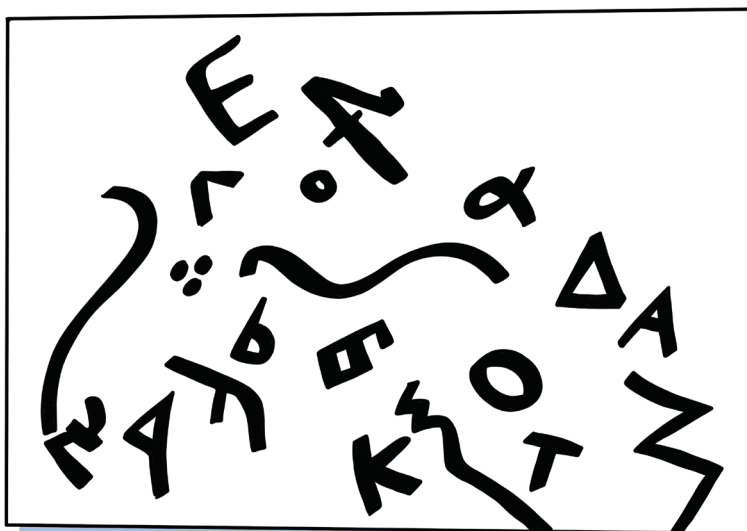
Ergänzend zur Kopiervorlage, die sich im Leitfaden Alphabetisierung  im Anhang befindet, können Sie unter dem folgenden Link eine Bild-Wortkartensammlung aufrufen, mithilfe derer Sie Tätigkeiten (wie „markieren“ etc.) als Routinen einüben können:

https://www.derdiedaf.com/_files_media/downloads/A08034-67604004_Lektion_10.pdf

Kleinschrittigkeit

Machen Sie sich klar, welches Lernziel Sie mit der jeweiligen Aufgabe verfolgen. Überprüfen Sie Aufgaben sorgfältig darauf, ob sie kleinschrittig sind. Oft stecken mehrere Lernziele in einer Aufgabe (auch in guten Lernmaterialien kommt das vor!). Und dann wird es schnell zu komplex für die Lernenden. Sich über die Voraussetzungen einer Aufgabe Gedanken zu machen, ist auch deshalb wichtig, weil es schnell passiert, dass Lernende überfordert sind. Überforderung nagt an der Motivation, die für den Lernprozess so wichtig ist. Anhand des folgenden Negativbeispiels wollen wir Ihnen die Sinnhaftigkeit unseres eindringlichen Rates zur Kleinschrittigkeit demonstrieren.

Aufgabe: „Schreiben Sie aus dem Buchstabensalat einen Tiernamen auf.“



Das klingt auf den ersten Blick nach einer schönen, kreativen Aufgabe. Doch welches Lernziel verbirgt sich in dieser Aufgabe? Geht es tatsächlich nur ums Schreiben?

Die folgende Tabelle zeigt, wie viele Teilziele sich in dieser Aufgabe verstecken.

Kleinschrittig sollte man die Teilaufgaben so formulieren:

Teilaufgaben	Teilziele
Schauen Sie sich das Bild an. Wo sind Buchstaben?	Erkennen von Buchstaben
Kreisen Sie die Buchstaben ein.	Motorik üben
Malen Sie die Buchstaben nach.	die Form der Buchstaben verinnerlichen
Schreiben Sie alle Buchstaben unter das Bild.	Schreiben
Vergleichen Sie die Buchstaben mit Ihrem Nachbarn/Ihrer Nachbarin.	Selbstkontrolle und soziales Lernen
Schreiben Sie den Tiernamen auf.	Wortschatzwiederholung und Schreiben
Achten Sie auf Groß- und Kleinschreibung.	Orthografie
Schauen Sie die Bilder an: Welches Tier ist das?	Wortschatzfestigung

Ein wichtiger Punkt ist auch die Überlegung, wie Sie ein Lernziel, also das, was die Lernenden am Ende einer Reihe von Übungen können sollen, vorentlasten können. Zum Beispiel können Sie das Thema Tiere schon in einem Gespräch vor dieser Aufgabe anbringen. Oder Sie gehen gemeinsam ein Bildwörterbuch¹¹ durch und schauen sich ein paar Tiere an. Kann sich Ihr*e Lernende*r an ein Tier erinnern? Das Gehirn ist nun besser vorbereitet auf den Buchstabensalat. Im Übrigen spricht nichts dagegen, das Wort „Katze“ bereits vor der Aufgabe in einer anderen Übung gemeinsam zu lesen. Der Rätseleffekt bleibt trotzdem, da die Buchstaben für Leseanfänger*innen gut genug „versteckt“ sind.



Grundsätzlich gilt: Wenn es zu langsam vorwärts geht, können Sie immer größere Schritte tun. Andersherum ist es mühsamer – für die Lernenden, aber auch für Sie als Sprachbegleiter*in.




Überforderung entgegenzuwirken ist gerade deshalb sehr wichtig, da viele Alpha-Lernende lernungewohnte Lernende sind. Zum Umgang mit lernungewohnten Lernenden siehe die Hinweise von Britta Marschke und Katrin Gildner¹² [Sprache ist Integration].

¹¹ Bildwörterbücher im praktischen und kostengünstigen Taschenbuchformat gibt es zum Beispiel von PONS, und zwar für Deutsch, Arabisch, Farsi und viele weitere Sprachen (je bilingual).

¹² Vgl. Britta Marschke, Alphabetisierung. Lernen lernen, in: Redaktion Magazin Sprache, Mai 2017, Goethe-Institut e. V., online unter: <https://www.goethe.de/de/spr/mag/idt/20981885.html> sowie die Hinweise der ehrenamtlichen DaF-lerin Katrin Gildner auf ihrem Blog „Sprache ist Integration“: <https://sprache-ist-integration.de/lernungewohnte-fluechtlinge-im-deutschkurs/>.

Zusätzliche Hinweise zum Einsatz von Spielen

Das bringt uns auf einen weiteren wichtigen Punkt. Spiele sind Materialien, mit denen gern in der Sprachbegleitung gearbeitet wird. Domino, Memory oder andere Spiele eignen sich gut, um neue Wörter zu lernen und auch zu behalten. Sie funktionieren nicht nur wegen des Spielecharakters gut, sondern auch, weil sie den Tastsinn ansprechen. Weitere Praxisübungen und Hintergründe zum Thema Lernen mit allen Sinnen  S. 47-50, 61.




Spiele sind eine tolle Methode zum Wortschatzlernen, da mit ihnen neue Wörter hirngerecht gelernt werden können. Auch Erwachsene haben Spaß am Spielen. Sprechen Sie aber am besten immer von „Übung“, nicht von „Spiel“.

Spiele sind leicht zugänglich und vermeintlich universell einsetzbar. Trotzdem gibt es ein paar weitere Dinge zu beachten. Die folgende Mini-Checkliste¹³ soll Ihnen bei der Beantwortung der Frage helfen, ob und wie ein Spiel in der Lernbegleitung eingesetzt werden kann.

1. Ist das Spiel angemessen für das Niveau der Teilnehmer sowie für ihr Alter?
2. Welches sind die affektiven Vorzüge des Spiels? Ist es eher wettbewerbsorientiert oder kooperativ? Ist es wissensgesteuert oder wird man für ein gutes Gedächtnis belohnt? Welche Rolle spielt Glück?
3. Ist die Regel klar und einfach genug? Oft sind Spielregeln schwer zu verstehen. Spielen Sie am besten eine Proberunde und klären Sie Begriffe.
4. Bei Kartenspielen, Memory, Bingo etc.: Reduzieren Sie die Menge der Spielelemente für den Anfang: Wenn Sie ein Memory spielen, ist es sicher gut, die erste Runde mit weniger Paaren zu spielen. Erweitern Sie dann das Repertoire und erhöhen damit die Schwierigkeit Stück für Stück.
5. Verfügen alle Spieler über die notwendigen sprachlichen Mittel? Welche Redemittel sollte/kann man zur Verfügung stellen („Du bist dran!“, „Wo soll ich hin?“) oder welche festen Sätze werden vom jeweiligen Spiel vorgegeben?
6. Wie viel Zeit braucht man für die Durchführung? Ein Tipp: Lassen Sie sich genügend Zeit und seien Sie nicht frustriert, wenn das Spiel nicht gleich klappt.
7. Wie viel Zeit braucht man für die Vorbereitung des Spiels? Wenn Sie selbst basteln:¹⁴ Ist das Spiel leicht herzustellen? Denken Sie daran, dass Sie Spielmaterialien auch mehrfach einsetzen können und sich deshalb der Aufwand oft lohnt. Außerdem kann man Spiele oft nach und nach erweitern.



Einen Großteil der erforderlichen Lernmaterialien – auch für die unten aufgeführten Aufgaben – müssen Sie gar nicht selbst vorher vorbereiten. Machen Sie sich einen Plan, bringen Sie die Materialien mit in die Sprachbegleitung und bereiten Sie mit Ihren Lernenden gemeinsam die Lernmaterialien vor.

Lernen Sie mit Ihren Lernenden mit: Bei der Erstellung von Arbeitsblättern passiert es oft, dass man einen Rahmen vorgibt, der nicht mit dem übereinstimmt, wie die Lernenden das Angebot nutzen. Wie viel Platz braucht eine Mind-Map? Wie viel, um in eine Tabelle zu schreiben? Welche Spalten sollen breiter sein, welche können schmaler werden? Wie groß schreibt Ihr*e Lernende*r? usw. Wenn Ihre Lernenden das Arbeitsblatt gemeinsam mit Ihnen gestalten, dann können Sie auch auf diese Fragen aufmerksam machen und gemeinsam Lösungen finden.  III,2 **Materialien ordnen**

¹³ Unter anderem nach Schweckendieck, Spiele und Spielerisches, 2001.

¹⁴ Erwachsene Teilnehmende akzeptieren selbst hergestellte Materialien, die in der Regel großformatiger sind, eher als Lernhilfe als kommerzielle Spiele für Kinder.

4

Kommunikation in der Lernbegleitung

Neben den im Kapitel Tipps und Tricks für Sprachbegleiter (☞ S. 59ff, 62f) enthaltenen Hinweisen möchten wir zum Thema Kommunikation noch folgende Tipps mitgeben.

Suchen Sie den Augenkontakt zu Ihren Lernenden und achten Sie auf ihre Reaktionen. Sie werden ein Gefühl dafür bekommen, was sie verstehen und was schwierig ist. Die Frage, „Hast Du das verstanden?“ wird weniger verlässlich sein, allein schon, weil viele Lernende aus Höflichkeit mit Ja antworten. Das ist wichtig im Kopf zu behalten, da manchmal die Situation in der Lernbegegnung so viel Aufmerksamkeit auch bei Ihnen erfordert, dass dieser Gedanke leicht in den Hintergrund gerät. Versuchen Sie, die Kommunikation im aktiven Austausch mit ihren Lernenden zu gestalten.

„Lernergerechte“ oder „Leichte Sprache“

Es ist nicht nur wichtig, dass Sie langsam und deutlich sprechen, siehe auch (☞ S. 66, sondern auch die Struktur der Sätze sollte möglichst einfach sein. Da Muttersprachler*innen sich meistens nachvollziehbarerweise wenig Gedanken um ihre eigene Sprachverwendung machen und „plappern, wie ihnen der Schnabel gewachsen“ ist, ist dies keine leichte Aufgabe für Laien. Wenn es Sie beruhigt: Auch Lehrkräfte lernen diese „lernergerechte“ oder „Unterrichtssprache“ Stück für Stück. Die eigene Sprechweise im Blick zu behalten ist nicht einfach, weil sie eine Art „inneren Monitor“ erfordert.

Ein Beispiel: „Ich würde gerne, dass wir so einen, ähm, Kreis bilden, also einen Kreis machen und dann sagt jeder erstmal seinen Namen.“

Im Mündlichen neigen wir oft dazu, umständlicher als nötig zu formulieren. Das hat auch damit zu tun, dass wir höflich sein wollen, vielleicht auch unsicher sind (daher der Konjunktiv) und eine alternative Formulierung ergänzen, weil wir beim Sprechen merken, dass ein Wort für unsere Zuhörenden zu kompliziert sein könnte (Kreis bilden → Kreis machen). Gut verständlich sind knappe, deutliche Arbeitsaufträge, die in kurzen Hauptsätzen und ohne Konjunktive oder Füllwörter (vielleicht, eventuell, halt) auskommen.

Besser ist: „Machen Sie bitte einen Kreis.“ „Wie heißen Sie? Und wie heißen Sie?“

Begleiten Sie diese Worte mit Gesten und Mimik, stellen Sie sich selbst mit in den Kreis und sprechen Sie Einzelne aus der Gruppe an. Behelfen Sie sich ggf. mit Bildern. In diesem Beispiel wäre es nützlich, falls die Lernenden noch nie einen Kreis als Gruppe gebildet haben, ein Foto von einer Gruppe Menschen zu haben, die einen Kreis bildet. Dieses Bild können Sie immer hoch halten, wenn Sie wieder einmal einen Kreis bilden wollen.

☞ 1, 2 Routinen etablieren



Es hilft, wenn Sie sich vor den Treffen die genauen Formulierungen überlegen, damit die Aufgaben möglichst klar formuliert sind. Machen Sie sich einen Spickzettel, wenn nötig. Bei Nichtverstehen der Aufgabe wiederholen Sie die Aufgabenstellung langsam, aber widerstehen Sie dem Drang, die Aufgabe umformulieren zu wollen. Umformulierungen oder Synonyme verwirren die Lernenden häufig noch mehr, als dass sie weiterhelfen. Denn damit kommt meist neuer Wortschatz ins Spiel, den das Gegenüber vielleicht auch nicht kennt. Besser ist es, wenn Sie das bereits Gesagte einfach noch einmal langsam wiederholen und es ggf. vereinfachen.

Was Sie auch ausprobieren können: Nehmen Sie sich einmal selbst mithilfe ihres Mikrofons über das Smartphone bei einem Treffen auf. Achten Sie beim Nachhören darauf, wie Sie Ihrer*in Lernenden eine Aufgabe stellen. Holen Sie sich Feedback von Menschen, denen Sie vertrauen. Aber: Gehen Sie nicht zu hart mit sich ins Gericht. Was Ihnen bei der Entwicklung eines „Inneren Monitors“ sehr nützlich sein kann, sind die Regeln der Leichten Sprache. Diese sind zum Beispiel:

- Es darf nur bekannte Worte geben.
- Die Sätze sollen kurz und einfach sein.
- Fotos und Bilder sind gut, weil sie den Text erklären.



Das Netzwerk Leichte Sprache hat einen hilfreichen Ratgeber¹⁵ herausgegeben, der wichtige Regeln der Leichten Sprache in aller Kürze darstellt.

Gut zum Üben für Muttersprachler*innen sind die immer zahlreicher werdenden Materialien in Leichter Sprache, am besten, wenn der schwierige Originaltext daneben abgedruckt ist¹⁶. Sie bekommen dadurch ein besseres Gespür dafür, was solche Texte ausmacht. Weil wir das Thema Leichte Sprache wichtig finden, geben wir Ihnen noch ein Beispiel, wie der Weg zur Leichten Sprache gangbar wird. Über folgenden Satz sind wir selbst in der Recherche zum Thema Alphabetisierung gestoßen:

„Die Literalitätsformate aus dem Unterricht (das Ausfüllen von Arbeitsblättern mit Zuordnungsaufgaben oder das Schreiben einfacher Sätze) haben in aller Regel sehr wenig damit zu tun, wie Menschen in anderen Bereichen des Lebens mit Schrift umgehen.“¹⁷

Was meinen Sie, warum ist dieser Satz schwer zu verstehen? Und was haben Sie für Ideen, wie man ihn umschreiben könnte?

- Länge reduzieren, Satz teilen, Hauptsätze bilden
- Absätze und optische Hervorhebungen einfügen
- Substantive durch Verben ersetzen
- Einfachere Synonyme finden (Nomen, Verben, Adjektive)
- Abstrakte Begriffe durch Beispiele ersetzen/ergänzen
- Enthaltene Fachwörter erklären, Konzepte hinter den Begriffen erklären (siehe Beispiel)

Wir formulieren den Satz in Leichter Sprache:

„Das Lesen und Schreiben im Unterricht ist anders als das Lesen und Schreiben im Alltag.“

Wir lesen und schreiben im Unterricht.

- Wir ordnen Wörter und Sätze.
- Wir benutzen Arbeits-Blätter.
- Wir schreiben leichte Sätze.

Wir lesen und schreiben auch vor und nach dem Unterricht. Das ist unser Alltag:

- Wir schreiben Nachrichten.
- Wir gehen einkaufen.
- Wir bekommen Briefe von der Schule.
- Wir gehen zu einem Amt. Dort müssen wir Formulare ausfüllen.

¹⁵ Netzwerk Leichte Sprache: Die Regeln für Leichte Sprache, hrsg. vom Netzwerk Leichte Sprache e.V., o.O., o.J., online abrufbar unter: https://www.leichte-sprache.org/wp-content/uploads/2017/11/Regeln_Leichte_Sprache.pdf.

¹⁶ Zum Beispiel die Texte aus der Rubrik „Leichte Sprache“ des Magazins brand eins, in denen Abschnitte aus Gesetzestexten in Leichte Sprache umgeschrieben sind, abrufbar unter: <https://www.brandeins.de/zugabe/rubriken/leichte-sprache>.

¹⁷ Diana Feick/ Anja Pietzuch/ Karen Schramm (Hg.): Alphabetisierung für Erwachsene (Reihe: Deutsch Lehren Lernen (dll) - Deutsch als Zweitsprache), hg. vom Goethe-Institut e.V., München 2013, S. 172.

Beispiele geben

Auch wenn man sich bemüht, so sind Aufgaben häufig zu abstrakt formuliert. Besonders im Anfängerbereich ist man mit Lernmaterialien konfrontiert, die nicht so einfach sind, wie sie sein sollten. Wenn Sie sich schon selbst schwer dabei tun, eine Aufgabe zu verstehen, dann ist sie definitiv zu kompliziert für Ihre Lernenden. Ein wichtiger Hinweis ist deshalb: Geben Sie stets mindestens ein Beispiel für einen richtigen Antwortsatz oder die Lösung, wenn Sie eine Aufgabe stellen. Diese Anschaulichkeit ist für jede*n Lerner*in wichtig, denn es gibt niemanden, dem es schadet. Wir geben Ihnen mal ein Beispiel: ☺


Sie stellen die Aufgabe: „Wie viele Kinder hast du? Ich habe zwei Kinder. Und du?“


5 Mündlichkeit

An dieser Stelle wollen wir gern ausdrücklich betonen, dass Spracharbeit mit Alpha-Lernenden viel mit Mündlichkeit zu tun hat – und nicht vorrangig mit Schreiben.



Diesen Punkt betont auch Anke Kuhnecke in ihrem Text „Alphabetisierung - Lernungewohnte lernen anders“.¹⁸

Genau genommen ist die Entwicklung eines mündlichen Sprachschatzes die Grundlage für alle weiteren Lernfortschritte in der Welt unvertrauter Laut-Buchstaben-Kombinationen. Phonologische Bewusstheit entwickeln Lernende über das Hören. Dabei spielt das Kennenlernen von Betonungsmustern und Silbenstrukturen eine wichtige Rolle. Und diese Muster und Strukturen lernen sie anhand bestimmter Wörter kennen, die ihren ersten Wortschatz bilden. Dazu mehr in den Übungen zu  II, 3 **Von Silben und Rhythmen**.

Neben dem Untersuchen einzelner Wörter auf der Silben- und Lautebene kann man mit Alphalernenden aber noch so viel mehr üben – ohne ein einziges Wort zu schreiben. Das tun Sie sicher schon intuitiv, indem Sie einfache Dialoge einüben („Hallo“, „Wie geht es Ihnen?“, „Danke, gut. Und Ihnen?“ usw.). Diese und andere häufige Wörter mit Lebensweltbezug lassen sich gut mündlich üben – und es wäre sogar sehr verwirrend, diese aufzuschreiben (denken Sie mal an Wortungetüme wie „Entschuldigung“). Daneben lässt sich sehr gut Wortschatz der unmittelbaren Umgebung trainieren, also etwa Gegenstände am Ort Ihres Treffens  I, 7 **Wortschatzlernen**.

Doch uns ist der Fokus auf Mündlichkeit noch wegen eines anderen Aspekts sehr wichtig: Kommunikativer Erfolg hat nicht nur mit den richtigen Worten zu tun, die ein*e Lernende*r wählt. Wichtig sind auch die „kleinen Dinge“ der Sprache, die man meist weniger im Blick hat: das Halten von Blickkontakt, das Beachten von Rollenwechsel bei einem Dialog, die inhaltliche Bezugnahme auf die Gesprächsbeiträge der anderen sowie das Erlernen verschiedener Sprechhandlungen (z.B. Bitten, Auffordern, Erklären, Beschreiben etc.). Diese pragmatischen Aspekte von Sprache lassen sich gut von Anfang an einüben. Sie schaffen damit eine solide Basis für zukünftige Lernerfolge.

Es folgen Übungen für den mündlichen Sprachgebrauch und die Bewältigung einfacher Kommunikationssituationen.



Bezüge lernen

Um das Prinzip von Frage und Antwort zu verstehen, ist ein möglichst konkreter Bezug wichtig. Die Fragen „Wie heißen Sie?“, „Wie alt sind Sie?“ scheinen konkret zu sein, aber „anfassen“ lässt sich weder ein Vorname, noch das Alter einer Person oder ihre Herkunft. Konkreter ist es deshalb, mit Gegenständen im Raum zu arbeiten. Bringen Sie also einen Ball oder etwas Anderes mit, legen Sie den Ball ab und fragen Sie: „Wo ist der Ball?“. Die TN können darauf zeigen, zum Ball gehen und ihn aufheben. Geben Sie dann Antwortmöglichkeiten vor, wie „hier“, „da“, „Der Ball ist hier/da“ usw. Üben Sie dieses Frage-und-Antwort-Spiel ein paar Mal, lassen Sie die TN auch den Ball „verstecken“ und die Frage selbst stellen.

In einer familiären Situation mit Kindern klappt diese Übung noch besser. Die Kinder haben Spaß daran, den Ball zu suchen und zu finden, während die Erwachsenen vielleicht Tee trinken, die Szene verfolgen und dabei mitlernen.¹⁹

¹⁸ Dazu auch weiterführend Anke Kuhnecke: Alphabetisierung. Lernungewohnte lernen anders, in: Redaktion Magazin Sprache, Mai 2019, Goethe-Institut e.V., online abrufbar unter: <https://www.goethe.de/de/spr/mag/21561930.html>.

¹⁹ Danke an Heike Döbler für diesen Hinweis.



Das Prinzip von Frage und Antwort ist in einer fremden Sprache nicht so leicht zu verstehen, wie es scheint. Wer als Lehrkraft in einem Integrationskurs mit Alphabetisierung arbeitet, der mag die Verwirrung kennen, wenn manche TN auf eine gestellte Frage nicht antworten, sondern die Frage einfach wiederholen.



Zwicke zwein, in das Bein

Sind Sie sich im familiären Kontext soweit vertraut, dass Berührung z.B. der Kinder im Spiel kein Problem darstellt, dann können Sie folgende Übung ausprobieren. Sie legt ähnlich wie die Ballübung auf konkreten Bezug Wert und kann für Kinder wie Erwachsene sehr lustig sein.

Sprechen Sie und zwicken Sie dazu in den entsprechenden Körperteil:

Zwicke zwein, in das Bein

Zwicke zwarm, in den Arm

Zwicke zwie, in das Knie usw.²⁰

Die Eltern können diese Übung mit ihren Kindern spielen, oder die Kinder können es wie ein Kinderreimspiel untereinander spielen. Das Spiel eignet sich darüber hinaus als Wortschatzübung für die Körperteile, besonders dann, wenn man erst zwickt und sich dann die Antwort vom Gezwickten geben lässt.



Bewegungsreime

Schön zum Kennenlernen und Üben der Sprachmelodie sind Gedichte und Reime, von denen nicht jedes einzelne Wort verstanden werden muss. Noch besser ist es, wenn sie einen starken Aufforderungscharakter haben, also zur Bewegung auffordern. Die Lernenden tun dann eben das, was sie unter Ihrer Anleitung alle gemeinsam im Chor sagen.

Ach, wie bin ich müde!


Ach, wie bin ich müde!
Mensch, ich schlaf gleich ein.
Doch es ist der helle Tag, wie kann ich müde sein?
Jetzt stampf ich mit den Füßen
und wackle mit dem Bauch.
Ich schüttele meine Schultern
und meine Finger auch.²¹

²⁰ Nach Jürgen Spohn, in Gerlind Belke (Hg.): Mit Sprache(n) spielen. Kinderreime, Gedichte und Geschichten für Kinder zum Mitmachen und Selbermachen, Textsammlung, 4. Au., Baltmannweiler 2012, S. 34.

²¹ Vgl. Belke, Mit Sprache(n) spielen, S. 34.

Einüben von Kommunikationssituationen im Alltag

Auch ohne jede Schriftsprachenkenntnis lassen sich mit Lernenden vielfältige Kommunikationssituationen üben. Gehen Sie vom Alltag aus: Welche Sprachhandlungen brauchen Ihre Lernenden? Nutzen Sie den Vorteil des Ehrenamts und gehen Sie vor die Tür: Dahin, wo Verständigung nötig wird. Lernen lässt sich schließlich überall. Gehen Sie gemeinsam einkaufen, zur Post, zur Bank etc. Und üben Sie gemeinsam Chunks. Das sind Wortphrasen, die man wie eine Formel lernen kann („Ich hätte gern ...“).

Wie oben in , 3 **Aufgaben auswählen** bereits beschreiben, sind die Aufgaben in den Lernmaterialien nicht passgenau für Ihre Lernenden. Wird zum Beispiel „Einkaufen“ geübt, dann wird als Lernort in den Lehrmaterialien aus dem Alphakurs vielleicht „Wochenmarkt“ angegeben. Der Satz „Ich hätte gern zwei Kilo Zwiebeln“ nützt jedoch Ihrer*in Lernenden in einem Supermarkt nicht viel.

Hat Ihr*e Lerner*in die Absicht, vor allem dort einzukaufen, sind Sätze wie „Entschuldigung, wo finde ich Milch?“ wesentlich hilfreicher. (Noch davor gilt es, überhaupt eine Orientierung im Einkaufslabyrinth zu bekommen und zum Beispiel auch zu wissen, dass die teuren Marken meist auf Sichthöhe stehen und die preiswerteren Artikel weiter unten zu finden sind.) Natürlich ist dies nur ein Beispiel, das Ihnen demonstrieren soll, wie Sie auf Ihre*n Lerner*in im Alltag eingehen können und sollten – weil Sie viel flexibler als ein Lehrbuch sind.

Sinnvoll ist es, die kommunikativen Situationen ein wenig vorzubereiten, indem Sie z.B. den Wortschatz, den Sie in den jeweiligen Situationen brauchen werden, einführen oder wiederholen. Dies können Sie über Bilder von verschiedenen Lebensmitteln tun oder Sie lernen die Wörter am Ort selbst, indem sie gemeinsam in den Supermarkt gehen. Dann überlegen Sie gemeinsam mit den Lernenden typische Sätze, die man im Supermarkt/in der Bäckerei/auf der Post benötigt.

Denken Sie sich je kurze Rollendialoge aus und spielen Sie sie durch. Üben Sie Ablauf und Dialog, mit allen Bewegungen, Mimik und Lächeln. Eine typische Situation im Supermarkt ist beispielsweise der Gang zur Kasse. Was sagt man hier als Kunde*in? Was als Kassierer*in? Und nicht zu vergessen: Was tut man eigentlich? Erst muss man sich als Kunde*in anstellen, dann die Lebensmittel auf das Band legen. Der Dialog geht womöglich so:

- „Hallo“
- „Guten Tag“ ...

Verkäufer*in zieht die Lebensmittel über den Scanner, Kunde*in legt sie in den Wagen.

- „Das macht dann 8,37 € bitte.“

Kunde*in legt einen 10 € Schein hin. Verkäufer*in nimmt den Schein.

- „10 € ... danke... 1,63 € zurück. Tschüss, schönen Tag noch.“
- „Danke, ebenfalls.“

Später können Sie den Dialog wiederholen und auch etwas schwieriger machen, indem Sie Variationen einfügen: „Bitte gehen Sie an eine andere Kasse“, „Bitte legen Sie das (den Warentrenner) dazwischen“, „Haben Sie eine Kundenkarte?“, „Haben Sie alles bekommen?“ „Haben Sie es kleiner?“ „Haben Sie vielleicht drei Cent?“ mit den jeweiligen Reaktionen und Antworten darauf usw.

In der Gruppe kann eine Person die Rolle der*s Verkäuferin*s übernehmen. Sie muss dann auch ausrechnen, wie viel alles zusammen kostet und wie viel Wechselgeld jemand bekommt, wenn er*sie mit einem bestimmten Geldschein bezahlt.

Sprache im Beruf – auf Alpha-Niveau

Auch Sprachhandlungen in beruflichen Tätigkeiten können in dieser Form ausprobiert werden.

Hierbei können Sie folgendermaßen vorgehen: Sammeln Sie als Erstes wichtige Sätze, die typisch für einen Dialog an einem Arbeitsplatz wären, der für Ihre*n Lernende*n tatsächlich von Interesse ist. Dialogstichwörter oder auch eine Situationsskizze werden je Sprecher*in auf verschiedenfarbige Karteikarten (pro Rolle eine Farbe) geschrieben und der Dialog wird durchgespielt. Die Karteikarten können bei Unsicherheiten immer in die Hand genommen werden. Heben Sie die Karteikarten für spätere Lernsituationen auf und erweitern Sie sie.



Anregungen für berufliche Kommunikationssituationen und entsprechende Sprachhandlungen finden Sie in den Lernstationen mit Berufsbezug der Alphawerkstatt des Projekts Alphaportfolio des Germanistischen Instituts der Universität Münster.²²



Neben diesen für das Sprachniveau Alpha didaktisierten Materialien gibt es online viele Videos und Materialien, in denen Berufe porträtiert werden. Ein Beispiel ist die Webseite der Bundesagentur für Arbeit **planet-beruf.de**.²³ Mit einem Klick auf den Button **Leichte Sprache** wird der Aufbau der Webseite erklärt. Die Videos behandeln Berufe von A bis Z, außerdem werden auch so genannte Soft Skills (z.B. Organisationsfähigkeit) mittels einfacher Beispielsituationen erklärt. Da diese Videos sowie die dazugehörigen Tagesabläufe und verschrifteten Kurzportraits nicht verfilmter Berufe meist für Muttersprachler*innen in der Berufsorientierung produziert sind, sind sie sprachlich nicht einfach zu verstehen. Sie helfen Ihren Lernenden trotzdem, denn Sie geben einen guten Einblick in verschiedene Berufsfelder und schaffen Sprechkanäle, die Sie behutsam gemeinsam mit Ihren Lernenden füllen können.

²² <https://www.uni-muenster.de/Germanistik/alphaportfolio/index.html>.

²³ <http://planet-beruf.de/schuelerinnen/mein-beruf/>.

6 Kontrastive Spracharbeit

Viele Dinge an einer Sprache werden einem selbst erst richtig klar, wenn man den Vergleich zu einer anderen Sprache hat. Welche*r deutsche Muttersprachler*in würde sich darüber mokieren, dass es drei Genus (grammatische Geschlechter) im Deutschen gibt? Diese Ungeheuerlichkeit fällt erst auf, wenn man Kontakt mit einer Sprache hat, die nur einen Artikel kennt (wie das Arabische oder das Türkische z.B.) und man sich selbst fragt: Wow, wie soll man sich das denn bloß merken, noch dazu, wo es doch kaum Regeln für die Genuszuweisung gibt? Umgekehrt versteht man vor diesem Hintergrund besser, dass arabische und türkische Sprecher*innen sich so sehr mit den Artikeln abmühen. Und kann dann, entsprechend darauf vorbereitet, geduldiger sein, mehr Hilfen anbieten.

Es ist also hilfreich, einen fremden Blick auf die eigene Sprache einzunehmen. Dies gilt natürlich nicht nur für ehrenamtliche Sprachbegleiter*innen oder ausgebildete Sprachlehrkräfte, sondern umgekehrt auch für die Lernenden selbst. Wer sich mit der eigenen Sprache beschäftigt, der erlangt ein Verständnis davon, dass die Sprache kein chaotisches Wirrwarr ist, sondern ein **System**. Zu dieser Auseinandersetzung gehört auch ein Minimum an **Metasprache**, mit der wir uns Regelmäßigkeiten bewusstmachen, wie wir sie aus dem Grammatikunterricht kennen.

Ohne diese Schulerfahrung ist aber die Erstsprache eher ein Chaos, auf das man keinen geordneten Zugriff hat. In der Konfrontation mit einer fremden Sprache ist es dann auch kaum möglich, in dieser etwas Systematisches zu erkennen und selbst Regeln zu entdecken. Diese Sprachbewusstheit erlangt man durch Sprachvergleich. Und dies ist gerade für primäre Alphalernende von großer Bedeutung.

Die sprachlichen (und kulturellen) Kenntnisse der Erstsprache für das Lernen einer Zweitsprache einzusetzen klingt nach einer logischen Strategie. Dass sie erfolgreich ist, zeigen beispielsweise Unterrichtsversuche der zweisprachigen Alphabetisierungsarbeit mit Schulkindern.²⁴ Die Realität in Alphabetisierungskursen sieht jedoch anders aus. Bis heute werden primäre Alphalernende in der Zweitsprache Deutsch erstalphabetisiert und werden dadurch mit zusätzlichen Schwierigkeiten konfrontiert. Bestimmte Rahmenbedingungen sind der Grund dafür: Die Gruppen der Lernenden sind sprachlich sehr heterogen und vereinen alle möglichen Herkunftssprachen.

Es mangelt an Konzepten und Lehrmaterialien für kontrastive Alphabetisierungsarbeit. Zudem sind Weiterbildungsmöglichkeiten für Lehrkräfte rar. Wohlgermerkt geht es nicht darum, dass Lehrende die Herkunftssprachen sprechen können, sondern um die Bereitschaft, sich mit einzelnen Phänomenen der fremden Sprache auseinanderzusetzen und voneinander zu lernen.

In der ehrenamtlichen Begleitung wiederum ist vieles möglich, was in einem institutionellen Kurs schwierig umsetzbar ist, allein deshalb, weil der „Betreuungsschlüssel“ ein anderer ist. Ähnliches gilt für die kontrastive Methodik. Wenn Sie wissen, welche sprachlichen Kenntnisse Ihre Lernenden mitbringen, dann sollten Sie auf jeden Fall versuchen, diese in den Lernprozess zu integrieren. Wir legen Ihnen diese Methodik auch deshalb nah, da sie eine ganz andere Spracharbeit ermöglicht: Sie schafft nämlich Augenhöhe zwischen Ihnen und den Lernenden, da Sie selbst zum Lernenden werden. Die Herkunftssprache der TN erfährt eine kostbare Wertschätzung.

²⁴ Vgl. Feldmeier, Alexis: Die kontrastive Alphabetisierung als Alternativkonzept zur zweisprachigen Alphabetisierung und zur Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch am Beispiel der Sprachen Kurdisch und Türkisch, in: Deutsch als Zweitsprache, 2/2005 S. 42.

Bedenken Sie, dass jemand, der kaum auf Deutsch verständlich machen kann, was sie*er in der Muttersprache sagen möchte, ein permanentes Gefühl des Defizits hat. Wenn man seine eigene Muttersprache einbringen kann, dann wird dadurch vermittelt: „Ich kann was“, „ich weiß was“. Insbesondere für ältere TN, für die das Lernen besonders viel Anstrengung und Umgewöhnung bedeutet, ist das entscheidend.

Da Motivation einer der wichtigsten Faktoren beim Sprachlernen ist, ist der kontrastiven Methode Aufmerksamkeit zu schenken. Und es ist nicht so schwierig, wie Sie denken: Ehrenamtliche berichten uns immer, wie ein einfaches „Merhaba“ die Augen der arabischen Sprachlernpartner*innen zum Leuchten bringt.

Leider gibt es bis heute nur vereinzelt Lernmaterialien (z.B. **Von A bis Z** oder auch in **Schritte Plus Alpha**), die den Einbezug von Erstsprachen strukturiert anregen. Einfallsreiche Kursleiter*innen und Lernbegleiter*innen erstellen entsprechende Lernmaterialien selbst, am besten zusammen mit den Lernenden (zweisprachige Wort-Bildkarten). Damit lassen sich Sprachvergleiche auf der Wortschatzebene anstellen und die Sprachbewusstheit fördern 🔄I, 7 **Wortschatzlernen**, Bild und Wort mehrsprachig. Weitere Ideen für kontrastive Übungen haben wir jeweils in den entsprechenden Abschnitten vermerkt. So gibt es Hinweise zur Lautarbeit in 🔄II, 5 **Kontrastive Lautarbeit** und 🔄II, 6 **Phoneme und Grapheme**. Außerdem finden Sie eine kontrastive Satzbauübung 🔄II, 7 **Lebendige Sätze** sowie weitere Anregungen 🔄III, 6 **Mehrsprachiges Loben, Positive Glaubenssätze**.

7 Wortschatzlernen

Erste Schritte - vom Hören zum Zeigen zum Sprechen

Ein wichtiger Hinweis für das Lernen mit Sprachanfänger*innen, selbst wenn sie keine Alpha-Lernenden sind: Nicht immer muss die*der Lernende gleich selbst sprechen, denn das erzeugt schnell viel Druck. Und Druck ist beim Sprachenlernen nicht förderlich – ganz im Gegenteil. Gehen Sie deshalb einen behutsameren Weg und probieren Sie die folgende Methode aus.



Schnelles Dutzend

Besonders für Menschen, die bislang nur wenig Kontakt mit dem Deutschen hatten, eignet sich das Schnelle Dutzend als Einstiegsmethode.²⁵ Die Lernenden können ihr Verstehensvermögen entwickeln, ohne gleich selber sprechen zu müssen.

Übungsablauf: Die*der SL stellt sich 12 Gegenstände bereit, ohne dass die Lernenden diese sehen. Sie*er zeigt die ersten beiden Gegenstände und sagt dazu:

„Das ist eine Tasse. Das ist ein Teller.“ Dann wiederholt sie*er:
„Die Tasse. Der Teller. Der Teller. Die Tasse.“

Dabei zeigt sie*er auf die Gegenstände oder hält sie hoch. Dann fragt sie*er nach:

„Wo ist der Teller? Wo ist die Tasse? ... [Zeigen Sie bitte].“

Wichtig: Die Lernenden sollen zeigen. Sie müssen noch nicht sprechen. Sobald beide Begriffe klar sind, kommt ein dritter Gegenstand hinzu. Jetzt heißt es:

„Das ist eine Tasse. Das ist ein Teller. Das ist ein Messer“ und die*der SL wiederholt:
„Die Tasse. Der Teller. Das Messer. Der Teller. Das Messer. Die Tasse.“

Die*der SL fragt daraufhin erneut: „Wo ist der Teller? Wo ist die Tasse? Wo ist das Messer?“ und die Lernenden zeigen auf den jeweiligen Gegenstand.

Auf diese Weise kommt Stück für Stück ein (!) neuer Gegenstand hinzu. Diese Art und Weise der Präsentation von Wortschatz bewahrt sowohl vor Langeweile als auch vor Überforderung.

Ziel der Übung ist es, zu hören und zu verstehen. Viele Lernende folgen ihrem Impuls und sprechen die Wörter nach. Versuchen Sie, die Übung zunächst rein aufs Hören und Zeigen zu beschränken, damit alle in der Gruppe die Chance bekommen, sich in die neue Sprache „einzuhören“. Sie können die Übung öfter wiederholen, die Gegenstände variieren und dann auch das Nachsprechen zulassen.

²⁵ Vgl. Lehrerhandbuch Flüchtlinge lernen Deutsch S. 9f, online unter: <https://integration.wycliff.de/wp-content/uploads/2018/08/Fl%C3%BCchtlinge-lernen-Deutsch-Lehrerhandbuch-6.5.2016-1.pdf>



Mit dem Körper antworten

Ein Prinzip, das Sie mit dem „Schnellen Dutzend“ angewendet haben, können Sie auf andere sprachliche Bereiche ausweiten: Sie sprechen etwas vor und führen dann die Bewegung aus. Ihre Lernenden machen passende Bewegungen dazu. Zum Beispiel: Sie sagen „Ich öffne die Tür“. Sie selbst gehen zur Tür und öffnen diese. Dann wenden Sie sich an die Lernenden und sagen: „Öffnen Sie bitte die Tür“. Eine*r wird reagieren und die Tür öffnen. Die anderen, die nicht so schnell verstanden haben, können zusehen und die Bedeutung auf diese Weise nachvollziehen.²⁶ Es folgen einige Beispiele:

Handlungsanweisungen

Öffnen Sie bitte die Tür!

Setzen Sie sich!

Setzen Sie sich auf den Tisch!

Körperteile

Legen Sie Ihre Hand auf den Kopf!

Klatschen Sie in die Hände!

Fassen Sie sich an die Nase!

Ortsangaben

Legen Sie bitte den Stift auf/unter/neben den Tisch!

Ähnlich können Sie vorgehen, wenn Sie den Lernenden einfache Fragen stellen und jeweils eine Bewegung mit der Frage verknüpfen. Sie können auch bestimmte Bewegungen als Routinen festlegen.

Allgemeine Ja/Nein-Fragen

Ist heute Dienstag? Dann klatschen Sie bitte.

Ist heute der 4. Mai? Dann klopfen Sie bitte auf den Tisch.

Persönliche Ja/Nein-Fragen

Sprechen Sie Arabisch? Dann trommeln Sie auf den Tisch.

Haben Sie Kinder? Dann stehen Sie bitte auf.

Möchten Sie eine Pause machen? Dann formen Sie ein T mit den Händen.

Die Lernenden können später auch selbst Ansagen machen, wenn sie sich sicher fühlen.

Natürlich lassen sich auch körperliche Zustände, Wohlbefinden und Krankheit körperlich anzeigen:

Ich habe Fieber/Zahnschmerzen/Kopfschmerzen/...

Ich bin schwanger etc.

²⁶ Idee nach Philipps in Feick/Pietzuch/Schramm, Alphabetisierung für Erwachsene, S. 54.



Bildkarten – ein unerschöpfliches Lernmittel

Bilder und Bildkarten sind im Anfänger- und noch mehr im Alpha-Bereich ein unersetzliches und sehr vielseitiges Instrument. Gerade auch dann, wenn der Fokus auf den mündlichen Kompetenzen liegt, sind sie ein guter visueller Anker.

Wenn Sie sie selbst herstellen, dann ist es sinnvoll, nicht die Rückseite zu benutzen, sondern immer ein Gegenstück zur Bildkarte zu erstellen, womit Sie jeweils ein bestimmtes sprachliches Element üben können. Wortkarten als Gegenstück zur Bildkarte sind das eine. Im Alphabereich bieten sich darüber hinaus folgende Kombinationen an:

Bild und Bild



- Einfache Hauptsätze können allein mit Bildern gebildet werden. Das Bild einer Person, die auf sich zeigt (als Bild für das Personalpronomen ich) und das Bild einer Tätigkeit (ein Bett, aus dem nackte Füße herauslugen) ergibt dann mündlich z.B.: „Ich schlafe.“ Nutzen Sie dazu einfach die Personalpronomenbilder , 8 **Bezüge visuell unterstützen**, oder fotografieren Sie sich und Ihre*n Lernpartner*in in den entsprechenden Posen. Solche mehrfach verwendbaren Bildkarten sind ein besonderes, sehr persönliches Lernmaterial.
- Bilder, die Reimwörter darstellen und nach dem Klang kombiniert werden müssen, wie z.B. Maus - Haus , 3 **Von Silben und Rhythmen**

Bild und Silbenbetonungsmuster

- Mit Silbenbetonungsmustern , 3 **Silbenbetonungsmuster**

Bild und Silbe

- Ein Bild von einer Rakete und dazu die Silbenkarten -ga-, -ke- oder -de-? Was passt zusammen?

Silbenbild

- Ein Bild, das genauso viele Teile hat wie Silben (s. Abb.) , 3 **Silbenbild**

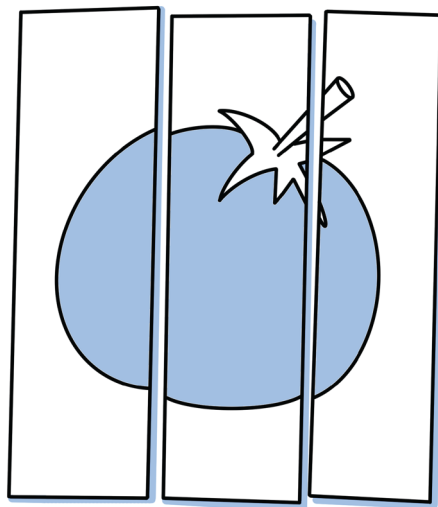


Bild und Anlaut

- „Sch“ und dazu ein Bild von einem Paar Schuhe

Spiel- und Übungsideen mit Bildkarte und dem jeweiligen Gegenstück (Wortkarte; Anlautkarte etc.):

- Bildkarten umgedreht auf den Tisch legen, die Gegenstücke sind offen ausgelegt, eine Bildkarte aufdrehen und zuordnen
- Oder vice versa: Gegenstücke umdrehen und Bildkarten verdeckt hinlegen, eine Bildkarte aufdrehen
- In der Gruppe: Ein TN zieht eine Bildkarte, alle suchen gemeinsam nach dem passenden Gegenstück

Bilder kann man selber zeichnen oder auch ausdrucken. Zur Inspiration und als Quelle dienen gemeinfreie Bilddatenbanken, die Ihnen nach Eingabe von Suchbegriffen viele nutzbare Fotos bereitstellen:

Pixabay: www.pixabay.com/de

Unsplash (englischsprachig): <https://unsplash.com/>

Zeichnungen und Vorlagen finden Sie beispielsweise unter:

<https://kinder-malvorlagen.com>

<https://malvorlagen1001.de>

<http://classroomclipart.com> (englischsprachig)



Bild und Wort mehrsprachig

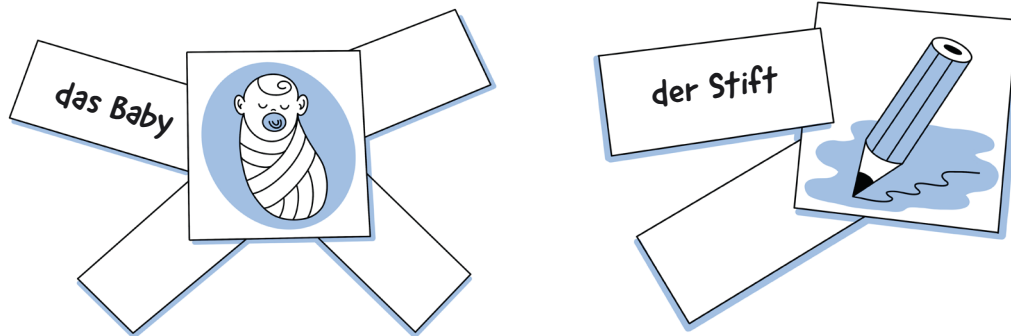
Eine schöne mehrsprachige Wortschatzübung wird die Zuordnungsübung von Bild-Wortkarten, wenn Sie die Sprachen der Lernenden miteinbeziehen.

Zweitschriftlernende können auf einer zweiten Wortkarte den Begriff in ihrer Herkunftssprache notieren. Bei nicht-lateinischen Alphabeten können Sie sich dabei ggf. zusätzlich auf eine einfache Behelfs-Umschrift einigen, um das Wort schreiben zu können. Lernen Sie gemeinsam die unterschiedlichen Wörter in den jeweiligen Sprachen.

Übrigens: Sie können diese Wortschatzübung auch machen, wenn Ihre Lernenden nicht in ihrer eigenen Herkunftssprache schreiben können. Merken Sie sich das Wort gemeinsam und helfen Sie sich gegenseitig beim Erinnern.

Das Schöne an dieser Übung ist, dass Sie gemeinsam auf die Suche nach Ähnlichkeiten und Unterschieden gehen können. Baby zum Beispiel (s. Abb.) ist ein Wort, das in vielen Sprachen sehr ähnlich klingt (türk. bebek). Bei „Mutter“ und „Bruder“ hört man die Nähe des Deutschen zum Farsi (maadar, baraadar). Das Arabische wiederum entstammt einer ganz anderen Sprachfamilie. Dennoch kennt es viele Lehnwörter aus europäischen Sprachen und hat der deutschen Sprache im Gegenzug sehr viele Arabismen beschert (z.B. Zucker). Aus dem Arabischen stammende Wörter gibt es zuhauf in Dari, Farsi und im Türkischen aufgrund der gemeinsamen islamischen Geschichte (z.B. Stift auf Arabisch: qalam, auf Türkisch: kalem, s. Abb.).

Im Ehrenamt ist die Zeit dafür, diese sprachlichen Gemeinsamkeiten zu entdecken. Diese Erfahrung zu machen ist wichtig, da die häufig als fremd und ganz anders empfundene Sprache Deutsch in einem neuen Licht erscheinen lässt. Der Blick für „gemeinsame Wörter“ hat in einer gemischtsprachigen Lerngruppe zudem den Vorteil, dass auch die TN untereinander näher zusammenrücken (wie bei qalam und kalem, oder dem Wort für Tee (türk. çay), das in vielen Sprachen gebräuchlich ist). In Ansätzen können Sie auf diese Weise Sprachvergleiche auf der Wortschatzebene anstellen – und damit Sprachbewusstheit fördern 🌐 I, 6 **Kontrastive Spracharbeit**.



Wortschatzlernen verstehen und organisieren

Für ein erfolgreiches Wortschatzlernen ist es gut zu wissen, wie unser Gehirn Wörter speichert. Es baut netzartige Strukturen auf - und eben nicht zusammenhangslose alphabetische Reihen, wie uns manche Wort- oder Vokabellisten glauben machen, die wir noch aus der Schule kennen. Ein paar Hinweise zur Wortschatzarbeit möchten wir im Folgenden zu den Überlegungen in 🌐, S. 46-51 ergänzen.

Wörter stehen nie für sich allein, sondern immer im Kontext zu anderen Wörtern. Verschiedene Ordnungsprinzipien geben dem Wortschatz seine Struktur (siehe Tabelle). Weiter unten führen wir je Übungsideen zu einzelnen Ordnungsprinzipien auf.

Die Mutter – der Vater – das Kind – die Kinder	Wörter zu einem Thema
groß – klein, hell – dunkel	Gegenteile
Wäsche waschen; Musik hören	Verb-Nomen-Verbindungen (Chunks)
Straßenbahn, Jugendamt, Arbeitsagentur	Zusammengesetzte Nomen (Komposita)
die Arbeit – der Arbeiter – du arbeitest – er hat gearbeitet	Wortfamilie
Tag und Nacht; Frühling; Sommer, Herbst und Winter	Typische Paarungen (Chunks)
Das Zimmer – der Raum	2 Wörter mit (annähernd) gleicher Bedeutung (Synonyme)
das Meer – mehr, die Wahl – der Wal	Wörter mit dem gleichen Klang (Verwechslungsgefahr)
der Stern – fern – gern	Reimwörter
blau wie der Himmel, schwarz wie die Nacht	Vergleiche
Frühling – Sonne – Blüten – grün – Blumen...	Assoziationen zu einem Thema

Neue Wörter in einer fremden Sprache zu lernen, bedeutet nicht nur, das Wort in die Muttersprache übersetzen zu können. Die Lernenden müssen viele weitere Informationen zum Wort abspeichern – die in ihrer Muttersprache häufig ganz anders sein können. Je weiter die Lernenden im Integrationskurs mit Alphabetisierung voranschreiten, desto eher sind sie mit systematischen Fragen zum Wortschatz konfrontiert, wie Inhalt, Form und Verwendung als „Wortwissen“, so z.B.:

- Was bedeutet das Wort?
- Wie verändert sich die Form, z.B. wie wird der Plural gebildet? (Bsp. Haus - Häuser) Bei Verben: Gibt es unregelmäßige Konjugationsformen (ich gebe, du gibst, er gibt, wir geben)?
- In welchem Kontext wird das Wort benutzt? (Sohn → Familie; Topf → Küche)
- In welchen häufigen Wortverbindungen taucht ein Wort auf? (den Bus nehmen, mit dem Bus fahren, den Bus verpassen)

Alle diese Informationen werden im mentalen Lexikon gespeichert. Dort sind die uns bekannten Wörter auf viele verschiedene Arten eng miteinander verknüpft. Aus dem Wissen über das Wortschatzlernen ergeben sich bestimmte Hinweise für geeignete Wortschatzvermittlung.



Wir empfehlen Ihnen, sich bei der Wortschatzarbeit ganz nach der Lebenswelt und den Interessen der Lernenden zu richten, d.h. „persönlichen Wortschatz“ aufzubauen. Schauen Sie nach, wie die Progression des Wortschatzes in dem Lehrwerk, mit dem Ihre Lernenden im Integrationskurs mit Alphabetisierung lernen, organisiert ist. Knüpfen Sie dann daran mithilfe von Übungen mit Lebensweltbezug für Ihre Lernenden an.

Wörternetze knüpfen

„Wörter zu einem Thema“: Es gibt immer ein Oberthema wie z.B. „Wohnen“ oder „im Deutschkurs“, dem bestimmte Wörter und auch Handlungen zugeordnet werden können. Fast immer müssen viele bis vereinzelt Begriffe neu gelernt werden. Wörternetze knüpfen heißt anknüpfen: Denn neue Informationen merken wir uns am besten, wenn sie im Zusammenhang stehen mit Dingen, die wir schon gut kennen. Deshalb sollte man auch immer erst aktivieren, was schon bekannt ist, bevor neue Wörter und Inhalte dazukommen. Das heißt, zunächst sollten Sie den bekannten Wortschatz, der auch bei der neuen Tätigkeit gebraucht wird, gemeinsam wiederholen. Erst dann wird mit dem Kennenlernen neuer Wörter gestartet.

Begeben Sie sich möglichst dahin, wo „die Musik spielt“. Gehen Sie bei der Wortschatzarbeit zum Oberthema „Küche“ auch tatsächlich in eine Küche. Welche Gegenstände in der Küche kennt Ihr*e Lernende*r schon? Lassen Sie die Gegenstände anfassen und auf ihre Plätze legen. Der Topf und die Pfanne kommen auf den Herd, der Suppenlöffel in den Topf, Gabel, Messer, Löffel auf den Tisch.

Nun können Sie gemeinsam Geschirr entdecken: Teller, Tasse, Glas, Schüssel etc. Gerade beim Thema Wortschatzlernen bietet das Ehrenamt viel mehr Möglichkeiten des konkreten Lernens.



Das Alpha-Quartett

Wir erläutern zunächst den Spielablauf, bevor wir Vorschläge machen, wie das Spiel für den Alphakontext adaptiert werden kann.

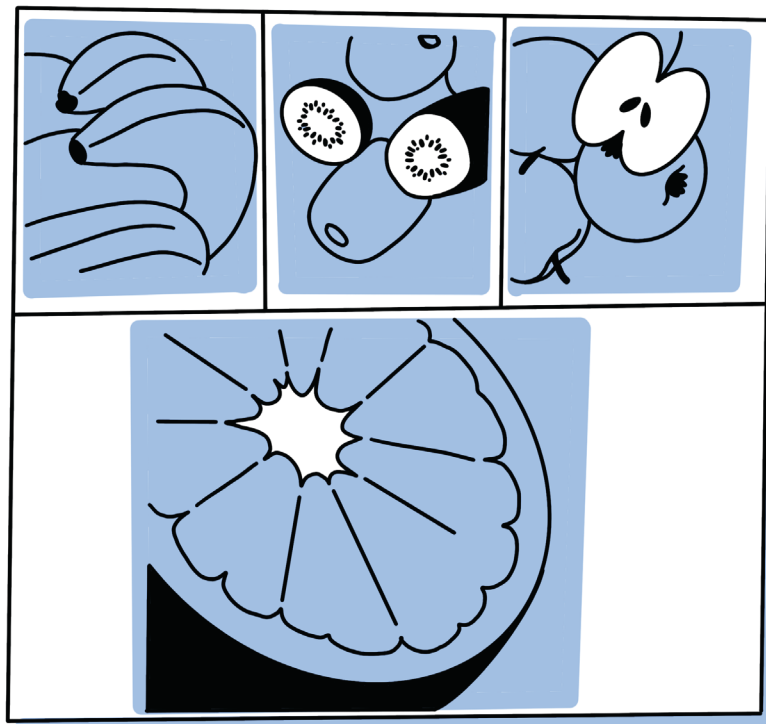
Ein Quartett besteht aus vier Karten mit Begriffen, die je einem Oberbegriff zugeordnet werden können. Ein Spiel besteht aus mehreren solcher Quartetts (z.B. 6-8 Quartetts = 24 oder 32 Karten). Als Begriffe für ein Quartett bieten sich beispielsweise an:

- Getränke: Wasser, Tee, Kaffee, Saft
- Gemüse: Karotten, Zucchini, Tomaten, Kohl
- Lebensmittel: Obst, Gemüse, Fleisch, Milchprodukte
- Verkehrsmittel: Bus, Bahn, Fahrrad, Auto
- Städte: Paris, Bagdad, Berlin, Istanbul
- Jahreszeiten: Frühling, Sommer, Herbst, Winter etc.

Spielablauf: Die Karten werden gemischt an die TN ausgegeben. TN 1 hat z.B. von einem Quartett 2 Karten und braucht noch Nr. 3 und 4. (Die fehlenden Objekte befinden sich auf seiner Spielkarte.) Sie*er fragt TN 2: „Hast du das Fahrrad?“ Wenn TN 2 die entsprechende Karte hat, muss sie*er sie TN 1 geben, wenn nicht, ist TN 2 mit dem Fragen an der Reihe. Hat jemand ein Quartett beisammen, darf es abgelegt werden. Gewonnen hat, wer am Ende die meisten Quartette hat.



Bei einem Quartett sind die drei anderen zum Quartett gehörenden Begriffe stets als Begriffe abgedruckt.²⁷ Für den Alphakontext eignen sich jedoch kleine Bilder anstelle der abgedruckten drei Begriffe. Stellen Sie das Quartett am besten selbst her, dann können Sie nämlich auch alle Begriffe als Bild anstatt als Wort darstellen, was für Ihre Lernenden eine große Hilfe wäre.



²⁷ Übung nach Schweckendieck, Spiele und Spielerisches, S. 11-13.

Orientieren kann man sich auf der Suche nach passenden Oberbegriffen und Begriffen an Themen im Lehrwerk, mit dem Ihre Lernenden arbeiten. Sie können so nach der Progression des Lehrwerks ihr Quartett erweitern.

Am besten werden zunächst die Karten offen gezeigt und die Begriffe geklärt. Wenn die erste Runde mit offenen Karten gespielt wird und die verlangte Struktur für alle sichtbar an der Tafel steht, sollten die Schwierigkeiten zu meistern sein.

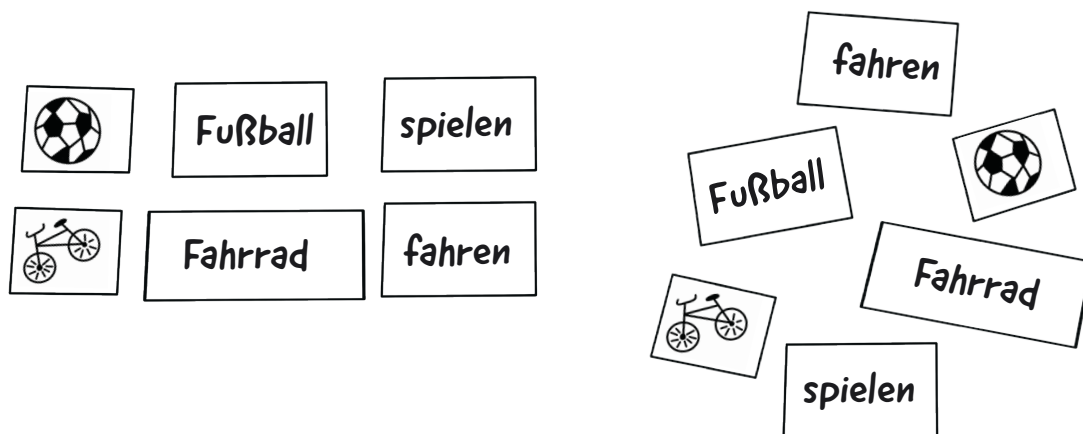
Wenn zu Anfang nur drei Spieler*innen beteiligt sind, wird das Spiel sehr vereinfacht, weil die Erfolgchancen beim Fragen jeweils 50% sind. Wenn alle die Spielregeln kennen, eignet sich das Quartett zur Wiederholung und besonders als Aktivität zur Binnendifferenzierung, wenn z.B. eine Gruppe die Wiederholung des Stoffs nicht benötigt. In diesem Fall wären Quartette mit anderen zu lernenden Begriffen eine gute Abwechslung.



Chunks

Wenn wir nochmal einen Blick auf die Tabelle oben werfen, taucht der Begriff **Chunks** gleich zweimal auf. Chunks sind Wortverbindungen, die als feste Begleiter zusammengehören. Sie zeichnen sich dadurch aus, dass man nicht ihre grammatische Struktur lernt, sondern sich einfach die spezielle Wortverbindung merkt. Das klappt ja bei „Guten Tag“ auch - oder ist Ihnen der Akkusativ darin schon mal aufgefallen? Oder der Dativ in „Wie geht ´s Dir?“ Lernende lernen diese Wortverbindungen einfach wie eine Floskel. Solche Wortphrasen können früh geübt werden und helfen in Kommunikationssituationen weiter 🔄 I, 5 **Einüben von Kommunikationssituationen im Alltag.**

Im Türkischen raucht man Zigaretten nicht, man trinkt sie (sigara içmek). Das kommt Ihnen komisch vor? Naja, im Deutschen gibt es solche Kombinationen auch: Es heißt eben Zähne putzen und nicht Zähne waschen, Geschirr spülen oder Geschirr abwaschen, aber nicht Geschirr putzen. Wichtig: Wörter, die zusammengehören, sollten auch zusammen gelernt werden, wie bei vielen Nomen-Verb-Verbindungen.



Auch hier sind Bild- und Wortkarten gute Lernmittel (s. Abb.). Üben lassen sich Chunks darüber hinaus mit einem selbsterstellten Domino, das der Lerner richtig zusammensetzen muss, damit am Ende alle Karten aufgebraucht sind.

Adjektive

Mittlerweile gibt es schöne Bildkarten, die die Bedeutung von Adjektiven vermitteln. Einige grundlegende Adjektivgegensatzpaare wie klein – groß, früh – spät etc. können Sie auch sehr gut mündlich einüben. Mehrsprachige Adjektivkarten sind eine tolle Hilfe (s. Abb.)²⁸.

DE	einsam
AR	وحيد wahid
FA	تنها tanha
EN	lonely
FR	seul(e)



Eine kostengünstige Alternative ist die als Download verfügbare **Adjektivsammlung Gegensatzpaare**²⁹ von deutschlernerblog.de, die grafisch sehr schön gestaltet ist. Die große Anzahl der abgebildeten Adjektive in Gegensatzpaaren setzt allerdings eine sorgfältige Auswahl voraus. Achten Sie darauf, dass Sie sich auf wichtige Adjektivpaare beschränken, nicht zu viele Paare auf einmal üben und auch nicht zu abstrakte bildliche Umsetzungen nutzen (Beispiel: ordentlich/unordentlich, ein Bild von einem aufgeräumten und einem unaufgeräumten [Kinder-]Zimmer wäre verständlicher). Natürlich können Sie Bildkarten auch selbst herstellen und dazu gemeinsam mit Ihrer*m Lernenden passende Bilder suchen 🔄 | 7 **Bildkarten – ein unerschöpfliches Lernmittel.**



Sind wir ein Paar?³⁰

Bei dieser Übung beschreiben sich die TN Gegenstände, die sie hinter dem Rücken halten, und müssen dadurch herausfinden, zu welcher*m Partner*in mit dem gleichen Gegenstand sie gehören. Sie üben dabei auf einem einfachen Niveau das Beschreiben von Gegenständen und müssen sich gegenseitig genau zuhören, um die*den richtige*n Partner*in zu finden. Materialien: Unterschiedliche Gegenstände (z.B. Murmel, Muschel, Watte, Stein, Blatt ...), jeweils doppelt.

Ablauf: Die TN stehen im Kreis und halten ihre Hände hinter ihrem Rücken geöffnet, sodass die*der SL ihnen einen Gegenstand in die Hand legen kann. Die TN bekommen nun Zeit, ihre Gegenstände zu erfühlen und sich zu überlegen, welche Eigenschaft diese haben: z.B. groß, klein, rund, spitz, hart, weich. Es gibt in der Runde immer zwei Personen, die den gleichen Gegenstand besitzen. Nun fängt eine Person an, ihren Gegenstand zu beschreiben: „Mein Gegenstand ist ...“ Der Name des Gegenstands darf aber nicht genannt werden. Die Person, die glaubt, dass sie den gleichen Gegenstand in der Hand hält, stellt sich neben ihre*n Partner*in. Es werden nacheinander alle Gegenstände beschrieben, bis alle ihren vermeintlichen Partner gefunden haben. Am Ende öffnen alle ihre Hände und vergleichen ihre Gegenstände.

²⁸ Beispielsweise die Adjektiv-Bildkarten in der Kartensammlung: Erste-Hilfe-Adjektive, Adverbien, Präpositionen. Deutsch lernen mit Fotokarten - Sekundarstufe I/II und Erwachsene, Cornelsen Verlag.

²⁹ Online unter: <https://deutschlernerblog.de/die-200-wichtigsten-deutschen-adjektive-mit-bildern-lernen-bildergalerie/#>

³⁰ Nach Christina Arzberger und Jan Erhorn: Sprachförderung in Bewegung. Sprachbewusster Sportkurs und bewegter Sprachkurs, hg. von der Universität Hamburg in Kooperation mit der Internationalen Bauausstellung IBA Hamburg und dem Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, 2013, S. 23. Abrufbar unter: https://www.iba-hamburg.de/fileadmin/Mediathek/K13_sbz/Sprachfoerderung-in-Bewegung_3.pdf.

Komposita

Bei Komposita ist zu beachten, dass man sie „von hinten her“ liest: Bedeutungstragendes Wort ist nämlich immer der letzte Teil des zusammengesetzten Wortes.

Entsprechend ist eine Tischdecke eine Decke für den Tisch; eine Haarbürste eine Bürste für die Haare, eine Zahnbürste eine Bürste für die Zähne. Nicht immer sind zwei Nomen zusammengesetzt, sondern z.B. Verb und Nomen, wie bei Zeigefinger (abgeleitet vom Verb zeigen).

Diese Bezüge lassen sich zwar lernen, aber setzen Sie bei diesen Zusammensetzungen das Verständnis nicht voraus. Denn: Nicht immer klappt die Herleitung: Ein „Gabelstapler“ ist nicht etwa ein Gerät, das Gabeln stapelt. Ein Gabelstapler ist ein Gerät, das irgendetwas stapelt. Der Name kommt von der Form der Stapelfläche. Da es sich hier um eine Metapher handelt und die Größenverhältnisse unterschiedlich sind, ist mit erheblichen Schwierigkeiten im Verstehen zu rechnen.

Achtung auch bei Komposita, die aus einem Wort mit mehreren Bedeutungen (Polysem, umgangssprachlich auch Teekesselchen genannt) zusammengesetzt sind: der Schulleiter hat nichts mit der Leiter zu tun, auf die ich steige, um Äpfel pflücken zu können. Es handelt sich eben um den Leiter einer Schule (vom Verb leiten).

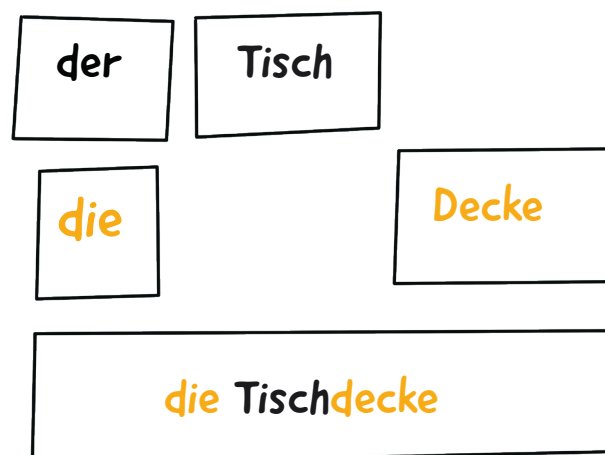
Komposita legen

Um zunächst einmal das Verständnis für die Bedeutung von zusammengesetzten Nomen zu bekommen, können Sie mit Bildkarten arbeiten. Auch möglich ist es, Bild- und Wortkarten zu kombinieren, also etwa „die“ und „Decke“ als zwei Wortkarten auseinanderzuschieben und „Tisch“ als Bildkarte dazwischen zu legen. Auf diese Weise wird auch verständlich, dass das letzte Wort in dieser Wortkombination sozusagen der „Chef“ ist und durch den ersten Wortteil näher definiert wird.

Da das letzte Wort das wichtigste ist, bestimmt es auch den Artikel des Kompositums:

Der Tisch die Decke → die Tischdecke

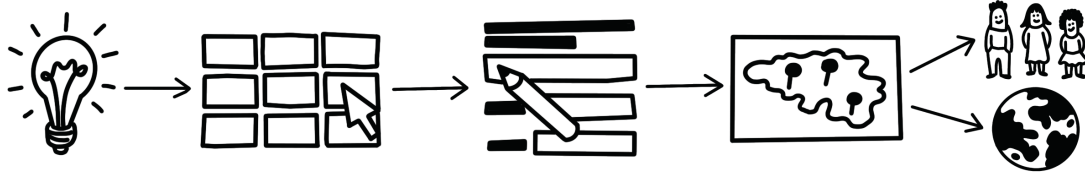
Mithilfe von Bild- bzw. Wortkarten können Sie diese Regel gut nachvollziehbar machen und einüben (s. Abb.).





Medientipp - Übungen schnell selbstgemacht

Learning-Apps ist eine intuitiv zu bedienende Anwendung, in der mithilfe von Vorlagen mit ein paar Klicks vielfältige Übungen und Spiele erstellt werden können. Vor allem für Wortschatztraining ist das Programm eine gute Hilfe, da Sie viele Bilder schnell zur Verfügung haben und die Übungen ohne viel Aufwand variieren können.



Ein guter Start sind die **einfachen Zuordnungsübungen**, die mit Bildern und einer textlichen Ergänzung arbeiten. Dies können Wörter sein aber natürlich auch Buchstaben oder Silben.



Zuordnungsübung zur Übung von Anlauten³¹

Schauen Sie doch mal auf die Probe-App, die die Autorinnen extra für diese Praxishilfe für den Alphabereich erstellt haben.

Für geübte und fortgeschrittene Lernende eignen sich auch andere Übungsformate, wie z.B. **freie Textantwort** oder auch **Kreuzworträtsel**.

Das Programm ist deswegen empfehlenswert, weil Sie viele Möglichkeiten haben, Übungen zu erstellen und diese dann auch einfach zu variieren, um Lernstoff zu wiederholen. Kreuzworträtsel auf dem Papier sind komplizierter zu basteln als mit ein paar Klicks auf dem Monitor. Der zweite Vorteil ist, dass Sie über das digitale Üben nebenbei auch die Medienkompetenz Ihrer*s Lernenden stärken.

Es ist wirklich einfach, probieren Sie es selbst mal aus! Die Anmeldung ist schnell gemacht und Sie können gleich loslegen und selbst Übungen zusammenstellen.



Als App für Smartphone liegt LearningsApps nicht vor. Die Übungsfelder lassen sich auf einem Monitor viel besser erkennen, also üben Sie besser an einem Laptop, Rechner oder mit dem Tablet.



Kim-Spiel


Als Übung für Gedächtnis- und Wahrnehmungstraining für Groß und Klein, aber auch für Wortschatzarbeit, eignen sich Kim-Spiele.

Seh-Kim: Was hat sich verändert? Ein*e TN wird hinausgeschickt und es wird an den anderen TN etwas verändert; beispielsweise wechselt jemand den Sitzplatz, eine Brille wird vertauscht, ein Kleidungsstück wird abgelegt. Dann wird die*der TN gerufen und aufgefordert zu raten, was sich verändert hat. Er oder sie kann auch auf die Veränderung zeigen, anstatt etwas zu sagen. Die Übung steigert die Achtsamkeit und kann auch gut als Energizer

🔄 vgl. auch die Übungen in I, 1 **Lernen ermöglichen** eingesetzt werden.


Für die folgenden Kim-Spielvarianten ist es wichtig, dass der benötigte Wortschatz der

³¹ <https://learningapps.org/6167865>.

Gegenstände bekannt ist. Diese Übung können Sie deshalb gut als spätere Anschlussübung zu , 7 **Schnelles Dutzend** machen.

Gedächtnis-Kim: Die*der SL präsentiert auf einem Tablett eine Anzahl von Gegenständen. Die TN prägen sie sich ein. Nach Ablauf einiger Sekunden müssen sich die TN umdrehen und die*der SL nimmt einen Gegenstand vom Tablett. Nun raten die TN, welcher Gegenstand fehlt.

Steigerung: Die*der SL nimmt keinen Gegenstand weg, sondern verdeckt das Tablett mit einem Tuch. Die TN sollen die Gegenstände nun möglichst vollständig aufzählen.

Tast-Kim: Gegenstände unter einer Decke oder in einem Stoffbeutel müssen ertastet und erraten werden. Alternativ kann man auch ein Wort vorgeben und die*der TN muss so lange fühlen, bis sie*er den richtigen Gegenstand in der Hand hält und erkennt. Weiß die*der TN das Wort nicht, kann sie*er sich im Beschreiben üben: „Es ist klein/groß; leicht/schwer; spitz/rund“ usw. Als Hilfe können entsprechende Bildkarten zum Lernen der Adjektive dienen , 7 **Wortschatzlernen verstehen und organisieren, Adjektive**.

Tagesablauf und Uhrzeiten



Spiegelspiel

Die TN stehen sich als Paar gegenüber. Eine Person führt in extrem langsamen Bewegungen alltägliche Morgenrituale, wie Zähneputzen, Kämmen, Hände waschen etc., durch, die andere Person soll diese spiegelverkehrt mitmachen. Geschult werden die genaue Wahrnehmung, die Körpersprache und das Miteinander.³² Außerdem bleiben die entsprechenden Chunks Zähne putzen, Haare kämmen, Frühstück machen/essen, Kaffee trinken etc. besser im Kopf.



Morgens früh um...

Reime helfen dabei, sich Dinge zu merken. Die Tageszeit und auch Uhrzeit können Sie üben, indem Sie sie je mit Aktivitäten verbinden. Ergänzen Sie einfache Hauptsätze zu den Satzanfängen:

Morgens früh um sechs: Der Wecker klingelt.

Morgens früh um sieben:

Mittags um ...

Als Erweiterung kann Ihr*e Lernende*r selber ergänzen. Der Wortschatz sollte dann bereits bekannt sein.

³² Grosser, tool-kit, S. 9.



Die Woche im Reim³³

Eher zum rhythmischen Sprechen eignet sich das folgende Gedicht, bei dem die Wochentage im Fokus stehen. Nicht jedes Wort soll hier verstanden oder gar gelernt werden, sondern lediglich ein Verständnis für den Rhythmus der Woche. Ergänzen Sie die fehlenden Zeilen mithilfe von Paarreimen je nach den Tätigkeiten ihrer Lernenden – oder Sie entscheiden sich gegen den Alltag und für die Fantasie.

Ich bau ein Haus für mich allein

In dieser Woche soll es fertig sein

Am Montag kehre ich den Bauplatz frei

Am Dienstag schaff ich Steine herbei

Am Mittwoch ...

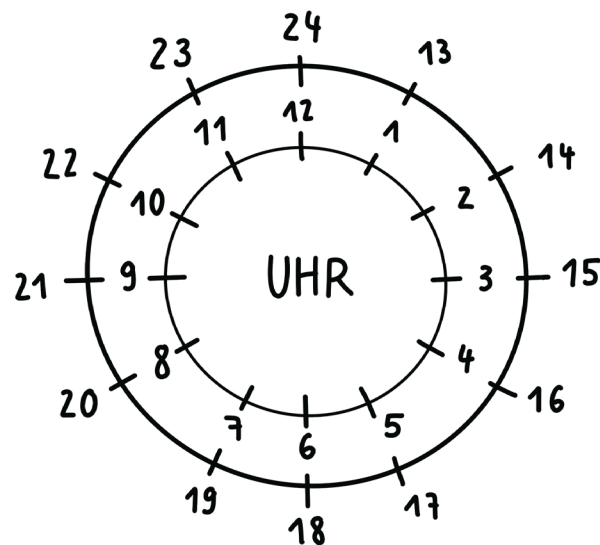
...

Am Sonntag kannst du mich besuchen, vielleicht gibt's Kirschen oder Kuchen.

Uhrzeiten

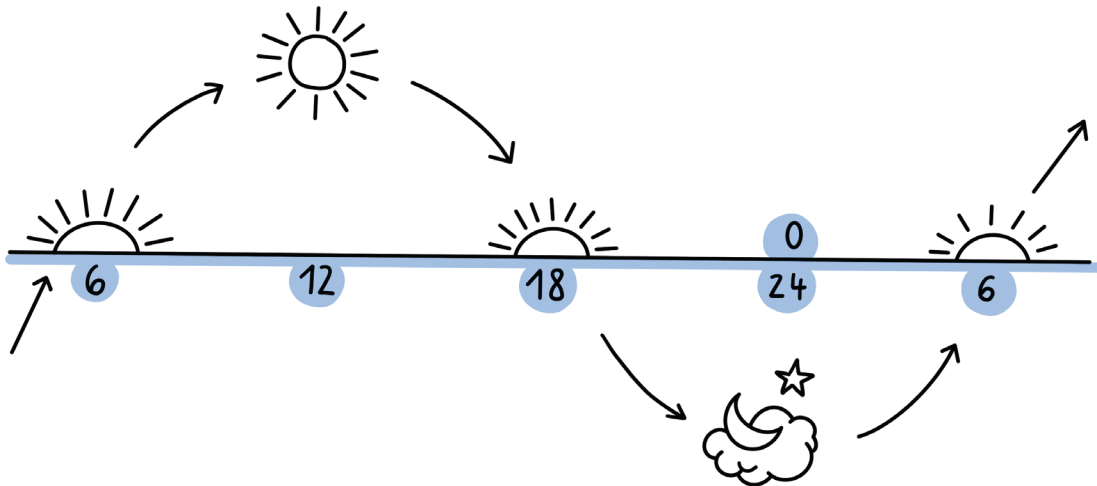
Die Uhr richtig zu lesen und die Uhrzeiten zu üben ist gar nicht so einfach. Es gibt die 24-Stunden-Zählung, das ist die offizielle Zeit, und es gibt die 12-Stunden-Zählung, die man gerne in der Umgangssprache benutzt. Abgelesen wird die Uhrzeit heutzutage weniger von analogen Zifferblättern als von digitalen Anzeigen, die die 24-Stunden-Zählung haben. In anderen Sprachen existiert keine 24-Stundenzählung. Man kommt also nicht umhin, beide Varianten zu lernen. In jedem Fall brauchen wir zum Uhrzeitansagen die Konstruktion „Es ist (um) ... (Uhr)“.

Behelfen kann man sich mit einfachen Skizzen, wie sie die Abbildungen zeigen, also ein doppeltes Zifferblatt etwa und 24 Stunden anhand des Sonnenverlaufs.³⁴



³³ Belke, Mit Sprach(e)n spielen, S. 30.

³⁴ Die Zeichnungen sind inspiriert von bildlichen Erklärungsversuchen Ehrenamtlicher, die die Schulungsreihe „Alphabetisierung und Lernungewohnheit im Ehrenamt begleiten“ besucht haben. Danke dafür!



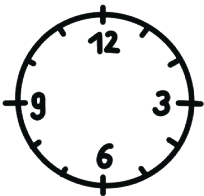
Üben kann man mündlich gut die Angabe zur vollen Stunde: „Es ist um eins / ein Uhr“, „es ist um zwei/drei/vier... [Uhr]“ usw., aber auch „es ist kurz vor/kurz nach zwei“ und „es ist fünf/zehn vor“, aber „20 nach drei“.



Kuchen- oder Pizzastücke

Umgangssprachliche und dialektale Varianten der Uhrzeit lassen sich mit dem Bild der Kuchen- oder Pizzastücke gut erklären. Am besten ist es, Sie bringen eine reale Speise mit, die sie dann vor den Augen der Lernenden je aufteilen.

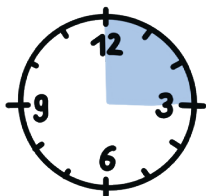
Kein Kuchen



Sechs Uhr

Wir warten eine...

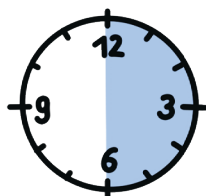
Viertel Kuchen



Viertel Sieben

Viertel Stunde

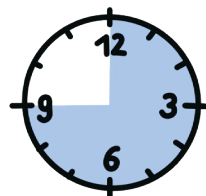
Halber Kuchen



Halb Sieben

Halbe Stunde

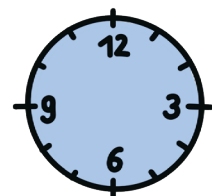
Dreiviertel Kuchen



Dreiviertel Sieben

Dreiviertel Stunde

Ganzer Kuchen



Sieben Uhr

Ganze Stunde

8

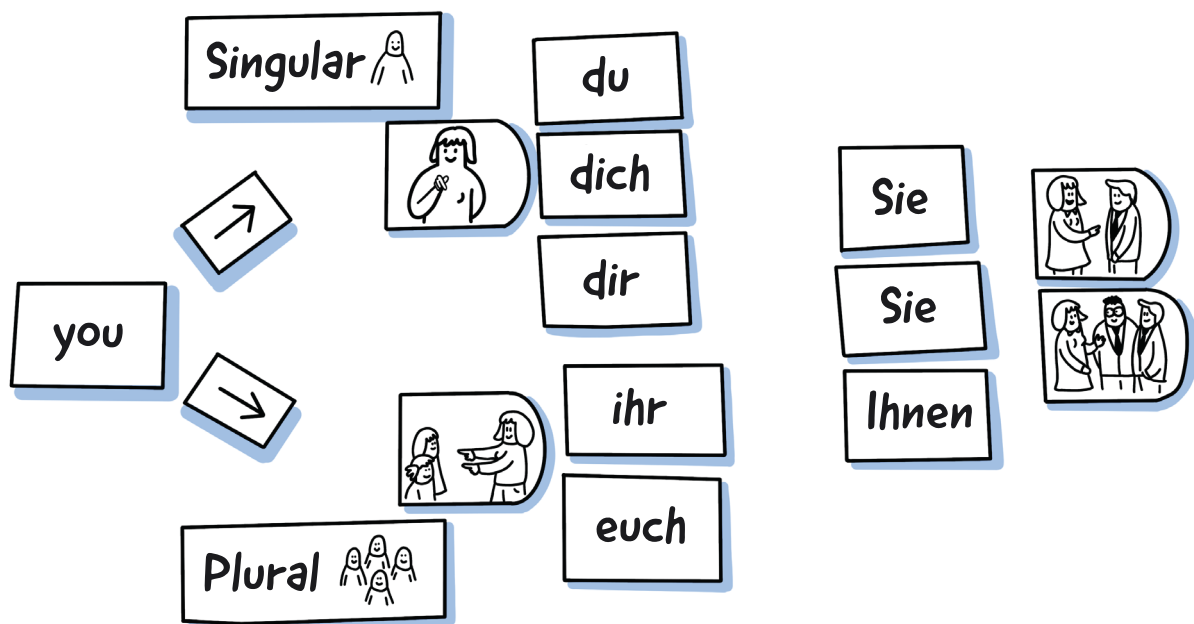
Sanfter Einstieg in die Grammatik

Die deutsche Grammatik hat einen schlechten Ruf. Klar, sie ist kompliziert, sagen viele. Das Problem ist eher, dass Grammatik häufig sehr abstrakt im Unterricht vermittelt wurde. Und dass alle, die zur Schule gegangen sind, genau diese Lernerfahrung tief abgespeichert haben.

Für Lernende mit wenig Schulerfahrung stellt die Abstraktheit ein noch größeres Problem dar. Gute Lernmaterialien sind bemüht, die Abstraktion und die oft aus dem Lateinischen stammenden Fachbegriffe gering zu halten. Auch helfen häufig farbige und mit Bildern oder sogar Comics ausgestattete Grammatikübersichten den Sprachanfänger*innen zur Visualisierung grammatischer Regeln weiter. Da die Grammatik auch für Muttersprachler*innen oft keine eingängige Angelegenheit ist, helfen diese neuen Materialien auch den Sprachlernbegleiter*innen beim Verständnis. Für Alphalernende jedoch sind auch diese ansprechenden Lernmittel oft zu schwierig.³⁵

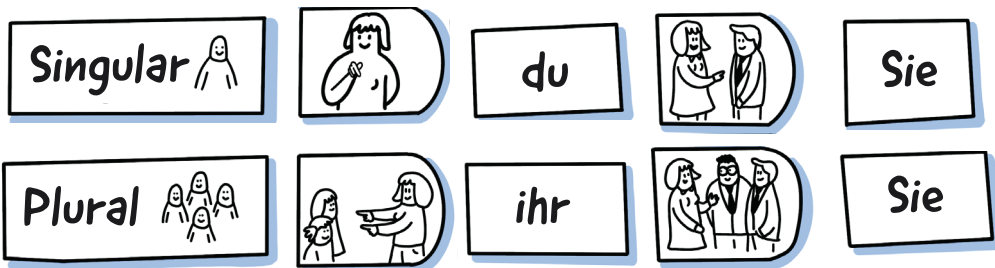
Was vielen Lernenden bis weit in die Grundstufe und oft noch darüber hinaus Kopfschmerzen bereitet, sind die grammatischen Bezüge. Damit sind also nicht grammatische Formen gemeint, sondern etwa die Fähigkeit, überhaupt zwischen den grammatischen Personen unterscheiden zu können. Wir geben Ihnen mal ein Beispiel.

Stellen Sie sich das nur einmal vor: Im Englischen existiert das einfache „you“. Im Deutschen unterscheiden wir dagegen sieben verschiedene Formen für die zweite Person je nach Numerus (Anzahl) und Kasus (Fall) (s. Abb.).



³⁵ Dies trifft zum Beispiel zu auf: Axel Hering und Gisela Specht: Bildgrammatik Deutsch. Deutsche Grammatik in Bildern erklärt, München: Hueber 2016.

Allein im Singular unterscheidet man im Nominativ „du“ und „Sie“, im Plural „ihr“ und „Sie“ (s. Abb.).

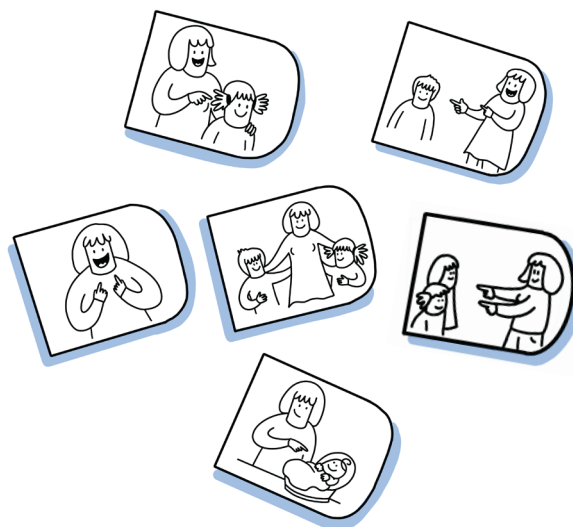


Die Kasus spielen auf dem Alphaniveau noch keine Rolle, trotzdem werden Alphanernende im Gespräch mit diesen Formen konfrontiert werden und profitieren davon, wenn sie den Bezug herstellen können: „Kann ich Ihnen helfen?“ – die*der Angesprochene*r überlegt: Wer wird angesprochen? Ah, ich soll etwas sagen!³⁶



Bezüge visuell unterstützen

Auch in diesem Fall empfehlen wir Bildkarten³⁷, die genau diesen Bezug verdeutlichen. Beim Lerntreffen werden Sie viel gestikulieren, auf sich selbst zeigen, auf Ihr Gegenüber zeigen, um die Bedeutung von „ich“ oder „du“ verständlich zu machen. Wenn Sie Aufgaben auf einem Arbeitsblatt notieren, können Sie die kleinen Bilder als visuelle Erinnerungstütze für diese Gesten einsetzen und damit den Bezug zum jeweiligen Personalpronomen unterstützen.



Sie sehen also, man kann sehr schnell durcheinanderkommen. Lassen Sie sich davon jedoch nicht entmutigen. Wenn Sie nicht wie selbstverständlich davon ausgehen, dass die Bedeutung und die Bezüge der Personalpronomen „leichte Kost“ seien, dann können Sie den Lernprozessen Ihrer Lernenden mit mehr Geduld und Wertschätzung entgegenreten. Im Übrigen: ist Ihnen schon aufgefallen, dass das „Sie“ wiederum leicht mit der 3. Person Plural „sie“ verwechselt werden kann?

³⁶ Als Chunks lassen sich viele Wendungen in der Lernbegleitung anwenden und üben, ohne die Grammatik systematisch einzuführen, siehe auch Lourdes Ros: <https://www.youtube.com/watch?v=6Eu5ECb-J98>.

³⁷ Personalpronomen mit passenden Bildern finden Sie als Kopiervorlage (S. 17) im Leitfaden für die Bildgrammatik von Katharina Zurek, abrufbar unter: https://www.hueber.de/media/36/Bildgrammatik_Deutsch_Leitfaden.pdf. Das Personalpronomen-Domino können Sie einfach ausdrucken und zerschneiden, sodass Sie Bilder und Personalpronomen unabhängig voneinander als visuelle Hilfen und zum Üben nutzen können.



Thematisieren Sie mit Ihren Lernenden unbedingt das Höflichkeits-Sie, denn mit dieser deutschen Spezialität sollten Ihre Lernenden vertraut werden. Wie leicht passiert Deutschlernenden der Faux-Pas, „du“ zu sagen, wo das „Sie“ unabdingbar ist! Auch im Deutschkurs ist das „Sie“ aus Respektgründen angebracht. Zunächst ist es auch die sprachlich einfachere Form des konjugierten Verbs.

In der ehrenamtlichen Eins-zu-Eins-Begleitung fühlt sich das Sie allerdings schnell nicht mehr passend an. Bieten Sie dann das „Du“ an, aber erklären Sie auch den Kontext und die Verwendung. Es geht letztlich eher um das Verhältnis zwischen Nähe und Distanz und weniger um den Ausdruck von Respekt. Oder haben Kinder etwa kein Respekt vor ihren Eltern? Ein*e Comedian dagegen spricht im Fernsehen zu wildfremden Leuten im „Du“, weil er*sie kumpelhaft wirken möchte. Es kommt also auch auf die Situation an. Das Verhältnis kann dynamisch sein: Wie das Beispiel der ehrenamtlichen Sprachbegleitung selbst gut aufzeigt, kann der Unterschied schnell verwischen.



Hilfreich zum Erlernen der Unterscheidung ist auch die Einführung von Symbolen, etwa einer Krawatte für „Sie“-Kontexte und einem Teeglas für „Du-Kontexte“, die Sie mittels Bildkarten zu den Lerntreffen mitbringen und als visuellen Anker immer wieder einsetzen können. Vielleicht haben Sie auch eine schönere Idee?

Wenn Sie jetzt mit Blick auf die Vielfalt der Personalpronomen sagen: „Typisch Deutsch – komplizierter geht es nicht!“, dann trösten Sie sich mit einem Blick ins Japanische. Dort gibt es keine Personalpronomen, sondern viele verschiedene Nomen, die unterschiedliche Bezüge und Nuancen ausdrücken³⁸. Ob das so viel einfacher ist?



Du oder Sie?

Eine Übung, bei der nach einem Bildeindruck entschieden werden soll, ob es sich um Situation mit „du“ oder eine mit „Sie“ handelt, finden Sie auf den Übungsseiten des Goethe-Instituts.³⁹

Wir hoffen, dass auch die folgenden Übungen Ihnen eine spielerische und konkrete Herangehensweise an verschiedene grammatische Phänomene ermöglicht.



Grammatik mit Rhythmus

Zur sanften Einführung von grammatischen Strukturen eignen sich einfache Gedichte wie die folgenden. Sie können mithilfe von Gestik die Bezüge herstellen und so die Bedeutung klären. Klopfen Sie auf den Tisch oder klatschen Sie zu den Worten, um die Wörter rhythmisch zu vermitteln.

Ich rede
du redest
wir reden
sie reden
Und wer hört zu?

³⁸ Vgl. https://de.wikibooks.org/wiki/Japanisch/_Personalpronomen.

³⁹ <https://www.goethe.de/de/spr/ueb/daa/all/ds0/ds3.html>.

Sie können hier auch zwischen laut oder leise, schnell oder langsam, fröhlich oder traurig wechseln. Oder Sie spielen am besten gleich ein Mini-Theaterstück mit verteilten Rollen. Die betreffenden Schauspieler*innen treten auf mit den Worten „blablablabla“ oder sie sprechen etwas in Ihrer Muttersprache.

Auch das folgende Gedicht⁴⁰ lässt sich mit einer Gruppe dramapädagogisch umsetzen. Teilen Sie dazu Ihre Gruppe in zwei Gruppen und lassen Sie sie im Rhythmus erst aufeinander zugehen, dann zurück. Eine betonte Silbe entspricht einem Schritt. Auch hier lassen sich je nach Sprecher*in Rollen verteilen, um die grammatischen Bezüge zu üben:

Ich gehe

Ich gehe

du gehst

sie geht.

Geht es?

Danke – es geht!



Einen sanften Einstieg in grammatische Bezüge und die Konjugation regelmäßiger Verben können Sie über das originelle Video „Sagen, Machen, Hören (Folge 83)“ von Easy German gestalten.⁴¹



Gewusst wie!

Gut geeignet sind auch Gedichte, die mit Wiederholungen arbeiten, wie beispielsweise das folgende Gedicht⁴² der konkreten Poesie, das ganz nebenbei **unbestimmte Zahlwörter** einführt:

alle haben gewusst

alle haben gewusst

viele haben gewusst

manche haben gewusst

einige haben gewusst

ein paar haben gewusst

wenige haben gewusst

keiner hat gewusst

Zur visuellen Unterstützung suchen Sie ein Bild mit mindestens sieben Personen, die nebeneinanderstehen. Sie stellen gemeinsam fest: „alle haben gewusst“ und deuten dabei auf die Gruppe der Personen. Nun nehmen Sie eine Schere zur Hand und schneiden min-

⁴⁰ Fröhlich nach Belke, Mit Sprache(n) spielen, S. 70.

⁴¹ Online abrufbar unter: <https://bit.ly/2XRIHaf>.

⁴² Wiemer nach Belke, Mit Sprache(n) spielen, S. 84.

destens eine Person ab. Nun sagen Sie: „viele haben gewusst“ usw. Geben Sie die Schere ab, wenn Sie das Gefühl haben, dass die*r Lernende das Prinzip hinter der sprachlichen Reihe verstanden hat.

Falls Sie kein Bild finden, das genau passt, dann suchen Sie einfach mehrere Abbildungen von Personen und legen Sie sie zusammen auf den Tisch. Nehmen Sie dann Stück für Stück die Figuren weg bzw. überlassen diese Tätigkeit der*m Lernenden.

Im Anschluss können Sie gemeinsam darüber spekulieren: Was hat keiner gewusst? Wir sind uns sicher, dass Sie viele Antworten finden werden. Natürlich können Sie das Verb wissen durch viele andere Verben ersetzen und die Übung entsprechend anpassen und/oder wiederholen.

Wörter im Satz vertauschen - vom Wort zum Satz

An einfache Regeln des Satzbaus können Sie mithilfe von Austauschübungen der Satzglieder heranzuführen. Wir zeigen Ihnen im Folgenden das Prinzip auf.

Herr Mumpitz im April⁴³

Eine heftige Straße fegte durch den Wind.

Das Postamt kam aus Herrn Mumpitz und musste mit seinem Hut die Hand festhalten.

Von Zeit zu Zeit blies ihm ein Gesichtstoß Wind in den Staub.

„Herr Mumpitz macht, was er will!“ sagte der April.

Da fing es auch schon an, vom Tropfen zu himmeln.

Ach, der Regenschirm hatte Herrn Mumpitz zu Hause stehen lassen!

Bald prasselte ein Straßenschauer auf den Regen, und Herr Mumpitz wurde pudelnass wie ein Patsch.

Beinahe wäre ihm noch ein Kopf auf seinen Blumentopf gefallen.

Daheim zogen die Kleider rasch Herrn Mumpitz aus.

Frau Mumpitz kochte auf dem Wasser einen Elektroherd für den Tee und holte für ihre Kleider einen trockenen Mann.

„Hoffentlich kommt Herr Mumpitz bald“, rief der Mai,

„Dann ist Wetter mit dem scheußlichen Schluss!“

Uns und Ihnen ist natürlich klar, dass dieser Text für Alphanlernende zu schwer ist. Wir wollten Ihnen diesen Text trotzdem nicht vorenthalten, denn das Prinzip des Vertauschens und den Witz dabei können Sie gut in die Sprachbegleitung mitnehmen.

⁴³ Halle nach Belke, Mit Sprache(n) spielen, S. 59.



Wer macht was?

Suchen Sie einfache Sätze, die Sie gut pantomimisch darstellen können, z. B.:

Hamid sitzt auf dem Stuhl. Der Stuhl sitzt auf Hamid.

Klaus liegt unter der Decke. Die Decke liegt unter Klaus.

Dorothea gießt die Blumen. Die Blumen gießen Dorothea.

Über die pantomimische Darstellung wird die Sinnlosigkeit des zweiten Satzes offensichtlich. Und lustig ist es auch!

Sie werden gemeinsam feststellen, dass es sehr wichtig ist zu wissen: wer macht was? Diese Unterschiede machen wir mithilfe der Grammatik deutlich. Es ist eben Dorothea, die die Blumen gießt – und nicht andersherum! Wenn Sie das Gefühl haben, Ihr*e Lernende*r hat verstanden, welche wichtige Rolle das Subjekt hat, können Sie sich an folgende Sätze herantrauen. Bei diesen ist die pantomimische Darstellung ein echtes Kunststück. Wir empfehlen dagegen, den ersten Satz zu zeichnen. Die Schwierigkeiten, eine bildliche Darstellung zu finden, zeigen schon, dass es hier nicht mit rechten Dingen zugehen kann.

Karla kocht Kartoffeln. Die Kartoffeln kochen Karla.

Die Deutschlehrerin schreibt eine SMS. Die SMS schreibt eine Deutschlehrerin.

Wenn Sie es auf die Spitze treiben wollen, weil Ihre Lernenden Spaß am Vertauschen gefunden haben und eventuell sogar selbst kreativ geworden sind, dann nehmen Sie sich an Werner Halle und seinem Herrn Mumpitz ein Beispiel.

Cem backt Kuchen im Ofen. Der Kuchen backt Ofen im Cem.



Seien Sie bei Äußerungen der Lernenden sehr nachsichtig. Es geht in dieser Übung nicht um die grammatikalische Korrektheit, also ob Mehrzahl oder Einzahl, Nominativ, Akkusativ oder Dativ richtig markiert ist. Der Fokus liegt auf der Frage, wer oder was das Subjekt im Satz ist: Wer oder was macht etwas? Und wer oder was ist kein Subjekt und kann darum nichts tun?



Gymnastik mit Präpositionen

Mithilfe dieser Übung können Präpositionen eingeführt oder wiederholt werden.

Der*die SL spricht „Meine Hand ist...“ und legt die Hand an die entsprechende Stelle.

- auf dem Kopf
- unter dem Bein
- an dem Gesicht
- ...



Rette sich, wer kann

Bewegungsspiel für Kinder zum Üben der Präpositionen

Der*die SL spielt Musik ab, zu der sich die Kinder im Raum bewegen. Dann stoppt die Musik, und der*die SL ruft: „Rette sich, wer kann!“ und ergänzt pro Runde je eine Ortsangabe:

Hinter das Sofa, unter den Tisch, neben das Fenster, vor den Fernseher, an die Wand, auf den Boden usw.

Fantasievoller wird es, wenn die Objekte im Raum ausgedachte Gegenstände oder Orte sind. Das Sofa ist eine Insel, der Tisch ein Piratenschiff, der Fernseher eine Schatztruhe, die Stehpflanze ein Vulkan, der Teppich das Meer etc. Diese Varianten können Sie natürlich auch gemeinsam mit den Kindern festlegen. Zur Anregung ist es gut, wenn vielfältiges Bildmaterial in Form von Kinderbüchern zur Verfügung steht. Natürlich können auch Menschen (z.B. die Eltern) ein bestimmter Fantasiegegenstand sein.

Als Gruppe lernt man voneinander, wo genau man hinrennen muss und lernt so nebenbei die Bedeutungen der Präpositionen.

II Alphabetisierung - von kleinen und großen Sprachbausteinen

1 Vom Buchstaben zum Laut – wie Muttersprachler*innen die Sprache sehen

Alphabetisierung bedeutet nicht, Buchstaben schreiben und lesen zu können. Es bedeutet mehr. Um das als Muttersprachler*innen zu verstehen, muss ein anderer, ungewohnter Blick auf die deutsche Sprache eingenommen werden.

Um diese Notwendigkeit besser nachvollziehen zu können, schlagen wir Ihnen folgende Übung vor. Hören Sie zunächst selber hin, wie Worte klingen. Sie bestehen aus vielerlei Lauten, die oft viel komplexer sind, als die Buchstaben es uns vermuten lassen. Nehmen wir als Beispiel den Vokal e. Selten kommt der Buchstabe e in der Sprachverwendung so vor, wie Sie den Laut isoliert sprechen, wenn Sie /e/ sagen oder wie im Wort **Paket**. Häufiger sind Varianten wie **der Tellerwäscher**. Sprechen Sie sich selbst dieses Wort einmal langsam vor. Wir haben mind. drei verschiedene e-Laute in diesem Wort inklusive dem dazugehörigen Artikel.

Denken wir an Vokale, kommen wir auf fünf Stück an der Zahl, doch übersehen dabei häufig die Umlaute (ä, ö, ü) – und die verschiedenen Längen der Vokale. Hinzu kommt, dass der kurze e-Laut im Schriftbild einmal als e und einmal als ä wiedergegeben wird. Auch Diphthonge (Zwielaute) gibt es im Deutschen und sie sind eine wahre Herausforderung für Lernende. Außerdem unterscheiden wir zwischen kurzen und langen Vokalen. Insgesamt gibt es im Vokalsystem des Deutschen damit **14** Laute plus Diphthonge (!).⁴⁴ Hätten Sie das für möglich gehalten?

Und bei den Konsonanten? Vergleichen Sie **Ich** und **Koch**. In beiden Fällen wird c und h kombiniert, doch in der Aussprache unterscheiden sich beide Kombinationen erheblich. Finden Sie noch mehr Wörter mit dieser Buchstabenkombination? Können Sie eine Regel ableiten? Auf das Wort **Tellerwäscher** sind Sie nicht gekommen, stimmt's? Doch auch hier findet sich die Kombination ch, allerdings ergänzt um ein s. Das alphabetisierte Auge sieht das ch deshalb nicht, weil es die Buchstabenkombination sch in Sekundenbruchteilen als eine Einheit wahrnimmt.

Die Synthesefähigkeit und Lesegeschwindigkeit nimmt bei geübten Lesenden derart zu, dass das Auge sozusagen wie ein Laser Wahrscheinlichkeiten abnimmt und die Informationen sehr schnell verarbeitet werden können. Geübte Leser*innen brauchen die Schriftzeichen nicht mehr zusammensetzen, sondern fliegen darüber hinweg. Doch wer einmal ein anderes Alphabet gelernt hat, der weiß, wie lange es dauert, bis man halbwegs flüssig lesen kann und wie schnell das Auge ermüdet – und wie man dann Zeichen immer wieder „durcheinanderwürfelt“. Für Lernende des deutschen Alphabets betrifft dies dann insbesondere die spiegelgleichen Kleinbuchstaben d, b, p etc.



Wenn Sie mit Ihren Lernenden mündlich ersten Wortschatz trainiert haben, gehen Sie besser nicht sofort zum Schreiben über. Beginnen Sie mit den Lauten. Oder besser noch: Mit den Silben! Und achten Sie auf die Betonungen, den Rhythmus der Sprache.

⁴⁴ Vgl. Feick/Pietzuch/Schramm, Alphabetisierung für Erwachsene, S. 132.

2

Wie Lernende sich der fremden Sprache nähern

Lernende von Deutsch als Zweitsprache erleben hier in Deutschland „ein Sprachbad“. Sie tauchen ein in ein Meer von gesprochenem (und geschriebenem) Irgendetwas. Mit Absicht steht hier „Irgendetwas“ und nicht „Wort“. Wo ein Wort beginnt und wo es aufhört, das muss ein*e Sprachlernende*r stets herausfinden. Und was ein Wort eigentlich ist, das kann auch nicht unbedingt vorausgesetzt werden.

Im Unterschied zu primären Alphalernenden haben es Zweitschriftlernende leichter, da sie schon die Erfahrung der Erstalphabetisierung, und diese in ihrer starken Sprache, der Muttersprache, gemacht haben. Sie kennen das Prinzip, wonach Lauten Zeichen zugeordnet sind, können abstrahieren und Wörter bilden. Außerdem haben sie ein Regelverständnis. Allerdings können sie die vertrauten Regeln nicht eins zu eins auf die neue Schriftsprache übertragen 🌀 II, 6 **Interferenzen**.

Primäre Alphalernende dagegen sollen in der Sprache schreiben lernen, die sie gar nicht beherrschen. Wer einmal darüber nachdenkt, dem fällt auf, was dies für eine riesengroße Herausforderung, ja, ein echtes Kunststück ist.

Damit die Alphabetisierung gelingen kann, muss zuerst Bekanntschaft mit „sprachlichem Material“ gemacht werden. Der Ausgangspunkt für Alphalernende sind deshalb nicht die Buchstaben des deutschen Alphabets, sondern Silben und Laute. Um diese Elemente der Sprache wahrnehmen zu können, müssen Lernende zunächst phonologische Bewusstheit erlangen 🌀 II, 3 **Von Silben und Rhythmen**, II, 4 **Von Lauten und Silben**.


Zum Lesen- und Schreibenlernen sollte man ganz bestimmte Wörter auswählen, wie z.B. Kanu, Sofa, Kilo, Datum. Weitermachen kann man dann mit etwas komplexeren Wörtern wie Auto, Blume, Feile oder Flöte. Komplexer sind letztgenannten Wörter deshalb, weil sie Zwielaute, einen Umlaut und erste Konsonantenhäufungen enthalten.

Die Wortbeispiele eignen sich gut zum Erlernen der Laut-Buchstaben-Zuordnung, weil sie aus **Basisgraphemen** bestehen: In diesem Fall wird ein bestimmter Laut durch einen bestimmten Buchstaben oder durch eine Buchstabenkombination wiedergegeben. Der Laut /f/ beispielsweise kommt als Basisgraphem im Wort Sofa vor. Es gibt in der deutschen Sprache aber mehrere Möglichkeiten, diesen Laut schriftlich wiederzugeben, und diese Grapheme nennt man **Orthographeme**. Der /f/-Laut kommt auch in Wörtern wie Vogel, Physik oder Affe vor. Die Grapheme v und ph sowie ff sind Orthographeme, die den Laut /f/ ebenso abbilden können.



Gute Wörter zum Schreibenlernen sind Wörter mit möglichst einfacher Silbenstruktur, die ausschließlich aus **Basisgraphemen** bestehen – eine echte Erleichterung!

Orthographeme sind für Sprachlernende sehr verwirrend. Das liegt daran, dass sie zunächst von Basisgraphemen ausgehen. Orthographeme hingegen können sich die Lernenden nicht selbst erschließen. Sie müssen die Schreibweise eines Wortes bereits gesehen und erlernt haben. Die Wörter, die ausschließlich mit Basisgraphemen geschrieben werden, die so genannten **lautgetreuen Wörter**, sind in der Unterzahl. Die Bekanntschaft mit Orthographemen und komplexeren Silben ist also nur eine Frage der Zeit. Wer allerdings

die Basisgrapheme sicher zuordnen kann, der hat eine bessere Basis, sich die Orthographeme Stück für Stück anzueignen. Für eine Übersicht über die vielen Laute (**Phoneme**) und wie sie jeweils im Schriftbild durch Basis- oder Orthographeme wiedergegeben werden, schauen Sie sich bitte die Tabelle an unter  II, 6 **Phoneme und Grapheme**.

3

Von Silben und Rhythmen

Sprache besteht aus klanglichen Elementen wie Silben, Reimen und Lauten. Lernende müssen sich dessen bewusstwerden und auch verstehen, dass Wörter in diese Elemente zerlegt werden können. Dies bezeichnet der Begriff phonologische Bewusstheit, der eine der Säulen der Alphabetisierungsarbeit ist. Aber was soll das eigentlich genau heißen: Lesen und Schreiben Können bedeutet, die lautliche Seite der Sprache neben der Seite der Bedeutung der Wörter wahrnehmen zu können?

Wenn man Sie fragen würde: „Welches Wort ist länger - Schlange oder Schmetterling?“, dann würden Sie sagen, dass das selbstverständlich auf den Schmetterling zutrefte. Sie treffen diese Entscheidung aufgrund einer erlernten Differenzierung: Sie haben neben dem Zugriff auf das Objekt auch einen Zugang zur Welt der Repräsentation des Objektes in der Welt der Zeichen. Menschen ohne Stifterfahrung müssen diese zweite Ebene der Wörter erst kennenlernen. Solange ist für sie die Schlange länger als der Schmetterling. Alphabetisierenden ergeht es an dieser Stelle wie Kindern, die mit der lautlichen Struktur der Wörter erst in Berührung kommen und sie analysieren lernen müssen. Vor diesem Hintergrund wird verständlich, dass in vielen Sprachkulturen Reim- oder Klatschspiele für Kinder verbreitet sind.⁴⁵



Reim- und Klatschspiele

„Ene, mene, mu und raus bist du! Raus bist du noch lange nicht, sag mir erst, wie alt du bist?“ Diesen Abzählreim kennen sicher viele noch aus ihrer Kindheit. Sehr schön ist auch:

„Eine Ente mit zwei Beinen springt ins Wasser – plumps!

Zwei Enten mit vier Beinen springen ins Wasser – plumps plumps!“ usw.

Lernen Sie mit Ihren Lernenden gemeinsam einen Reim. Ein bekannter Reim auf Türkisch heißt: „Çatlak patmak yusuvarlak kremalı börek sütlü çörek çek dostum çek (dt.: Aufgeplatzt und kugelrund, das Gebäck mit Cremefüllung, zieh mein Freund, zieh!)“⁴⁶. Kennen Ihre Lernenden eigene Abzählreime?

Der Rückgriff auf bekannte Reime in der Muttersprache ist sehr sinnvoll, denn dieser bahnt den Weg zur phonologischen Bewusstheit. Im Klatschrhythmus entpuppen sich Silben als rhythmische Elemente, die eng mit der Akzentuierung der Sprache zusammenhängen. Was man beim Klatschen und Reimen lernt, sind also die Aussprache, die Wortakzente (Silbenbetonungen), Frage und Antwort, das Zählen etc.

Kinderlieder wie „Auf der Mauer auf der Lauer“ sind besonders für die Sprachbegleitung in Familien gut. Nicht nur der Diphthong „au“ wird mit diesem Kinderreimlied geübt, sondern auch der Schwa-Laut –er.



Probieren Sie mal das Sing- und Klatschspiel zu den Zahlen von eins bis zehn auf Arabisch, Englisch, Französisch und Spanisch aus.⁴⁷ Übernehmen Sie eine Strophe, je nachdem, welche Sprache Sie und Ihre Lernenden interessiert. Und gestalten Sie Ihre eigenen Strophen mit den Zahlen von eins bis zehn in den Herkunftssprachen der TN.

⁴⁵ Vgl. Feick/Pietzuch/Schramm, Alphabetisierung für Erwachsene, S. 65.

⁴⁶ Vgl. Ebd.

⁴⁷ https://www.youtube.com/watch?v=wB_h9oBwp1U

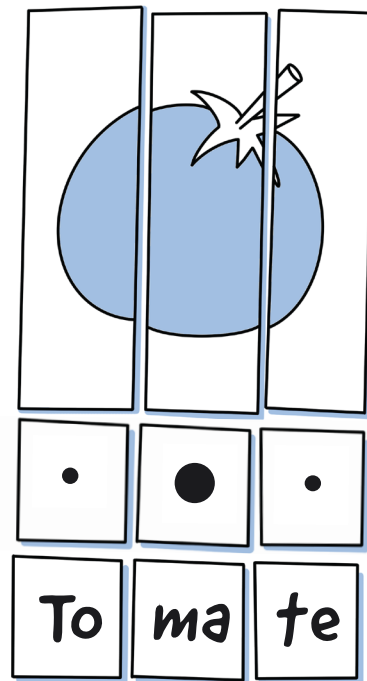
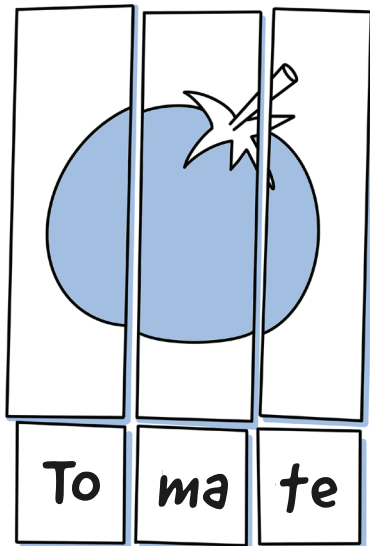


Silbenbild

Silben sind rhythmische Elemente und diese kann man nicht nur hören, sondern auch sehen. Wie wir das meinen? Nun ja, wenn Sie mit Bildkarten arbeiten, dann steht ein Bild für ein Wort. Wenn Sie dieses Bild senkrecht nach der Anzahl der Silben zerschneiden, dann erhalten Sie entsprechend „Silbenbilder“ (s. Abb.). Diese Methode lässt sich besonders gut bei längeren Wörtern mit einfacher Silbenstruktur (Konsonant-Vokal-Abfolge) anwenden wie z.B. bei Wörtern wie To-ma-te oder Scho-ko-la-de. Es ist hilfreich für das Verständnis, dass das Objekt auf dem Bild und das Wort gleichermaßen in Teile geteilt werden. Zerschneiden Sie gemeinsam mit den Lernenden die Wörter und Bildkarten und legen Sie sie zusammen korrekt auf.

Sensibilisieren Sie Ihre Lernenden für die Betonung der Silben, indem Sie einen kleinen (unbetont) oder dicken (betont) aufgemalten Punkt (über oder unter die Silbe) legen. Auf diese Weise lernen die TN die Silbenbetonungen mit einer visuellen Hilfestellung kennen.

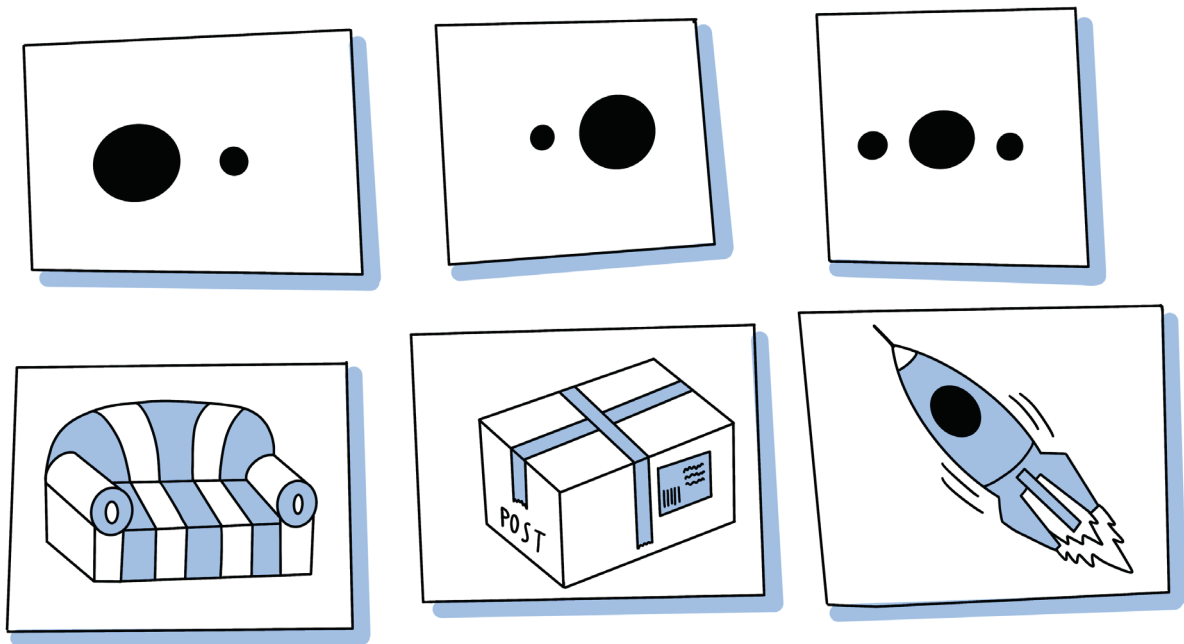
Als Wiederholungsübung können Sie die Lernenden immer auffordern, das Wort aus Bild und Silben richtig zu legen. Dazu muss sie*er sich an das Wort erinnern. Falls es nicht mehr im Kopf ist, sprechen Sie es einfach noch einmal vor.



Memory mit Silbenbetonungsmustern

Ähnlich wie das Silbenbild, bloß ganz ohne verschriftete Silben, funktioniert das Memory mit Betonungsmustern⁴⁸. Es handelt sich um eine mündliche Wortschatzübung, die obendrein für die Silbenbetonung sensibilisiert. Wenn Sie also sowieso schon über ein Bildkarten-Arsenal verfügen, dann erstellen Sie einfach gleichgroße Partnerkarten für das Memory, auf denen jeweils das Silbenbetonungsmuster abgebildet ist. Sprechen Sie zuerst laut die Wörter (aus der Erinnerung), dann suchen Sie das passende Muster. Mischen Sie dann die Karten verdeckt und spielen Sie Memory (s. Abb.).

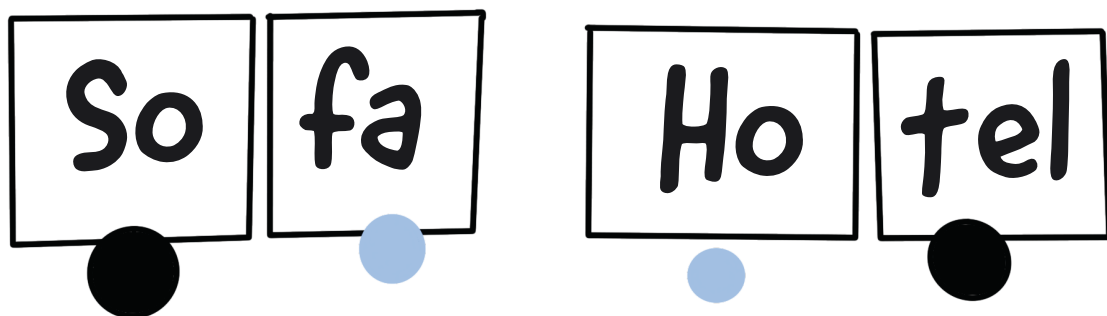
⁴⁸Nach Feick/Pietzuch/Schramm, Alphabetisierung für Erwachsene, S. 67f.

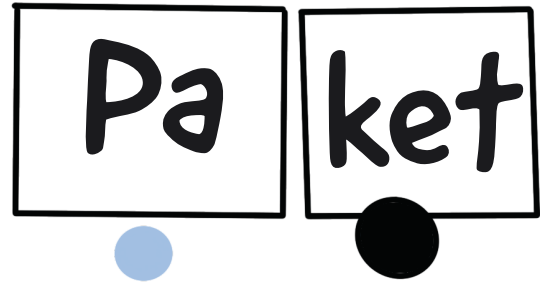
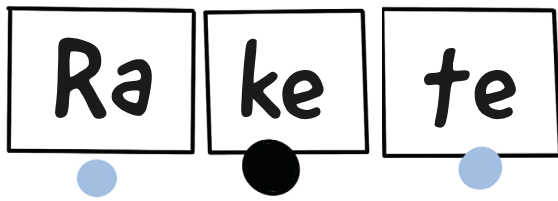


Silbenbetonung üben

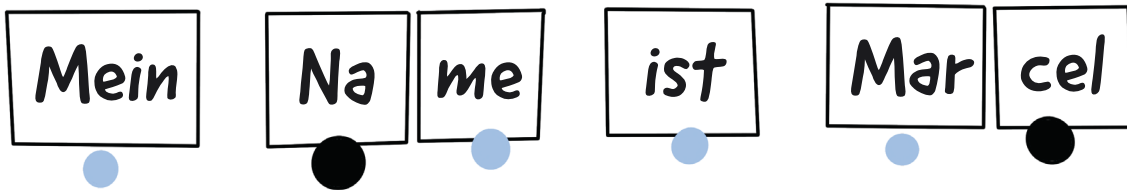
Wenn Sie mal auf Bilder verzichten wollen, arbeiten Sie mit Silbenkarten und nehmen sich zur Übung der Silbenbetonungsmuster einfach große und kleine Perlen oder Knöpfe zu Hilfe. Nun können Sie die Silben damit gemeinsam markieren (s. Abbildungen). Kleine Irrtümer sind hierbei kein Problem, da Sie einfach die Knöpfe o.ä. vertauschen können. Legen Sie ein Wort und lassen Sie die*den Lernende*n selbst entscheiden und legen, wo im Wort die betonte Silbe ist. Oder legen Sie ein Silbenbetonungsmuster und die*er Lernende sucht nach einem passenden Wort.

Fortgeschrittene Alphabetlernende können dann die Silben auch mithilfe eines Markers markieren.





Betonungen sind selbstverständlich auch auf der Satzebene sehr wichtig (s. Abb.).



Reimwörter finden

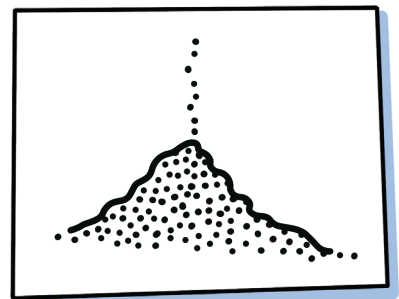
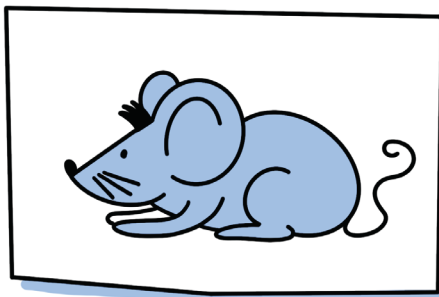
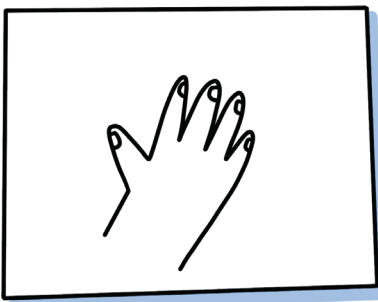
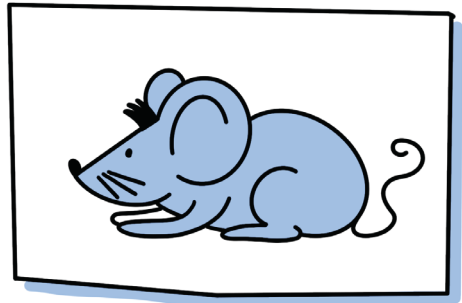
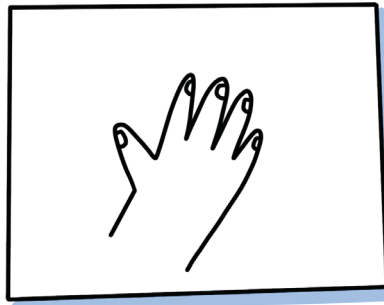
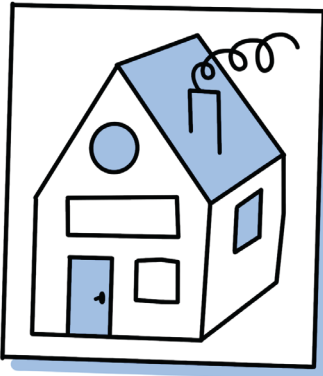
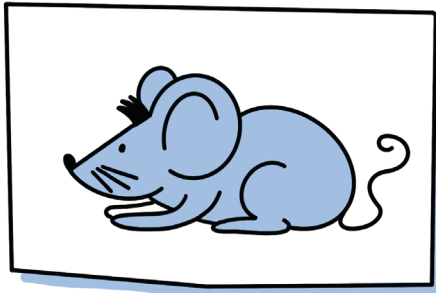
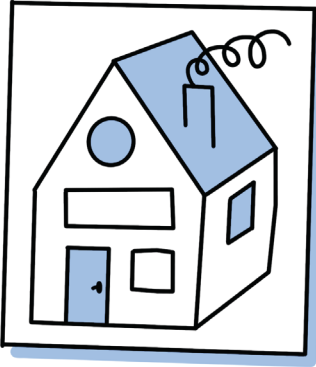
Finden und sprechen Sie einfache Wörter vor, die sich reimen.

Nennen Sie jeweils zwei dieser Wörter und fragen Sie die Lernenden: Reimen sich diese Wörter?

Nennen Sie jetzt drei dieser Wörter, von denen sich jeweils zwei reimen. Die Aufgabe für die Lernenden ist es, herauszuhören, welche beiden Wörter ein Reimpaar sind.

Alternative: Wählen Sie Worte aus, die sich leicht zeichnen lassen. Zeichnen Sie die Objekte auf Karten (s. Abbildungen). Während Sie die Worte vorsprechen, können Sie die je passende Bildkarte hochhalten. So verbinden die Lernenden das Wort mit dem Bild. Legen Sie dann je drei Karten aus, bei denen sich zwei Bezeichnungen reimen. Die Lernenden können nun mit den Fingern abstimmen, welche zwei Bildkarten dem Klang nach zusammengehören.⁴⁹

⁴⁹Nach Feick/Pietzuch/Schramm, Alphabetisierung für Erwachsene, S. 69.



4 Von Lauten und Silben

Unterscheidung und Artikulation von Lauten

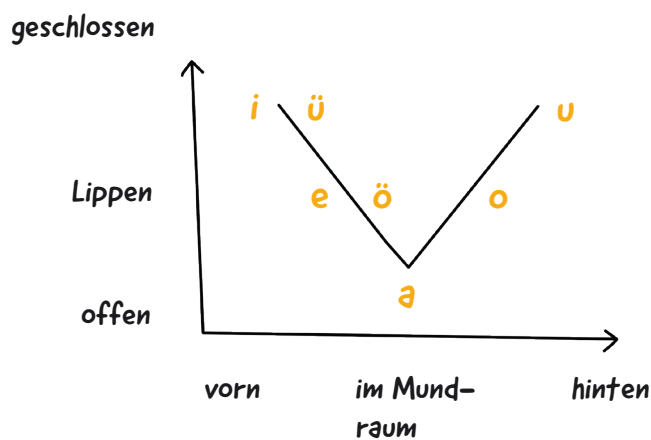
Viele Laute sind für Deutschlernende neu. Das Deutsche ist eine konsonanten- und vokalreiche Sprache. Laute, die es in der Erstsprache der Lernenden nicht gibt, können nicht an ein bekanntes Klangbild im Gehirn andocken. 🧠, ab S. 38. Das bedeutet, dass die Lernenden Mühe haben, bestimmte Laute überhaupt voneinander zu unterscheiden. Außerdem müssen für eine erfolgreiche Artikulation von Lauten entlang bestimmter Zungen- und Lippenstellungen einzelne Muskeln im Mundraum trainiert werden, die bisher kaum oder gar nicht gebraucht wurden.



Merke: Wem die Unterscheidung der einzelnen Laute im Deutschen gut gelingt, der hat die besten Voraussetzungen, Wörter und Sätze korrekt zu schreiben.

Vokale

Um die Vokallaute zu üben, muss man wissen, wie und wo sie gebildet werden. Wichtig ist die Frage, ob die Lippen offen oder geschlossen sind und ob der Laut vorn oder hinten im Mundraum gebildet wird. Bilden Sie mal im Selbstversuch die Vokallaute nach dem Vokaldreieck (s. Abb.).



Akute Verwechslungsgefahr besteht z.B. bei: o und u, ü und u, ü und ö, ü und i, i und e.



Mundbilder ⁵⁰

Stellen Sie Ihren Lernenden visuelle Anker zur Verfügung: Machen Sie Handyfotos von Ihrer Mundpartie oder als Portrait, während Sie einen bestimmten Vokal bilden. Die Mundstellung ist je nach Vokal charakteristisch. Diese visuellen Merkhilfen können Sie ausdrucken und als Bildkarten bei Unsicherheiten immer hervorholen. Die Lernenden können auch zuhause damit üben, indem sie ihre Mundbewegungen mit einem Taschenspiegel überprüfen. Suchen Sie gemeinsam nach Wörtern, in denen die jeweiligen Laute vorkommen und vergrößern Sie Stück für Stück dieses „Übungsarsenal“.

Der Vokal o



Der Vokal e



Neben den Vokalen a, e, i, o und u sollten Sie auch an die Umlaute ä, ö und ü denken.

Der Umlaut ü



Der Umlaut ä



⁵⁰ Nach Stefan Markov/ Christiane Scheithauer/ Karen Schramm: Lernberatung für Teilnehmende an DaZ-Alphabetisierungskursen. Handreichung für Lernberatende und Lehrkräfte, Münster: Waxmann 2015, S. 120.

Auch die Zwielaute (Diphthonge: au, eu, ei) lassen sich gut darstellen, indem Sie zwei Fotos nebeneinanderhalten.



Beachten Sie hierbei, dass nur au, wie es die Schreibweise vermuten lässt, tatsächlich durch ein /a/, welches in ein /u/ übergeht, gebildet wird.

Der Zwielaute ei (s. Abb.) hingegen beginnt nicht mit dem /e/, sondern mit dem /a/ und geht zum /i/ über. Auch das eu beginnt nicht etwa mit dem /e/, sondern mit dem /o/, das in ein /i/ übergeht.

Der Zwielaute ei besteht aus /a/ und /i/



Feuerwehr

Starten Sie mit der Bildung von „i“ und gehen Sie dabei langsam zum „ü“ über. Die beiden Laute unterscheiden sich nur dadurch, dass die Lippen beim „ü“ nach vorn geschoben werden. Mit einem schnellen Hin und Her zwischen beiden Lauten wie bei der Feuerwehrsirene („i-ü-i-ü-i-ü“) kann man die Laute gut üben. Dasselbe gilt im Übrigen für das „e“ und das „ö“.



Klangwald⁵¹

Eine schöne Übung, um das selektive Hören und Produzieren von Lauten zu trainieren, mit der Sie auch gut ein Treffen beginnen können.

Stellen Sie alle Tische und Stühle beiseite und laufen Sie individuell durch den Raum. Es sollen sich Zweierteams finden. Eine Person schließt die Augen. Die andere Person imitiert ein Geräusch oder den Laut eines Tieres oder etwas, das man gar nicht zuordnen

⁵¹ Nach Boal, Übungen und Spiele, S. 191.

kann. Wichtig ist, dass man dieses Geräusch eine Weile gleichbleibend erzeugen kann, denn es muss vom jeweiligen Partner wiedererkannt werden können. Ein Partner produziert das Geräusch, setzt sich in Bewegung und entfernt sich, woraufhin der „blinde“, aber hörende Partner ihr*ihm folgen soll. Wenn der sehende Partner merkt, dass sein hörender Partner desorientiert ist, wartet sie*er kurz und setzt dann wieder ein mit dem Produzieren des Geräuschs. Auf diese Weise führt ein Partner den anderen Partner durch den Raum, bis beide die Rollen tauschen.

Eine Variante im Alphakontext wäre folgendes Szenario: Statt fantasievoller Klänge versuchen alle Spielenden, einen Laut zu erzeugen. Sammeln Sie in der Gruppe mehrere Phoneme zur Vorentlastung. Dies hilft auch dabei, das eigene bevorzugte Phonem zu finden.

Aaaaaaaaaaaaa

Mmmmmmmmmmm

Rrrrrrrrrrrrrrrrrrrrr

Üüüüüüüüüüüüüüüüüü

Sssssssssssssssss (stimmhaft wie in Sonne)


Zzzzzzzzzzzzzzz (stimmlos wie die Schlange)

Und so weiter...



Die Übung ist zwar nicht gefährlich, aber ein wenig vorsichtig sollten die TN schon sein. Mit geschlossenen Augen sollte man sich langsam fortbewegen und nicht die Hände ausstrecken, denn das kann für die Augen der anderen gefährlich werden. Sicherheit kann es der*dem Einzelnen geben, wenn die Arme vor der Brust verschränkt und dabei die Ellbogen mit den Handflächen abgedeckt werden. Einfacher als lange Erklärungen ist es auch bei dieser Übung, einfach mit einem Partner den Ablauf vorzumachen.

Aussprache üben mit Bewegung

Es hat Vorteile, Aussprache mit Bewegungen zu verbinden. Auf der einen Seite können dies Signale sein, mit denen man eine Äußerung begleitet (z.B. Handbewegung nach oben), und die man als  1, 2 **Routinen etablieren** kann.

Auf der anderen Seite können körperliche Bewegungen durch die Lernenden selbst die Produktion von Lauten unterstützen. Die körperliche Bewegung ist sozusagen das Vergrößerungsglas für den Laut: Während die Aussprache von Lauten gut versteckt, im Kleinen, im Mundraum geschieht, kann man eine körperliche Bewegung sehen und steuern. Indem man also eine Bewegung einsetzt, kann man auch auf die Aussprache Einfluss nehmen.⁵²

- Lange/kurze Vokale: Im Deutschen (übrigens auch im Englischen) ist die Länge der Vokale bedeutungsunterscheidend. Deshalb ist es wichtig, von Anfang an für diesen Unterschied zu sensibilisieren. Sie können die Längung des Vokals demonstrieren, indem Sie ein Tuch zu Boden fallen lassen. Im Vergleich begleiten Sie die Aussprache eines kurzen Vokals mit einem kleinen Ball, den Sie auf den Boden schnellen. Nutzen Sie hierfür Minimalpaare: Weg/weg, Staat/Stadt, Wahl/Wall, Miete/Mitte.

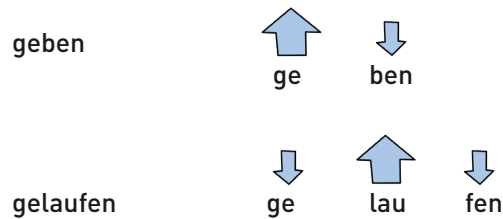
⁵² Vgl. Ursula Hirschfeld: Bewegte Phonetik. Ausspracheübungen mit französischen Schülerinnen und Schülern im Deutsch- und Englischunterricht, in: Goethe-Institut (Hrsg.): Classes bilingues. Koord. Eschenauer, Sandrine und Aden, Joëlle 2011, S. 2. Online abrufbar unter: <http://goethe.de/mmo/priv/11670787-STANDARD.pdf>



In diesem Video zeigt Sandra Krömer, wie das genau geht.⁵³

Sie können auch eine bestimmte Handbewegung bei langen Vokalen einsetzen (Bsp. Foto, begleiten Sie die erste Silbe mit einer langen Handbewegung). Verwenden Sie diese als Routine.

- Betonte/unbetonte Silben: Hier kann Klatschen oder Klopfen bei betonter Silbe oder Aufstehen bei betonter und Hinsetzen bei unbetonter Silbe (im Folgenden als Blockpfeile dargestellt) helfen, zum Beispiel beim Üben des typischen Auslauts –en:



Lange Silben sind nicht automatisch auch betont: „Foto“ hat zwei lange Silben, aber nur die erste ist betont.

Denken Sie auch an die Satzmelodie: Bei Aussagesätzen geht die Stimme mit der letzten Silbe etwas nach unten. Bei Fragen hingegen nach oben. Auch dies können Sie mit einer Handbewegung nach oben verdeutlichen (Möchtest du einen Kaffee?).⁵⁴



(K)ein Blatt vor den Mund nehmen

Zur Übung der Plosive nimmt man am besten ein Blatt Papier, hält es sich vor den Mund und spricht /b/ und /p/, /d/ und /t/, /g/ und /k/ etc. im Wechsel. Die abrupt ausgestoßene Luft bei den Plosiven setzt das Blatt in Bewegung und macht den Unterschied der Laute auch sichtbar.



Empfehlenswert sind die Videos zur Aussprache von Lauten von **vivat lingua**. In gut verständlichen und ulkigen Clips zeigen Heidi und Milla, wie bestimmte Laute produziert werden. Sie können sie mit Ihren Lernenden gemeinsam anschauen und dann gleich die Laute üben. Besonders hervorzuheben sind folgende Clips, die Sie auf der Homepage leicht finden können:⁵⁵

- ch (wie in Milch) oder (ch wie in Buch),
- s am Anfang des Wortes und s am Ende des Wortes (mit sp und st!)
- das o (es kommt aus dem Bauch!)
- das lange e

Es folgen weitere Übungen für das Laut- und Silbentraining

⁵³ Sandra Krömer: „Beispiele für lange und kurze Vokale“, Zusatzmaterial zu Fremdsprache Deutsch Heft 55/2016: <https://www.fremdsprachedeutsch-digital.de/webangebot.html>.

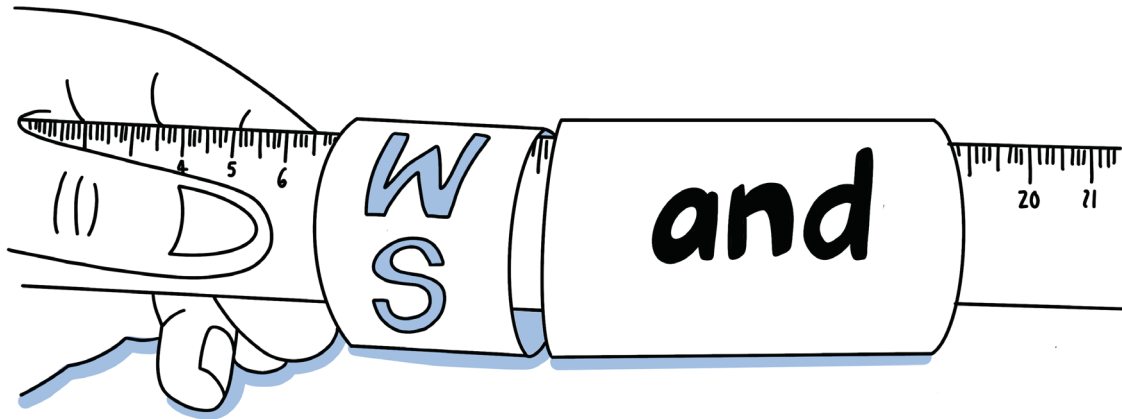
⁵⁴ Vgl. Sandrine Eschenauer und Kerstin Burgardt: Bewegte Phonetik. Theaterspielen zum Aussprachetraining von Deutsch und Englisch, in: Fremdsprache Deutsch – Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, Phonetik in der Unterrichtspraxis, Nr. 55/2016, hrsg. vom Goethe-Institut, S. 34-37.

⁵⁵ Phonetik mit Heidi und Milla, online unter: <https://vivat-lingua.de/phonetik/>.



Lernrolle

Einfacher geht's nicht: Mithilfe einer alten Klopapierrolle (oder Küchenpapierrolle) haben Sie schnell eine schöne Übungshilfe gebastelt. Nehmen Sie am besten ein Brotmesser (keine Schere!) und zerschneiden Sie die Papprolle quer, sodass Sie z.B. einen breiteren und einen schmalen Ring haben. Nun können Sie mit einem Marker die Papprolle je nach Übungsidee mit mehreren Elementen (sprich Buchstaben, Wörtern etc.) untereinander beschriften. Nehmen Sie dann ein Lineal oder einen Holzlöffel und stecken die beiden Hälften auf (s. Abb.), sodass Ihr*e Lernende*r daran drehen und nach der Lösung suchen kann.

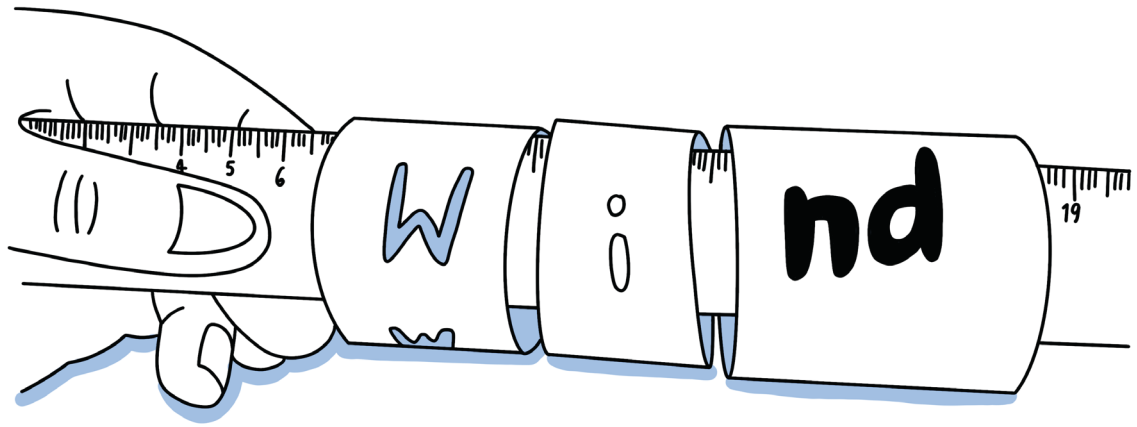


Minimalpaar-Rolle

Sammeln Sie Reimwörter, die sich nur durch Wechsel des Anfangsbuchstabens voneinander unterscheiden, z.B. Wand, Rand, Sand etc. Nun schreiben Sie mit einem Marker alle möglichen Anfangsbuchstaben (W, R, S, B) untereinander auf den schmalen Ring. Den Wortteil „and“ notieren Sie einmal auf dem breiteren Ring. Stecken Sie die beiden Einzelteile der Rolle auf ein Lineal.

Das Prinzip von Minimalpaaren – es ändert sich zwar nur ein Buchstabe, aber damit die Bedeutung des Wortes! – wird durch die Drehbewegung leicht begreifbar. Sie können die Minimalpaare je lesen und aussprechen lassen. Sie können auch eine Kombination aussprechen und Ihr*e Lernende*r soll die Rolle entsprechend korrekt drehen.

Variante: Das Prinzip eignet sich auch für andere Minimalpaare, die keine Reimwörter sind (Wand, Wind, wund). Schneiden Sie hierzu einfach drei Klorollenringe zu (s. Abb.). Natürlich können Sie auch die Synthese von Silben auf diese Weise kombinieren und üben (Bi – Ba – Be; Einfügen einer schmalen Rolle mit l macht daraus: Bli – Bla – Ble usw.).



Minimalpaar-Quatsch

Als Klatschübung oder auch anderweitig rhythmisch begleitet („Fluch!“ - Arme nach links werfen, „Flach!“ - Arme nach rechts werfen) bietet sich folgende Übung an. Die*der SL spricht je ein Minimalpaar vor, die TN sprechen nach:

Hu! Ha!

Huhu! Haha!

Uhuuu! Ahaaa!

Buch! Bach!

Fluch! Flach!

Wurm du! Warm da!

Sulzhuhn! Salzhahn!

Hund! Hand!

rund! Rand!

wund! Wand!

Bund! Band!⁵⁶

In der Gruppe traut man sich meist mehr als allein. Ermuntern Sie die TN die Minimalpaare möglichst laut nachzusprechen. Bei Schwierigkeiten in der Aussprache können Sie das jeweilige Minimalpaar wiederholen. Wiederholen Sie die Übung und versuchen Sie gemeinsam ein wenig schneller zu werden.

⁵⁶ Vgl. Minimalpaar-Übung nach „Echo im Schwarzwald“ von Hans Manz, in Belke, Mit Sprachel(n) spielen, S. 50.

Varianten:

- Die TN sollen eine Zeile „weeterspinnen“, also Wurm du – Warm da – Wirm di; Hund – Hand – hend; alle TN sollen es wiederholen.
- TN sollen selber andere Minimalpaare finden. Bereiten Sie dafür einen Fundus vor.
- Sie können die Übung darüber hinaus auch mit Silben-Minimalpaaren durchführen (da – ta z.B.)



Silben hören ⁵⁷

Sammeln Sie ein paar Wörter, die jeweils am Anfang oder am Ende die gleiche Silbe haben. Suchen Sie dann weitere Wörter aus dem Lernwortschatz Ihrer TN mit ähnlichen Anfangs- bzw. Endsilben. Sprechen Sie Ihren Lernenden zwei bis drei Wörter mit der gleichen Anfangssilbe vor und „verstecken“ dazwischen je ein Wort mit einer anderen Anfangssilbe:

- Hören Sie ein da- am Anfang des Wortes?
Dame
Tafel
Datum
- Hören Sie ein -en am Ende des Wortes?
Legen
Bruder
Sehen
- Lassen Sie da- weg. Was bleibt vom Wort übrig?
damit
darum
dahin



Laute hören ⁵⁸

Ähnlich wie bei der Übung „Silben hören“ können Sie Wörter suchen, die je Anlaut, Inlaut oder Auslaut miteinander teilen – und Wörter, die Sie gut „hineinschummeln“ können.

- Anlautübung: Hören Sie ein t am Wortanfang?
Tag
Datum
Telefon
- Inlautübung: Hören Sie ein i im Inneren des Wortes?
bin
mit
dem
- Auslautübung: Hören Sie ein t am Endes des Wortes?
Blut
Brot
Glas


⁵⁷ Vgl. Schramm, Karen: Grundlagen zur Alphabetisierungsarbeit mit Migrantinnen und Migranten. Zum Zusammenhang von Sprache, Schrift, Bildung und Partizipation, Vortrag vom 30.4.2010, online abrufbar unter: <https://docplayer.org/20969331-Grundlagen-zur-alphabetisierungsarbeit-mit-migrantinnen-und-migranten-zum-zusammenhang-von-sprache-schrift-bildung-und-partizipation.html>.

⁵⁸ S. Ebd.

Variante: Sie können natürlich auch mit Bildkarten üben und somit zunächst den Wortschatz wiederholen. Nennen Sie dann einen Laut, den Sie üben wollen. Die TN können still überlegen, welche Bildkarte zu welchem Anlaut (oder Inlaut/Auslaut) passt.


Auch als Aufstellung eignet sich diese Übung: Benennen Sie drei Felder je nach möglicher Position des Lauts und die TN stellen sich passend auf. Eine Kontrolle kann darüber erfolgen, dass Sie das Wort aufgeschrieben zeigen und die TN noch einmal überlegen können. Es zeigt sich dabei auch, wer besser Laute heraushören kann und wer sie besser erliest.

Synthese

Viele Lernende haben Probleme, Laute zu Silben zusammensetzen (Synthese). Manchmal hat man den Eindruck, sie vertrauen eher aufs „Raten“ als auf die Mühsal des Lesens. Die Synthesefähigkeit kann man mit verschiedenen Übungen trainieren. Dabei sollen die Lernenden die beiden Laute zusammensetzen, sodass eine Silbe entsteht, und diese aussprechen sowie schreiben üben. Siehe dazu auch der Hinweis zum Silbentraining mithilfe der Übung  II, 4 **Minimalpaarrolle**.



Silbengitter ⁵⁹

Mithilfe von Silbengittern wird die Synthesefähigkeit aufgebaut. Die Lernenden sollen die beiden Laute zusammensetzen, sodass eine Silbe entsteht, und diese aussprechen sowie schreiben üben. Die Gitter sind schnell selbst erstellt, Sie können sie also je nach den Lauten anpassen. Eventuell ist es ratsam, in den freien Flächen die Dach-Keller-Linien vorzugeben  in II, 6 **Dach-Keller-Prinzip**.

Setze zusammen!	i	o	a
m	mi		
k			
r			

Setze zusammen!	m	k	r
i			
o			or
a			



Silbentreppe

Die Silbentreppe⁶⁰ ist komplexer als das Silbengitter, da die Silben etwas schwieriger sind. Sie haben hier die Möglichkeit, in den 6x6 Feldern die Vokallaute in Verbindung mit ein bis zwei Konsonanten zu üben. Minimale Änderungen entfalten hier große Wirkungen. Einmal von links nach rechts gelesen, und dann auch diagonal, sprich „treppauf und treppab“.

⁵⁹ Nach Feick/Pietzuch/Schramm, Alphabetisierung für Erwachsene, S. 100.

⁶⁰ Übungsidee aus: Albert, Ruth et al. (2013): Alphamar. Wege in die Alphabetisierung für erwachsene Deutschlernende. Kursbuch, Ernst Klett Sprachen

mat	met	mit	mot	mut	meit
man	men	min	mon	mun	mein
bra	bre	bri	bro	bru	brei
kan	ken	kin	kon	kun	kein
ja	je	ji	jo	ju	jei
tan	ten	tin	ton	tun	tein

In solchen „Fantasiesilben“ lassen sich in der Folge auch immer „reale“ Silben aufspüren (einzelne orange markiert), aus denen dann Wörter (re-)konstruiert werden können.

Tante, mein



Ja, Mutter



Bruder, kein

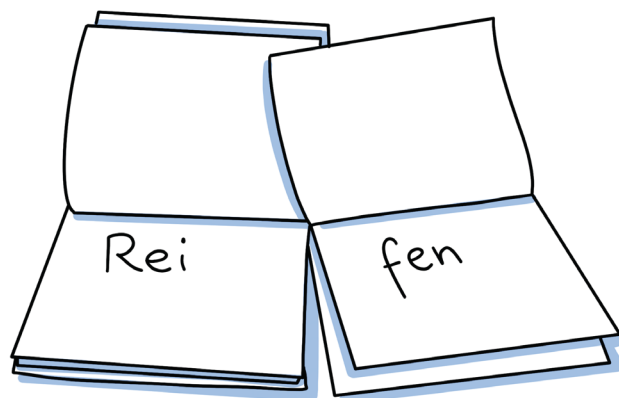


Kinder, Mann



Silbenklappbuch

Eine von vielen guten kreativen Material- und Übungsideen im „Materialkoffer“ des Projekts Alphabetisierung und Bildung ist das Silbenklappbuch⁶¹. Dazu werden zweisilbige Wörter in zwei Kleingruppen gesammelt. Dann wird je eine Silbe auf ein Papierquadrat geschrieben. Alle ersten Silben werden gemischt und oben zusammengetackert (oder mit einer Büroklammer zusammengehalten, sodass man das Silbenklappbuch nach Belieben verändern kann). Ebenso verfährt man mit dem Stapel der Endsilben. Die je andere Gruppe macht sich nun daran, die beiden nebeneinander gelegten Silbenklappbücher durchzugehen. Wer die Herstellung schon eine Wortschatzübung, lässt sie sich diese nun mit der Suche nach der passenden Silbe fortsetzen. Eine andere Variante ist, alle Silben je miteinander zu kombinieren und das Lesen zu üben. Hier haben die TN auch mehr zu tun, denn die allermeisten Kombinationen werden zwar kein Wort, aber eine gute Leseübung ergeben. Wichtig ist, dass Sie zwischen diesen beiden Lernzielen unterscheiden, da es sonst zu Verwirrungen bei den Lernenden kommen kann 🌀 | 3 Lernziele und Planung.



⁶¹ Projekt Alphabetisierung und Bildung (AlBi): Materialkoffer - Anregungen & Anleitungen. Vorschläge zur Materialherstellung und für einen kreativen Einsatz im Alphabetisierungsunterricht, hrsg. von Kajo Wintzen und Elisabeth Vanderheiden, Katholische Erwachsenenbildung Rheinland-Pfalz – Landesarbeitsgemeinschaft e.V. Mainz 2011, S. 33. Online abrufbar unter: <http://download.andereslernen.de/Materialkoffer%20komplett.pdf>

5 Vom Buchstaben zur Silbe

Mit dem Buchstabenlernen haben wir uns auch im Leitfaden Alphabetisierung beschäftigt. Schauen Sie also gerne in die Übungen in  **Hinweise zum Einsatz von Schreiblernmethoden**, S. 56-57.



Buchstaben zum Ausdrucken

Online finden Sie Buchstaben und Buchstabenkombinationen zum Ausdrucken.⁶² Wer es bunt mag, der wird auch bei Vorlagen für Kinder fündig.⁶³

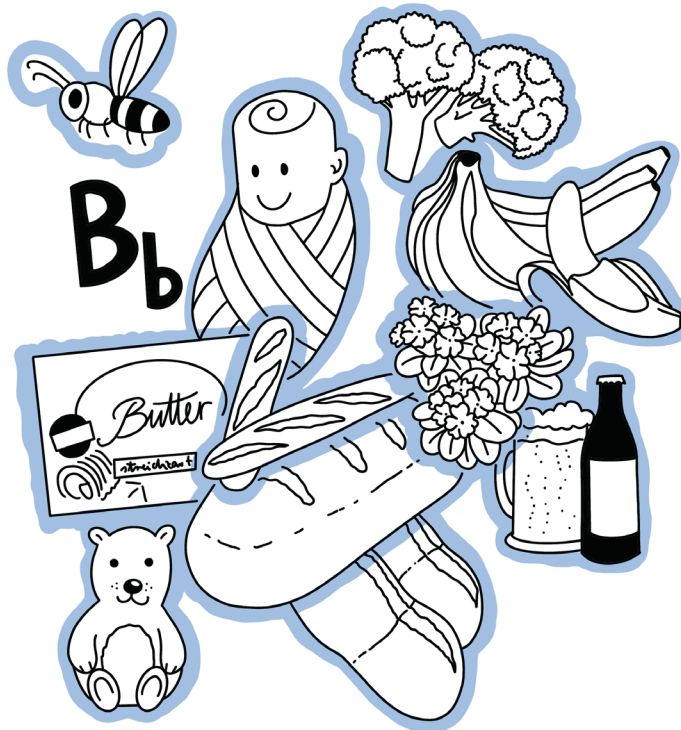


Zwar sind je die Umlaute mit dabei, aber die Zwielaute nicht. Diese müssten Sie ergänzen: Au/au, Ei/ei und Eu/eu/Äu/äu. Und auch Sch/sch und Ch/ch gehören dazu, wenn es um die Laute im Deutschen geht.




Selbsterstelle Anlautbilder


Die aus der Grundschuldidaktik bekannten Anlauttabellen kommen bei der Alphabetisierung mit Deutschlernenden an „natürliche“ Grenzen. Da der deutsche Wortschatz erst erlernt werden muss, fehlt die eindeutige Zuordnungsfähigkeit der verwendeten Bilder zu Lauten. Helfen kann es hier, mit persönlichen und selbst gebastelten Anlautbildern zu arbeiten. Ein Blatt Papier wird dazu mit Bildern, Fotos und Zeichnungen beklebt. Alle abgebildeten Objekte teilen denselben Anlaut (s. Abb.).



⁶² https://www.derdiedaf.com/_files_media/downloads/A08034-67604009_Von_A_bis_Z_Buchstaben_basteln_EB.pdf

⁶³ <https://www.kinder-malvorlagen.com/arbeitsblatt-lernen/lernvorlage-buchstaben-karten.php>


Nehmen Sie sich ein Blatt Papier und suchen Sie gemeinsam mit Ihrer*em Lernenden ein deutsches Wort, das ein Objekt bezeichnet und das Sie zeichnen oder irgendwo ausschneiden können. Vielleicht finden Sie auch ein Wort in der Muttersprache der*s Lernenden, das Sie nehmen und  **Kontrastive Lautarbeit** (nächste Übung) damit machen können. Nehmen wir an, Sie einigen sich auf „Tomate“. Sprechen Sie das Wort mehrmals gemeinsam und spüren Sie dem /t/ am Anfang nach. Notieren Sie dann den Anlaut als Groß- und als Kleinbuchstabe auf dem Blatt. Welche Wörter gibt es noch mit /t/ im Anlaut? Gehen Sie am besten stückweise vor und nehmen Sie jeweils Wörter, zu denen die*der Lernende einen Bezug herstellen kann. Vielleicht isst sie oder er gerne Tomaten? Dann ist es ein perfektes Wort für diese*n Lernende*n, um sich den Laut /t/ und den Buchstaben T zu merken.

Bitte beachten Sie bei Ihrer Suche nach Wörtern, dass die lautliche Struktur nicht zu komplex ist  II, 2 **Wie Lernende sich der fremden Sprache nähern**;

II, 6 **Phoneme und Grapheme**. In der Abbildung zum Beispiel finden sich der „Bär“ und die „Brötchen“. Das sind zwar Begriffe aus der Lebenswelt (vor allem der Kuschelbär!), aber sie sollten vielleicht erst nach mehr Lernfortschritten auf der Anlautbildersammlung erscheinen. Lautlich ist das aus dem Französischen entlehnte „Baguette“ übrigens nicht so schwierig. Aber schreiben sollten Sie dieses Wort nicht, da das sehr verwirrend wäre (außer es handelt sich um schriftkundige frankophone Deutschlernende).

Kontrastive Lautarbeit

Aus der kontrastiven Perspektive  I, 6 **Kontrastive Spracharbeit** ist es sinnvoll, von den Lauten auszugehen, die die Lernenden bereits aus der Muttersprache kennen. Dazu können Sie also gemeinsam nach Wörtern in der Muttersprache suchen, die mit denselben Anlauten beginnen – und diese als Anlautbilder  II, 5 **Selbsterstellte Anlautbilder** gestalten. Das ist auch deshalb eine gute Idee, weil der Wortschatz im Deutschen ganz am Anfang noch so klein ist, dass man oft Mühe hat, gute Wörter für die Einführung der Buchstaben zu finden. Wenn Sie nach Worten in der Muttersprache suchen, haben Sie viel mehr Auswahl und können obendrein die Lernenden als Expert*innen miteinbeziehen.

Wir möchten dies an dieser Stelle mit Arabisch demonstrieren. Behelfen können Sie sich mit der rechten Spalte der Phonem-Graphem-Tabelle, in der wir Laute im arabischen Lautinventar zusammengestellt haben, die dieses mit dem Deutschen gemein hat  II, 6 **Phoneme und Grapheme**. Auch im Arabischen gibt es viele Internationalismen, die helfen, die Ähnlichkeit zu erkennen (radiyo = das Radio). Von diesen können Sie erst einmal ausgehen.⁶⁴ Sie können dann auch selbst mithilfe Ihrer Lernenden Wörter mit denselben Anlauten finden.

Beispiele Internationalismen:

A a → arab. ananas, dt. Ananas

B b → arab. balkun, dt. Balkon

K k → arab. kino, dt. Kino

R r → arab. radiyo, dt. Radio

T t → arab. talifun; dt. Telefon

⁶⁴ Im Bundesprojekt KASA, das die Methode der kontrastiven Alphabetisierung an vielen verschiedenen Kursstandorten umsetzt, wird wie folgt vorgegangen: „Wir arbeiten mit Wörtern, die in beiden Sprachen sowohl die gleiche Bedeutung haben als auch den gleichen Anlaut. Erst nachdem wir diese gemeinsamen Laute vermittelt haben, gehen wir zu Lauten über, die es in der Zielsprache nicht gibt. Das erhöht die Motivation der Lernenden ungemein – sie kennen schon Laute und können an bekanntes Wissen anknüpfen.“ Britta Marschke: Alphabetisierung. Lernen lernen, in: Redaktion Magazin Sprache, Mai 2017, Goethe-Institut e.V., online abrufbar unter: <https://www.goethe.de/de/spr/mag/1dt/20981885.html>.

Eine Möglichkeit ist es auch, nach Wörtern zu suchen, die in beiden Sprachen den Anlaut teilen. Ein Beispiel wäre:

K k → arab. kanisa, dt. Kirche.

Oder Sie versuchen sich an einfachen arabischen Wörtern und nutzen diese zum Lernen der Anlaute:

A a → arab. alf (dt. Tausend)

B b → arab. bab (dt. Tür)

T t → arab. tamr (dt. Datteln)

O, o → radiyo (hier Auslaut)

Sogar Zwielaute gibt es in beiden Sprachen:

AI → ailul (September), ais krim (Eis)

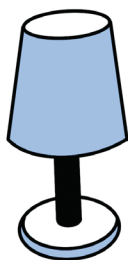
Au → aulad (Kinder), mauz (Banane)

Falls Sie und Ihre Lernenden Spaß dabei haben, auf Entdeckungssuche zu gehen, können Sie auch Folgendes probieren. Da Sie (vermutlich) keine arabische Schrift lesen können, müssen Sie sich auf Ihr Gehör verlassen. Suchen Sie in arabischen und in deutschen Wörtern zum Beispiel den Laut a: Wie oft kommt a in Ananas vor?

Zweitschriftlernende können in ein (bilinguales) Bildwörterbuch⁶⁵ schauen und Wörter in der Muttersprache mit demselben Anlaut finden. Die Suche lässt sich auch auf Inlaute ausdehnen: In welchen Wörtern aus der Muttersprache ist l versteckt? (s. Abb.).⁶⁶

Lampe لمبة

L oder l? ل ل ل ل ? Ergänzen Sie.



Lampe

لمبة



Telelefon

تلفون



Saat

ساطة


⁶⁵ S. Fn 11.

⁶⁶ Beispiele des aktiven Einbezugs der Herkunftssprache im kontrastiven Alphabetisierungskurs, Matta, Mary/ Bektas, Tugba/ Marschke, Britta: Deutsch lesen. Erfolg schreiben. Kurs und Arbeitsbuch, herausgegeben vom GIZ e.V., Berlin: Hueber Verlag 2017, S. 6.



ABC-Tuch⁶⁷

Aus einem alten Laken lässt sich ein praktischer ABC-Bodenanker zum Lernen gestalten, mit dem man vielfältig arbeiten kann. Dazu teilt man das Tuch in 30 Felder ein (5x6 Kästchen) und trägt die Buchstaben in Groß- wie Kleinschreibung ein. In den übrigbleibenden Feldern in der untersten Zeile ist dann noch Platz für die Umlaute. Nun wird das Tuch auf dem Boden fixiert. Sie können damit natürlich auch nach draußen auf eine Wiese gehen.

- (An-)Laut- und Wortschatztraining:
Alle TN suchen nach Gegenständen und legen diese nach dem jeweiligen Anlaut auf den entsprechenden Buchstaben. Der*die SL ruft nach ca. 5-10 min alle zusammen und alle TN stellen „ihre“ Gegenstände vor. Es wird gemeinsam kontrolliert, ob der Anlaut auch richtig ist (ein Ball liegt auf dem Feld „P p“ – es muss aber „B b“ sein).
- Es werden mehrere Teams gebildet, die mit je einem ABC-Tuch gegeneinander spielen. Der Spielverlauf ist wie bei der vorigen Übung, nur dass diesmal dasjenige Team gewonnen hat, das die meisten Gegenstände gefunden und korrekt zugeordnet hat.
- Sie können auch eine Kiste mit Bildkarten oder -material zur Verfügung stellen, die die Lernenden dann anstelle der Objekte auf die Buchstabenfelder legen. Auf diese Weise kann mehr Wortschatz aktiviert werden, der über das unmittelbare Umfeld des ABC-Tuchs hinausgeht.
- Kombinieren Sie die Übung ABC-Tuch mit , 4 **Minimalpaar-Quatsch**: Sprechen Sie Minimalpaare vor, die Gruppe spricht sie nach und immer zwei Freiwillige gehen zu dem Buchstaben, dessen Laut sie aus dem Minimalpaar heraushören, etwa: „wund und Wand“ – „u“ und „a“. Sie können auch Teams aus je zwei Lernenden bilden und diese gegeneinander antreten lassen.

Buchstabierübung:

- Um ein Wort zu buchstabieren soll der Spielende nicht sprechen oder schreiben, sondern barfuß mit einem Bein auf dem Tuch auf den richtigen Buchstaben hopsen.
- Wenn das Buchstabieren zu schwierig ist, können Sie auch von einem der Gruppe gut bekannten Wort ein oder zwei Buchstaben verdecken und lassen dann mit den Füßen abstimmen, welcher Buchstabe im Wort fehlt.



Falls Ihre Lernenden gerade dabei sind, Laute und Buchstaben zu lernen, können Sie das ABC-Tuch auch entlang des Lernprozesses gemeinsam gestalten. Tragen Sie also nur die Buchstaben ein, die die Lernenden auch kennen und ergänzen Sie dann stückweise die frisch dazugelernten. Mit ausgewählten Bildkarten sollte in diesem Fall auch gearbeitet werden, um an den bekannten Wortschatz anzuknüpfen.

Anstelle eines Lakens kann natürlich auch mit bunter Kreide auf der Straße gemalt und auf die Buchstaben gestellt/gehopst werden. Diese Umsetzung bietet sich auch an, wenn Sie im Rahmen von Formaten wie Sprachcafés oder Familientreffs Sprachbegleitung machen, bei denen viele Kinder mit dabei sind.



Lückenwörter

Nehmen Sie einzelne Wörter aus dem Lernwortschatz Ihrer Lernenden und schreiben Sie sie auf. Lassen Sie dabei ein bis maximal zwei Buchstaben aus und zeichnen stattdessen einen Unterstrich ein (Ana_as). Unterstützend können Sie auch ein Bild zeigen, damit sich Ihr*e Lernende*r an das Wort erinnern kann.

⁶⁷ Idee nach Arzberger/Ehrhorn 2013 nach Lättman-Masch et al., S. 25.

Variante: Schreiben Sie einen kurzen Text aus bekannten Sätzen. Lassen Sie auch hier jeweils ein bis zwei Lücken in den Wörtern frei. Lesen Sie den Text langsam und vollständig vor. Ihre TN sollen die fehlenden Laute heraushören und die Buchstaben ergänzen.



Bingo

Bingo schult nicht nur das Hörverstehen, sondern auch das Schreiben und Lesen und je nach Spielvariante auch die Aussprache. Auf Alphaniveau kann es in der klassischen Variante mit Zahlen, Buchstabennamen, aber auch mit Silben oder Wörtern gespielt werden.

Grundsätzlich gehen wir vereinfacht von 4x4 (oder 5x5) Feldern aus. Diese werden von den TN mit z.B. Zahlen ausgefüllt. Jedes Element darf nur einmal aufgeschrieben werden. Vorlagen finden Sie online⁶⁸.

Wichtig ist, dass Sie die Spanne an Elementen je begrenzen und auch für alle Beteiligten offen legen. Bei Zahlen bietet es sich an, nicht höher als 20 bis 25 zu gehen. Das Alphabet mit Umlauten hat eine natürliche Begrenzung.

Ablauf: Bei der ersten Gewinnrunde nennt die*der SL so lange alle 10-15 Sekunden Zahlen (Buchstaben), die die Mitspieler*innen jeweils auf ihrem Bingoblatt abhaken. Das geht so lange, bis eine*r der Mitspieler*innen eine Reihe vertikal, horizontal oder diagonal vollständig bedeckt hat. Man kann dann noch eine Runde weiterspielen, bis noch jemand zwei Reihen vollständig abgekreuzt hat. Natürlich muss der*die SL die Zahlen mitschreiben, damit sie*er jede Zahl nur einmal nennt.

Tipp: Spielen Sie das Spiel am besten einmal vor, anstatt das Spiel umständlich und wortreich erklären zu müssen.

Wir empfehlen, dass immer zwei TN gemeinsam an einem Bingoblatt arbeiten, um die Schwierigkeit abzumildern. Jedes Paar bekommt ein leeres Raster und trägt Elemente ein, bis das Raster ausgefüllt ist.

Bingo mit Anlauten

Sie können mit Bingo **Buchstabennamen** (🗎) S. 23 üben, aber natürlich auch **Anlaute**. Dazu wählen Sie 20 Anlaute aus, aus denen die TN ihr Bingoblatt füllen. Nennen Sie in der Bingo-runde Wörter, die mit diesen Anlauten beginnen und die Ihren TN bekannt sind.

Bingo als Wortschatzübung

Als kombinierte Wortschatzübung geht das Anlaut-Bingo wie folgt: Nennen Sie nicht das Wort, sondern zeigen Sie die Karte mit dem passenden Bild vom Objekt hoch. Ihre TN müssen sich erinnern, wie das Wort heißt und den Anlaut herausfinden, den sie dann abkreuzen können.

Bingo mit Silben

Wenn Sie Bingo mit Silbenspielen wollen, nutzen Sie einfach die Silben aus einer vorherigen Übung (🗎 **Silbengitter** oder **Silbentreppe** in II, 4 **Von Lauten und Silben**) oder aus dem aktuellen Lernwortschatz, den Sie mit den TN erarbeitet haben. Hier ist es besonders wichtig, dass Sie die Auswahl beschränken, da es logisch viele verschiedene Silben gibt.

Auf einem höheren Alphaniveau können Sie auch das **Wörterbingo** ausprobieren. Suchen

⁶⁸ <https://www.hueber.de/media/36/planet1L1-bingo.pdf>

Sie 30 Begriffe, die zu einem Themenfeld gehören, wie etwa „Wohnen“. Die TN müssen dabei genug Zeit zum Aufschreiben bekommen.

Erweiterung: Die Aufgabe des Spielleiters kann auch von einer*m Spieler*in übernommen werden, wobei die*der Eifrige dann auf gute Aussprache achten muss, um sich verständlich zu machen – ein zusätzliches Lernziel. Kopieren Sie dazu die Vorlage 2 für die*en SL, schneiden Sie die Kärtchen aus und legen Sie diese in eine Schachtel.⁶⁹ Die*der SL zieht die Zahlen aus der Schachtel mit den Zahlen-Kärtchen und liest sie vor. Die anderen TN streichen die genannte Zahl aus, bis sie auf eine Reihe stoßen und mit einem lauten „Bingo!“ die Runde beenden.



Silbenpuzzle

Beim Silbenpuzzle geht es darum, semantisch zueinander passende Silben zusammensetzen. Schön ist es, wenn Sie Wörter üben, die in einem thematischen Zusammenhang miteinander stehen, wie z.B.

spie	zeit	spielen
Frei	ball	Freizeit
Fuß	len	Fußball

Sie können die Silben auf Karten schreiben, die die Lernenden entsprechend passend zusammensetzen oder Sie schreiben die Silben auf ein Blatt Papier und lassen mit einem Stift eine Verbindungslinie zwischen die Silben einzeichnen. Die Wörter können dann korrekt aufgeschrieben werden, wobei jede Silbe eine eigene Farbe bekommt.



Übung zur Lauterkennung

Anders als bei einer Buchstabierübung geht es bei der folgenden Übung um das richtige Lautieren. So hat z.B. Schokolade 8 Laute.

Welche Laute hören Sie in den Wörtern?

Banane

Minute

Wie viele Laute hören Sie?

Tafel

Bild

Schokolade

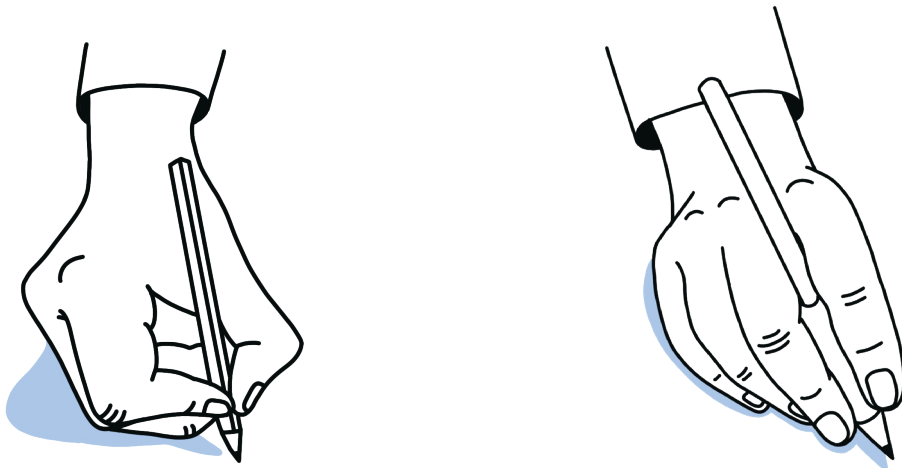
⁶⁹ Siehe Fn. 68.

6 Schreiben

Zum Thema Schreibenlernen möchten wir an dieser Stelle ein paar Überlegungen und Hinweise ergänzen, die als Fortführung der Ideen im Leitfaden dienen (📄 S. 52-57.)

Stifthaltung und -auswahl

Wer Schreiben lernt, sollte sich im Normalfall den Dreifingergriff angewöhnen (siehe Abb.). Wenn ein Lerner sich dabei schwertut, sind aber auch alternative Stifthaltungen möglich (siehe Abb.).



Um Verspannungen vorzubeugen, sollte gerade am Anfang das Schreiben mit dem Kuli vermieden werden. Besser ist ein Bleistift, Gelschreiber oder auch „Edding“, weil diese Stifte weniger Druck benötigen. Auch gepolsterte oder besonders dicke Stifte helfen.


Motorik

Schreiben ist ein feinmotorischer Vorgang, der sehr viel Übung erfordert. Wichtig sind Handlockerungsübungen, um für die nötige Entspannung und Entkrampfung zu sorgen. Aber auch der Umgang mit Papier und Bastelmaterialien ist oft ein gutes sensomotorisches Training. Mit der Schere Schneiden, verschiedene Stifte Benutzen, Ordnen und Kleben sind wichtige Tätigkeiten, die zum Lernen dazugehören bzw. den Lernprozess mit allen Sinnen einleiten. Wenn Sie also beim nächsten Lerntreffen gemeinsam mit den Lernenden die Materialien erstellen, dann ist das eine gute Übung. 📄 I, 3 **Zusätzliche Hinweise zum Einsatz von Spielen**

Im Folgenden haben wir ein paar empfehlenswerte Handlockerungsübungen zusammengestellt.



Fingerübungen

- Nehmen Sie einen Ball aus Schaumstoff oder Gummi und drücken Sie ihn jeweils kurz leicht zusammen (s. auch , 1 **Bälle-Zickzack**). Sie können diese Lockerung auch gut mit einfachen Syntheseaussprache-Übungen verbinden, indem Sie gemeinsam laut z.B. ba-bü-be, ta-tü-te, mi-mo-me-mu-ma usw. sprechen, während Sie den Ball drücken.
- Machen Sie eine Faust und öffnen und schließen Sie sie mehrmals nacheinander. Machen Sie eine kleine Faust, indem Sie nur die oberen Fingerglieder abknicken (s. Abb.) und öffnen und schließen Sie sie.



- Sie können auch mit Ihren Fingern nacheinander auf den Tisch klopfen oder „fächern“, als seien Sie nervös.
- Tippen Sie mit Ihrem Daumen nacheinander den Zeigefinger, Mittelfinger usw. derselben Hand ab.
- Legen Sie die Hand flach auf den Tisch und spreizen Sie den Daumen ab. Jetzt heben Sie nacheinander jeden Finger hoch, bewegen ihn Richtung Daumen und legen ihn dort wieder ab.
- Halten Sie die Daumen hoch, als würden Sie jemandem die Hand geben wollen. Klappen Sie dann den Daumen nach innen und wieder nach oben. Danach klappen Sie alle Finger einer Hand als Fläche nach innen.
- Machen Sie mit dem Daumen eine kleine Knickbewegung als würden Sie ein Feuer anzünden.



Kommando Bimberle

Als Lockerungsübung bietet sich auch das folgende Spiel an, das zugleich eine Konzentrationsübung ist – und viel Spaß macht.

Sie klopfen mit beiden Zeigefingern abwechselnd auf die Tischkante. Das ist das „Kommando Bimberle“. Fordern Sie die Lernenden auf, die Bewegung nachzumachen, sobald Sie „Kommando Bimberle“ sagen. Legen Sie beide Handflächen flach auf den Tisch. Das heißt „Kommando Platt“. Bitten Sie die Lernenden darum, auch diese Bewegung Ihnen nachzumachen. Dann setzen Sie beide Fäuste auf den Tisch und führen Sie das „Kommando Faust“ ein. Stellen Sie die Hände mit den Fingern nach unten (wie eine Kralle) auf den

Tisch. Das nennen Sie „Kommando Bock“. Die Lernenden haben Ihre Bewegungen bis jetzt nachgemacht – jetzt nennen Sie nacheinander verschiedene Kommandos („Kommando Faust!“ – „Kommando Platt!“ – „Kommando Bimberle!“ usw.) und machen jeweils die Bewegungen vor. Die Lernenden sollen einfach mitmachen.

Erweiterung: Geben Sie Kommandos, aber machen Sie jeweils eine andere Bewegung vor. Ihre Lernenden sollen unabhängig von Ihrer Ausführung das Kommando befolgen und Sie sozusagen „korrigieren“.

Erweiterung 2: Führen Sie eine neue Regel ein. Die Lernenden sollen weiterspielen wie bisher, aber Sie sollen neue Kommandos nur beachten, wenn sie mit „Kommando“ eingeleitet werden. Sie geben also weiterhin Kommandos („Kommando Platt!“ – „Kommando Bock!“ – „Kommando Faust!“). Sie werden langsam schneller, dann lassen Sie „Kommando“ weg („Bimberle!“).

Sie können das Spiel in einer Gruppe so spielen, dass jede*r, die*der einen Fehler gemacht hat, ausscheiden muss. So steht nach kurzer Zeit ein*e Gewinner*in fest.

Selbstverständlich kann die Rolle der*s SL auch ein*e eifriger*r TN übernehmen.

Buchstaben schwingen

Schwungübungen sind die Vorstufe zum sicheren Schreiben. Im Netz finden Sie viele Arbeitsblätter, die allerdings meistens für Kinder konzipiert sind.⁷⁰ Achten Sie darauf, dass die Gestaltung nicht zu kindlich ausfällt.




Für Erwachsene bietet sich das Übungsheft „Erste Hilfe Deutsch – Alphabetisierung für Erwachsene – Schwungübungen“ an, in dem mit Schwung- und Schreibübungen alle Buchstaben von A bis Z plus Umlaute geübt werden. Gerade auch für Zweitschriftlernende, die Rechts-Links-Schriften gewöhnt sind, ist dies eine gute Übungsmöglichkeit.

Die Idee, sich von Blatt und Stift zu befreien und in die Luft zu schreiben, finden wir sehr gut. Die Lernenden können sich in der Körperschwungübung ganz auf die Schreibweise konzentrieren und dabei die Schreibhand entspannen. Das Besondere an dem Material sind die Körperschwungübungen mit Rhythmisierung. Schauen Sie zum Verständnis des Prinzips mal in die Leseprobe.⁷¹ Das große M zu „rauf, runter, rauf, runter, das kleine m zu „runter, rund, rund“, das große B wird zu „runter, rechts rund, rechts rund“ usw. versprachlicht. Die rhythmische Struktur hilft dabei, die Schreibweise im Gedächtnis zu behalten.



Schwungübungen mit Raumlaf

Körperschwungübungen lassen sich gut mit dem Raumlaf⁷² verbinden.

Wir stellen zunächst den Raumlaf vor, der im Übrigen auch gut wie die Übungen in  I, 1 **Lernen ermöglichen** als Energizer eingesetzt werden kann. Die TN gehen in normaler Schrittgeschwindigkeit kreuz und quer durch den Raum und schulen ihre Wahrnehmung für den Raum wie für die Gruppe. Es folgen verschiedene Anweisungen:

1. Die TN sollen möglichst raumfüllend gehen: dabei ist es wichtig, die anderen TN wahrzunehmen und gemeinsam so zu gehen, dass der Raum bestmöglich ausgefüllt wird, ohne dass große Löcher oder vermehrte Ansammlungen von Personen zustande kommen.

⁷⁰ z.B. im Montessori-Shop: <https://www.montessori-shop.de/index.php?modul=malvorlagekat.php&k=1>.

⁷¹ <https://shop.hueber.de/media/livebook/9783193510037/index.html>

⁷² Nach Grosser, tool-kit, S. 6.

2. Variante: Die*der SL bestimmt die Geschwindigkeiten: die normale Gehgeschwindigkeit ist nun Stufe 3, Stufe 2 langsames Gehen und Stufe 1 Gehen in Zeitlupe. Stufe 4 ist entsprechend schnelleres Gehen und Stufe 5 bezeichnet die Geschwindigkeit, die man in der Gruppe gerade noch hinkommt, ohne dass man sich über den Haufen läuft.

Die*er SL gongt oder gibt das Zeichen „Stopp“. Alle TN bleiben abrupt stehen und bleiben kurz in ihrer Haltung (Freeze). Dann gongt die*er SL erneut oder ruft „los“ und alle setzen sich wieder in Bewegung. Das funktioniert auch ohne Signal, indem ein*e TN plötzlich einfriert, woraufhin die Gruppe es ihr*m gleichtut, und sich dann wieder in Bewegung setzt. Schlussendlich geht das stumme Signal zum Einfrieren von der Gruppe aus, genauso, wie sich alle wieder kollektiv in Bewegung setzen.

Als Schwungübung: Anstelle des Signals kann die*er SL auch einen Buchstaben nennen, wie z.B. das M, woraufhin alle TN gleichzeitig das große M in die Luft schreiben. Unsichere TN können bei anderen schauen, wie es geht. In einer neuen Runde werden nur Kleinbuchstaben in die Luft geschrieben. Die TN übernehmen schließlich die Rolle der*s SL und nennen selbst einen Buchstaben, bei dem sie sich sicher sind. Dazu kann jeweils die rhythmische Hilfe aus dem Schwungübungen-Übungsheft (Hueber) genutzt werden, wenn Sie sie verwenden wollen.

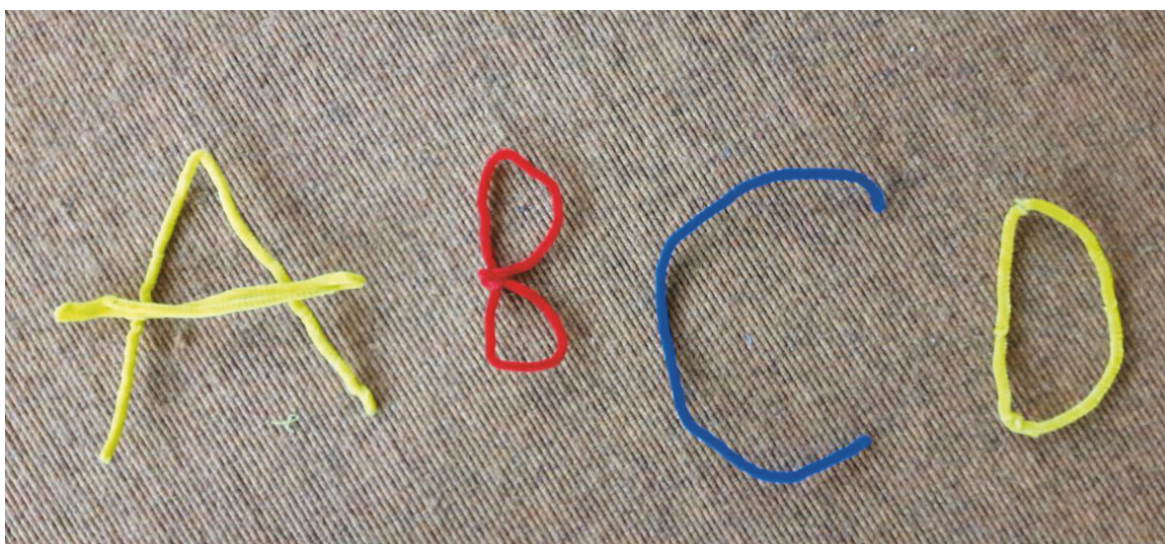


Kopiervorlagen aller Buchstaben zum Nachspuren (mit Finger, mit Stift...) und Üben.⁷³



Pfeifenreiniger

Wenn Ihr*e Lernende*r gerade nicht schreiben möchte oder die Hand eine Pause braucht, dann können Sie die Buchstaben auch anders üben. Verschiedene Materialien bieten sich an, wie zum Beispiel ein Seil oder Streichhölzer. Besonders schön sind biegsame Materialien, die in Form bleiben, also Pfeifen- oder Blockflötenreiniger. Sagen Sie einfach einen Buchstaben und wenn dieser erfolgreich geformt wurde, darf sich Ihr*e Lernende*r einen ausdenken und ihn nachbilden und Sie müssen raten. Denken Sie auch daran, Kleinbuchstaben formen zu lassen.



⁷³ <https://virneburg-eifel.de/sites/default/files/downloads/alphabetisierung.pdf>




Dach-Keller-Prinzip

Eine wichtige Hilfestellung beim Schreiben sind neben den Schreiblinien die Einteilung in „Dach“, „Wohnraum“ und „Keller“. Die Buchstaben haben ihren Schwerpunkt im mittleren Segment, eben da, wo sozusagen „gewohnt“ wird. Nach oben oder unten gehende Längen (kleines h, l, t) oder Schleifen (kleines g) strahlen in Dach und Keller aus (s. Abb.).



Phasen des Schriftspracherwerbs

Viele Geflüchtete mit Alphabetbedarf können zwar ihren Namen wiedererkennen und schreiben. Man sollte daraus jedoch nicht schließen, dass der/dem betreffenden Lernenden die Laut-Buchstaben-Zuordnungen im Allgemeinen bekannt sind. Denn vielleicht hat sich die Person den Eigennamen eher als Bild gemerkt und dieses Bild sozusagen „nachgemalt“. Diese Phase des Schriftspracherwerbs nennt man **logografische Phase**. Wörter werden anhand „visuell markanter Marker“ erkannt, aber nicht erlesen.⁷⁴

Auf die logographische Phase folgt die **alphabetische Phase**, in der die Lernenden die Zusammenhänge zwischen Lauten und Buchstaben erkennen und Stück für Stück Silben und Wörter zusammensetzen. Man beginnt mit einfachen, sprich lautgetreuen Wörtern (z.B. Sofa) und nähert sich der Schreibung von komplexeren Wörtern mit dem Blick auf Silben und/oder Morpheme an, z.B. mittels der Übung  II, 6 **Silbenorientiertes Schreiben**.

Am Ende steht die **orthografische Phase**. Hier können die Lernenden bereits einfache Rechtschreibregeln anwenden, wie z.B. die korrekte Schreibung von Wörtern mit Orthographemen (z.B. Fehler statt Feler), die Beachtung der Groß- und Kleinschreibung sowie die Zeichensetzung. Sie nähern sich Stück für Stück einer normgerechten Schreibung an.

Ein Anschauungsbeispiel aus einem Integrationskurs mit Alphabetisierung zeigt (s. Abb.): Das Zusammensetzen (Synthetisieren) von Lauten und Buchstaben ist mühsam. Die abgebildete Übung bestand aus einem Diktat, das die stärkere Gruppe schreiben sollte, während die schwächeren Lernenden das Diktat mithilfe von Wortschnipseln legen sollten. In dieser Gruppe ist das Wort „und“ gleich zweimal auf den Kopf gelegt worden. Dies ist ein Hinweis darauf, dass die betreffenden Lernenden eher geraten haben, als wirklich Buchstabe für Buchstabe das Wort zu erlesen.

⁷⁴ Vgl. Feick/Pietzuch/Schramm, Alphabetisierung für Erwachsene, S. 45f.



Phoneme und Grapheme

Im Deutschen sagt man gern: „Deutsch ist eine Sprache, die so geschrieben wird, wie man sie spricht.“ Das ist tatsächlich nur die halbe Wahrheit. Es stimmt zwar, dass die deutsche Orthographie eine konsequente Alphabetschrift ist. Dies bedeutet, dass Konsonanten wie Vokale ein Schriftbild erhalten. Im Arabischen etwa ist das nicht so, denn (kurze) Vokale werden schriftlich nicht wiedergegeben.

Doch wo genau es bei dieser Weisheit hakt, das möchten wir Ihnen mit dem folgenden kleinen Gedicht zum Nachdenken und Schmunzeln verdeutlichen.

Darüber wundert sich das „V“⁷⁵

Obwohl ich immer als „V“ vor dir steh’,
 bin ich manchmal ein „F“
 und manchmal ein „W“.
 Im Klavier und im Jagdrevier
 Wird ein „W“ aus mir.

⁷⁵ Belke, Mit Sprache(n) spielen, S. 48.

Du siehst mich als „V“,
 doch was sagst du dann?
 Willa, Wase, Pawian.
 Nur aus dem Vollmond,
 das wäre zum Lachen,
 dürftest du keinen Wollmond machen.
 Aus dem Veilchen kein Weilchen,
 aus dem Vetter kein Wetter.
 Ich bin manchmal ein „F“
 und manchmal ein „W“,
 obwohl ich immer als „V“ vor dir steh!⁷⁶

Wenn man sich die zwei Tabellen unten anschaut, fällt auf, dass es häufig mehrere Varianten gibt, einen Laut im Schriftbild wiederzugeben. Das Deutsche weist deshalb eine ausgeprägte Vielfalt der **Graphem-Phonem-Korrespondenzen** auf. In der Alphabetisierung unterscheidet man zwischen **Phonemen und Graphemen**, und nicht zwischen Lauten und Buchstaben. Diese begriffliche Unterscheidung ist deshalb wichtig, weil ein Laut (Phonem) durch mehrere Buchstaben wiedergegeben werden kann. Diese Buchstaben bilden eine Einheit, die Graphem genannt wird. Ein Beispiel wäre das Graphem sch, das mithilfe von drei Buchstaben gebildet wird. Im Vergleich gibt es im Türkischen etwa einen einzelnen Buchstaben für die Darstellung des /sch/-Lautes, nämlich das Graphem ş. Wiederum ergibt sich im Deutschen beim Zusammentreffen von s und p sowie s und t ein /sch/-Laut (Straße, Spiel). Deshalb gilt:



Laute sind nicht isoliert zu betrachten, sondern in Abhängigkeit von ihrer Umgebung.

Die folgenden zwei Tabellen⁷⁷ haben gleich mehrere Zwecke, die wir an sie knüpfen:

1. Sie sind genau genommen eine Sensibilisierungsübung für jede*n deutsche*n Muttersprachler*in. Denn sie zeigen in ihren jeweils drei linken Spalten, wie viele verschiedene Darstellungsweisen im Deutschen für einen Laut vorhanden sind. Sie vermitteln dadurch, welche Hürden das für einen Deutschlernenden im Allgemeinen, aber noch mehr für einen Alphanernden darstellt.
2. Die Tabellen sollen Ihnen als Nachschlagemöglichkeit dienen. Die aufgelisteten Basisgrapheme sind dabei die häufigsten, Orthographeme die weniger häufigen Grapheme.
3. Sie bieten außerdem einen Vergleich zum Lautinventar einer anderen Sprache, der Übersichtlichkeit halber Arabisch. Die rechte Spalte soll im Einzelfall als Nachschlagehilfe dienen, wenn Sie schauen wollen, ob Ihren arabischsprachigen Lernenden ein bestimmter Konsonant oder Vokal im Deutschen aus der Erstsprache vertraut ist. Trauen Sie sich und begeben Sie sich gemeinsam auf die Suche nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden bei Lauten im Deutschen und anderen Sprachen.

⁷⁶ Das V ist tatsächlich ein besonderer Buchstabe. Achten Sie auf die Lautumgebung: Im Auslaut ist es nach der Auslautverhärtung immer hart (Motiv, Stativ). Viele Wörter mit V im Anlaut sind entlehnt (Villa, Vase, Verb), weshalb in diesen Fällen der Anlaut stimmhaft gesprochen wird. In sprachgeschichtlich deutschen Wörtern dagegen ist der Anlaut immer stimmlos: viel, voll, Vogel, Verein oder auch die Vorsilbe ver- in Verben.

⁷⁷ Angelehnt an die Übersicht in Feick/Pietzuch/Schramm, Alphabetisierung für Erwachsene, S. 41. Der von uns hier angeregte Vergleich mit dem Lautinventar des Arabischen ist nicht phonetisch systematisch (vgl. auch Feick/Pietzuch/Schramm, S. 132-4.). Wir behelfen uns mit Hinweisen auf Ähnlichkeiten, die auf der eigenen Beobachtung von deutschen und arabischen Äußerungen beruhen und aus unserer Sicht für eine praktische Beschäftigung im ehrenamtlichen Kontext ausreichen. Auch wenn wir bei phonetisch informierten Menschen dabei eventuell Irritationen auslösen.

Vokale

Basisgrapheme sind fett gedruckt, Orthographeme mager gedruckt

Beispielwort im Deutschen	Basisgraphem	Orthographeme	im Arabischen (Anlaute bzw. Inlaute; in vereinfachter Umschrift) ⁷⁸
liegen Igel, ihn, Vieh	ie	i, ih, ieh	kabir (groß)
Schiff	i	(y)	kitab (Buch)
Esel, Segel , Meer, Lehne	e	ee, eh	bait (Haus) Im Dialekt /e/
Bär , lähmen	ä	äh	malik (König)
Bett , Ställe	e	ä	kataba (schreiben)
Nagel , Aal, Ahle	a	aa, ah	ananas, talib (Schüler)
Latte	a		maktub (geschrieben)
Ofen, Logo , Moos, Sohn	o	oo, oh	radiyo ⁷⁹
Wolle, offen	o		-
du , Uhr	u	uh	zaitun (Olive)
Lunge, schlummern	u		uktub (ich schreibe)
Lüge , Bühne	ü	üh	-
dünn, München	ü	(y)	-
Schönheit, Öl , Söhne	ö	öh	-
Hölle, Öffnung	ö		-
Wange, Gebirge, einem	e	In unbetonten Silben	-
Lerner, Kurs, Meer, Herr	e	r, rr (am Silbenende), er, ver-, zer-, -er	-
aus, laufen	au		mauz (Banane)
Eis, Meier , Reiher, Laie	ei	eih, ai	ailul (September)
neu , Mäuse	eu	äu	-



Wir haben es eingangs schon angesprochen: Achtung bei den e-Lauten! Wenn ein Wort auf einem unbetonten „e“ endet oder eines in seiner letzten Silbe ist (z.B. Wange, Gerangel), dann wird das „e“ sehr kurz gesprochen:

Wange, Gebirge, einem (Murmelvokal oder Schwa-Laut)	e	In unbetonten Silben
Lerner, Kurs, Meer, Herr (Reduktionsvokal)	e	r, rr (am Silbenende), er-, ver-, zer-, -er

⁷⁸ Aussprachehinweis: Das z in der Umschrift der arabischen Wortbeispiele wird als stimmhaftes s wie in Sonne ausgesprochen.

⁷⁹ Neben Internationalismen (wie radiyo) kommt /o/ auch im Dialekt vor, wenn der Diphthong au wie o ausgesprochen wird, so z.B. bei naum (Schlaf).

Bei Verben im Infinitiv oder der 1. bzw. 3. Person Plural gilt die standardsprachliche Regel, dass das „e“ in der letzten Silbe ein Murrelvokal ist. Es wird also regelrecht verschluckt. Alphaslernende sollten mit diesen Lautunterschieden konfrontiert werden, da sie sprachlicher Alltag sind. Sagen Sie also nicht „ge – hen“, indem Sie die „e“s in den beiden Silben gleich aussprechen – so redet einfach niemand. Die zweite Silbe ist unbetont und wird verschluckt.

Der Reduktionsvokal ist im Schriftbild uneindeutig, wie die Minitabelle zeigt. Man hört aber doch einen Unterschied heraus, da es leicht in Richtung „a“ geht. Das mag Ihnen wie Haarspalterei vorkommen, aber es macht wohl einen Unterschied, ob ich mit einem „Herrn Lange“ oder einem „Herrn Langer“ zu tun habe (Der erste Herr ist das Beispiel für den Murrelvokal, der zweite Herr für den Reduktionsvokal). Siehe auch 🎧 II, 6 **Silbenorientiertes Schreiben**.



Kleiner Film zur Aussprache des Reduktionsvokals⁸⁰

Eine Besonderheit der deutschen Sprache: Es gibt kurz gesprochene und lang gesprochene Vokale (Vokalphoneme), die Wörtern unterschiedliche Bedeutungen verleihen können (z.B. Miete – Mitte). In anderen Sprachen (z.B. Türkisch und Russisch) handelt es sich nur um unterschiedliche Aussprachen desselben Wortes, weshalb der Unterschied von dieser Gruppe der Lernenden kaum herausgehört werden kann⁸¹ und deshalb gezielt geübt werden sollte 🎧 II, 4 **Aussprache üben mit Bewegung**.



Ein Vokal vor doppelten Konsonanten ist immer kurz.

Und ein letzter Hinweis für die Lautumgebung: Das Dehnungs-h ist kein h, das für sich steht, sondern lediglich den Vokal davor zu einem langen Vokal macht. Auch das ist ein häufiger Irritationsmoment für Lernende.

⁸⁰ https://www.youtube.com/watch?time_continue=61&v=kcJ7-IMX-OY

⁸¹ Dahmen, Silvia: Phonetik und Orthografie, in: Fremdsprache Deutsch – Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, Phonetik in der Unterrichtspraxis, Nr. 55/2016, hrsg. vom Goethe-Institut, S. 50.

Konsonanten

Beispielwort im Deutschen	Basisgraphem	Orthographeme	im Arabischen
Buch , sabbern	b	bb	bab (Tür)
Paket , Puppe, Lob	p	pp, b	kambyutir (Computer)
Dach , Schmuddel	d	dd	darb (Weg)
Tag , Thron, Ratte, Stadt, Rad	t	th, tt, dt, d	tamam (OK)
Kopf , Lack, Computer, Qualle, mag, Chemie	k	ck, c, qu, g, ch	kursi (Stuhl)
gut , Dogge	g	gg	gamil (schön; im ägypt. Dialekt)
Mama , Summe	m	mm	mumkin (vielleicht)
neu , spinnen	n	nn	naum (Schlaf)
singen , Anker	ng	n (+k)	-
Rad , Käseribe , murren	r	rr	rani (reich)
Lampe , alle	l	ll	laila (Nacht)
Haus , gehen	h		muhimm (wichtig)
Fenster , Affe, voll, Physik	f	ff, v, ph	ful (Bohnen)
Wanne , Vase	w	v	-
Pferd, Apfel	pf		-
Maus , Fass, Fuß	s	ss, ß	salam (Hallo, Frieden)
Sonne	s		zawiya (Ecke)
schön , Straße, Spiel	sch	s (+t, p)	shams (Sonne)
Ich , König	ch	g (in Endung -ig)	-
auch	ch		ach (Bruder)
Matsch	tsch		-
Zange , Brezel , Katze , Lotse	z, tz	ts	-
ja , Yoga	j	y	yaktub (er schreibt)
Lachs , Knacks, mixen	chs	cks, x	taxi (Taxi)
Garage, Manege	g		dschanub (Süden)

Typisch für das Deutsche ist die Auslautverhärtung, die extra geübt werden sollte. Stimmhafte Konsonanten werden im Silbenauslaut zu stimmlosen Konsonanten⁸²: **d** wird zu **t**, **g** zu **k** und **b** zu **p**. Deshalb wird **Rat** und **Rad** gleich ausgesprochen. Viele Deutschlernende behalten die stimmhafte („weiche“) Aussprache der Konsonanten bei, was sich dann für „deutsche Ohren“ wie ein Plural anhört: „der Berge“ statt „der Berg“.

⁸² Dahmen in Fremdsprache Deutsch S. 49f.



Zur Auslautverhärtung empfehlen wir ein Video der Reihe „Phonetik mit Heidi und Milla“.⁸³



Übrigens: Verdopplungen von Konsonanten sagen nichts über die Aussprache des Konsonanten aus, sondern markieren einen kurzen Vokal vor dem Konsonanten. Das ist für viele Deutschlernende schwierig, da in vielen anderen Sprachen die Verdopplung von zum Beispiel m zu mm oder t und tt beim Sprechen deutlich artikuliert wird (z.B. Italienisch, Französisch, Arabisch). Doch nicht nur das: Auch Bedeutungsunterschiede gehen damit einher (ital. *fato*, das Schicksal und *fatto*, die Tatsache).⁸⁴

Möglicherweise erscheinen Ihnen die letzten beiden Tabellen ziemlich komplex. Als Muttersprachler*innen hatten Sie jedoch mehrere Jahre (Schul-)Zeit, diese Beziehungen zwischen Phonemen und Graphemen kennenzulernen. Deshalb können Sie jetzt orthografisch korrekt schreiben. Wenn Ihre Lernenden diese Regeln (zum Teil) anwenden können, sind sie ebenfalls in der orthografischen Phase des Schriftspracherwerbs angekommen. Damit meinen wir weniger die komplexen Regeln der Rechtschreibung - die auch viele Muttersprachler*innen nur „mit Mühe“ und „Not“ beherrschen (z.B. Kommaregeln). Vielmehr ist damit gemeint, dass Ihre Lernenden soweit mit den Regeln des orthografischen Schreibens vertraut sind, dass sie sich nicht allein am Klang der Wörter orientieren. Deutsch ist keine lautgetreue Sprache. Nehmen wir das Wort „Eule“. Vom Klang her könnte es auch „Äule“ oder „Oile“ geschrieben werden. Richtig geschrieben ist aber nur die erste Version. Ihre Lernenden müssen also ihr Wissen über Buchstaben-Laut-Beziehungen (z.B. Lautumgebungen) ins Schreiben einbeziehen. Den Eintritt in die orthografische Phase erreichen sie über viel Übung und im Weiteren über die Konfrontation mit vielen verschiedenen Wortspielen. Seien Sie geduldig und geben Sie den Lernenden die Zeit, die sie brauchen.

Interferenzen

Schrift und Aussprache beeinflussen sich gegenseitig: Je nachdem, welche Laut-Buchstaben-Zuordnung (oder genauer ausgedrückt, Phonem-Graphem-Korrespondenzen) ein Lernender aus seiner Erstsprache kennt, wird sich deren Einfluss auf das Sprechen und Schreiben der Zweitsprache Deutsch bemerkbar machen.

Dieser Zusammenhang gilt auch für Menschen, die lateinisch alphabetisiert sind und ist eine Folge von Unterschieden in der Graphem-Phonem-Korrespondenz. Solche Übertragungen passieren, weil die Zuordnungen zwischen Phonem und Graphem aus der Erst- oder auch Zweitsprache fest gespeichert sind. Das gilt auch für Lernende, die das lateinische Alphabet zwar nicht von ihrer Muttersprache her kennen, jedoch Englisch und damit auch das lateinische Alphabet gelernt haben. Beispielsweise verführt das z im Deutschen viele lateinisch alphabetisierte Lernende dazu, ein stimmhaftes s zu lesen, und eben kein /ts/. Dagegen wird das stimmhafte s im Deutschen von Deutschlernenden leicht als stimmloses /s/ gesprochen, da das Graphem s in vielen europäischen Sprachen als stimmloser Laut realisiert wird. Zusätzlich wird der deutsche Zwiellaut „ei“ im Schriftbild häufig mit dem langen i des Orthographems ie verwechselt. Solche Interferenzen sind typisch und kommen auch bei Deutschlernenden vor, die das lateinische Alphabet aus der eigenen Muttersprache gut kennen, wie es zum Beispiel bei türkischen Lernenden der Fall ist. Sie schreiben das e im Auslaut (Schwa-Laut) z.B. im Wort „Nase“ mit dem türkischen Buchstaben *ı*, weil es sich um exakt dasselbe Phonem handelt (nası). Diese Übertragungen sind nicht verwunderlich, denn Lernende suchen nach Entsprechungen für die ihnen bekannten Klänge im Schriftbild und das Gehirn bildet dazu andauernd Hypothesen. Die stückweise Aneignung des neuen Sprachsystems führt bei den Lernenden

⁸³ Phonetik mit Heidi und Milla, online unter: <https://vivat-lingua.de/phonetik/>.

⁸⁴ Vgl. Dahmen, Phonetik und Orthografie, S. 49.

zu so genannten Interlanguages, also Zwischensprachen, mithilfe derer Lernende sich der neuen Sprache annähern.



Für Muttersprachler*innen sehen die Schreiblösungen der Lernenden wie Fehler aus, wie das genannte Beispiel mit der Eule illustriert. Genau genommen sind es aber Annäherungen an die deutsche Schriftsprache und sie offenbaren wichtige Lernfortschritte. Versuchen Sie deshalb stets, Fehler als Lernfortschritte anzusehen.

Bei Lernenden, die keine oder kaum schriftsprachliche Kompetenzen aus der Erstsprache mitbringen, kann es auch zu Interferenzen kommen. Diese sind logisch nicht auf Unterschiede der Phonem-Graphem-Zuordnungen zurückzuführen. Aber Unterschiede in der Silbenstruktur beispielsweise bereiten allen Lernenden Probleme.



Silbenmuster sind im Deutschen ziemlich komplex. Wörter mit der einfachen Silbenstruktur Konsonant-Vokal sind relativ selten (Beispiel: Fo-to, Na-me). Typisch sind dagegen Konsonantenhäufungen wie in „Straße“, die nur gelegentlich von Vokalen unterbrochen werden. Im Vergleich können z.B. im Arabischen maximal zwei Konsonanten innerhalb einer Silbe aufeinanderfolgen. So erklärt es sich, dass arabische Sprecher*innen häufig über die Aussprache und infolgedessen auch über die Verschriftung sehr vieler deutscher Wörter stolpern, die Konsonantenhäufungen enthalten – und damit sind sie in der großen Gruppe der Deutschlernenden absolut nicht allein. Aus „Sprache“ wird dann „Scheperache“, weil die Lernenden Sprossvokale einfügen, um sich die Aussprache zu erleichtern, was sich dann oft auch in den Verschriftungen widerspiegelt: Siehe das „e“ in „Scheperache“.



Eine Faustregel im Deutschen gibt es dennoch: In jeder Silbe steckt ein Vokal. Entsprechend besteht das Konsonanten verschlingende Ungetüm „Herbst“ aus nur einer Silbe bei einem Verhältnis von fünf Konsonanten auf einen Vokal und fällt in der Aussprache vielen Lernenden ausgesprochen schwer.⁸⁵

Hinweise zum Vergleich mit dem arabischen Lautinventar

Es ist insbesondere auf den letzten Seiten, aber auch im Abschnitt 1, 6 **kontrastive Spracharbeit** angekommen, dass es einen Unterschied macht, wer mit welcher Herkunftssprache Deutsch lernt. Unter den neu Zugewanderten, die einen Integrationskurs besuchen, stellen arabische Muttersprachler*innen aktuell die größte Gruppe dar. Aus diesem Grund konzentrieren wir uns auf ein paar kontrastive Hinweise zum arabischen Lautinventar, die die Hinweise zur Herkunftssprache Arabisch im 1, 6, S. 34f ergänzen.

Der Lautbestand des Arabischen wird durch 28 Buchstaben repräsentiert, die zugleich alle Konsonanten bezeichnen. Da nur die langen Vokale verschriftet werden und die kurzen Vokale nicht, neigen Deutschlernende typischerweise zur so genannten **Skelettschreibung**. Das bedeutet, dass sie die kurzen Vokale beim Schreiben deutscher Wörter weglassen (etwa: mtr statt Mutter). Wer in seiner Muttersprache nicht schreiben gelernt hat, kann ebenso dazu neigen. Da das deutsche Vokalinventar differenzierter und bedeutungsunterscheidend ist, fällt es arabischen Lernenden schwer, diese unbekanntesten Laute überhaupt herauszuhören. Wie sollen sie sie dann schreiben können? Da Farsi-Sprecher*innen auch mit dem arabischen Alphabet schreiben, gilt die angestellte Beobachtung auch für sie, obwohl das Vokalinventar differenzierter ist als im Arabischen.

Es stimmt, was oft gesagt wird: e und o gibt es im arabischen Vokalinventar nicht – zumindest in der Hochsprache. Das e ist deshalb durch dialektale Verschleifung der arabischen Zunge nicht unbekannt. Im Ägyptischen werden die Diphthonge ai und au zu je langen /e/ und /o/. Darum sagt man nicht bayt, sondern beet (dt. Haus), und nicht lauz, sondern looz

⁸⁵ Vgl. Feick/Pietzuch/Schramm: Alphabetisierung für Erwachsene, S. 131f.

(Mandel).⁸⁶ Viele dialektale Varianten kennen den Laut /g/, der im arabischen Alphabet und in der arabischen Hochsprache aber keine Repräsentation hat. Einige Laute, wie das /p/ beispielweise, gibt es im arabischen Lautinventar nicht, dennoch sind sie durch viele Internationalismen im Wortschatz im Arabischen präsent. Solche Internationalismen sind Computer (kambiyuter (/p/) oder auch Taxi (/ks/). Machen Sie sich diese gemeinsamen Lehnwörter zunutze.

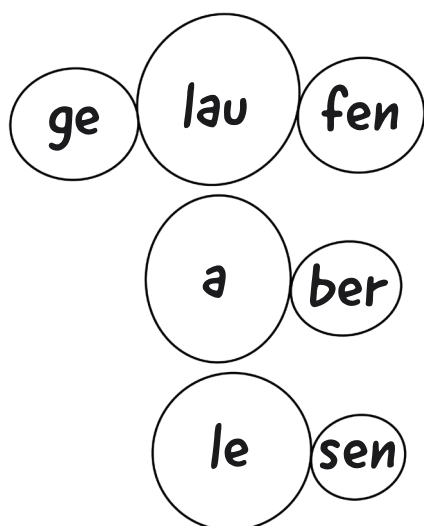
Im Arabischen gibt es zwei r-Laute, die auch das Deutsche kennt: Einmal gibt es das Zungen-R, das an der Zungenspitze gerollt wird (und das im Fränkischen verbreitet ist). Außerdem gibt es den mittelhochdeutschen Laut /r/, das als Zäpfchen-R gesprochen wird: Es wird nämlich am hinteren Ende der Zunge und des Gaumens gebildet. Dieses /r/ ist dem arabischen Zäpfchen-R, das noch etwas weiter hinten im Mundraum gebildet wird, sehr ähnlich (z.B. der Anlaut in „rani“ (dt. reich)).⁸⁷ Arabische Sprecher*innen unterscheiden diese beiden /r/-Laute durch zwei separate Buchstaben.

Sie sehen an diesen Beispielen, wie sehr schon elementare Kenntnisse in den Bereichen Phonetik, Graphem-Phonem-Korrespondenzen, Interferenzen und Wortschatz beim Verständnis weiterhelfen können, siehe auch 🌀 I, 6 **Kontrastive Spracharbeit**. Wer sich zu Fragen der Phonetik mehr Hintergrundwissen anlesen möchte, wird im Literaturverzeichnis fündig.

Silbenorientiertes Schreiben

Wie die Auflistung der Graphem-Phonem-Korrespondenzen 🌀 II, 6 **Phoneme und Grapheme** demonstriert, kommt die Methode des Lautierens bei einer wenig lautgetreuen Schriftsprache wie dem Deutschen oft an ihre Grenzen.

Mithilfe der Methode des silbenorientierten Schreibens⁸⁸ werden den Lernenden die Variationen der Aussprachen und Schreibweisen über die Silbenbetonungsmuster vorgestellt. Mithilfe dieser Visualisierungshilfen (unterschiedlich große Einkreisungen, s. Abb.) bzw. auch taktile Zugänge (unterschiedliche große Knöpfe werden unter die Silben gelegt 🌀 II, 3 **Von Silben und Rhythmen**) wird gelernt, dass derselbe Buchstabe anders ausgesprochen wird, je nachdem, ob er in einer betonten oder unbetonten Silbe steht.



Häufig auftauchende orthografische Phänomene in der deutschen Schriftsprache, wie das „verschluckte“ -en am Wortende (vor allem bei Verben: gehen, gelaufen), können auf diese Weise als Regelmäßigkeit erkannt werden und den Eintritt in die orthografische Phase vorbereiten 🌀 II, 6 **Phasen des Schriftspracherwerbs**.

⁸⁶ <http://www.arabisch.tv/magazin/artikel/gibt-es-ein-e-im-arabischen.php>. Da der ägyptische Dialekt aufgrund von Film und Funk große Popularität genießt, kennen viele arabischsprechende Menschen diese Lautung.

⁸⁷ Wir entfernen uns an dieser Stelle ein wenig von gängigen kontrastiven Betrachtungen des Arabischen und Deutschen, sind damit aber nicht allein, vgl. Houria al-Baghdadi: Sprachbeschreibung Modernes Standard-Arabisch, S. 3.

⁸⁸ Nach Feick/Pietzuch/Schramm, Alphabetisierung für Erwachsene, 76f.

7

Wörter und mehr

In II lag der Fokus bisher auf den kleinen Bausteinen der Sprache. Im Folgenden wollen wir wieder verstärkt den Blick auf die Wortschatzebene richten bzw. eine ganzheitlichere Perspektive einnehmen. Zum Ende haben wir dann noch je eine Übung zum Thema Wortarten (Substantiv) und Satzstrukturen.



Mit dem Finger lesen

Lesen Sie einen Text vor und zeigen Sie den Lernenden, wie sie mit ihrem Zeigefinger Wort für Wort mitgehen können, was Sie gerade lesen. Die TN lernen dadurch, genau zuzuhören, um den Lauten ein Schriftbild zuordnen zu können. Wenn die Lernenden dabei sicherer geworden sind, probieren Sie Folgendes aus. Stoppen Sie einmal unvermittelt beim Vorlesen und lassen Sie sich von den TN zeigen, wo Sie im Text Pause gemacht haben.



Entdeckendes Lesen und Hörverstehen

Probieren Sie gerne mal das entdeckende Lesen aus: Hier geht es nicht um das Verstehen eines Textes, denn das kann auf Alpha-Niveau nicht erwartet werden. Es geht vielmehr um das Wiederentdecken von bereits Bekanntem oder Gelerntem. So können Sie mit Ihren Lernenden auf Spurensuche gehen und einzelne Wörter oder auch Silben entdecken. Diese Vorgehensweise trainiert das Auge, in der „Zeichenwüste“ nicht den Mut zu verlieren. Geben Sie klare Vorgaben vor, indem Sie bestimmte, frisch gelernte Wörter oder Silben aufschreiben (ich, du, wo, auf; mo-, Mo- etc.). Für eifrige Lernende können Sie auch ein Spiel daraus machen, indem einzelne Lernende oder Partner gegeneinander antreten („Wer findet 8x „ich“ im Text?“)



Analog lässt sich auf die eben geschilderte Art auch das Hörverstehen trainieren. Der Podcast Slow German von Annik Rubens behandelt in unzähligen Folgen sehr viele Themen. Suchen Sie sich eine Folge aus, die thematisch zu dem Wortschatz passt, den die Lernenden ansatzweise kennen. Das könnte zum Beispiel die Folge „Deutsche Berge und Gebirge“⁸⁹ sein. Lassen Sie dann die Lernenden das Wort „Berg“ heraushören. Die Hörtexte gibt es auf Annik Rubens' Webseite auch immer abgedruckt zum Nachlesen.



Wörter wiedererkennen

Während bei der Übung „Entdeckendes Lesen und Hörverstehen“ der Fokus auf der Gestalt einzelner Wörter oder auch Silben liegt, geht es bei folgendem Übungsvorschlag eher um thematisch orientiertes Wortschatzlernen. Hier eine Idee, wie Sie mit Hörtexten arbeiten können – selbst wenn sie noch ein bisschen zu schwer sind:

Suchen Sie einen Hörtext, der thematisch dazu passt, was Sie gerade gemeinsam üben. Geben Sie Wortschatz vor, den Sie bereits gelernt haben und der im Hörtext vorkommt. Zum Thema Frühstück fallen sicher vielen TN einige Wörter ein. Das können Getränke sein, bestimmte Speisen oder Besteck. Diese Wörter können Sie beispielsweise mithilfe eines Bildreizes (Foto von einem opulenten Frühstücksmahl) gemeinsam sammeln. Je nach

⁸⁹ <https://slowgerman.com/2019/04/15/sg-182-deutsche-berge-und-gebirge/>

Kenntnisstand der TN können Sie die Wörter notieren oder die Übung bleibt eine mündliche Wortschatzübung.

Jetzt hören Sie beispielsweise eine Folge von Slow German zum Thema Frühstück. Bitten Sie Ihre Lernenden, immer dann auf den Tisch zu klopfen/die Hand zu heben/..., wenn sie eins der Wörter beim Hören wiederentdecken. Dazu müssen sie natürlich nicht den kompletten Hörtext verstehen.

Entsprechende Audios finden Sie beispielsweise bei **Slow German** und **Easy German** (Achtung: Wählen Sie Folgen aus, in denen die Sprecher*innen ein authentisches Deutsch sprechen). Auf einem höheren Sprachniveau können Sie auf Podcasts der Deutschen Welle zurückgreifen, z.B. **Langsam gesprochene Nachrichten**⁹⁰.



Leseverstehen üben

Gerne können Sie sich auch selbst daranmachen, einen kurzen, einfachen Text zu schreiben. Bedingung ist, dass dieser Text viele Wörter enthält, die Ihr*e Lernende*r kennt. Nun können die Lernenden den Text lesen unter der Fragestellung: „Was verstehen Sie schon?“



Kinderbücher zum Hören

Viele Kinderbücher erscheinen mittlerweile auch als Höredition in verschiedenen Sprachen. Das ist deswegen toll, weil alle Familienmitglieder an der Geschichte teilhaben können: Während die einen lesen, können die anderen hören. Damit sind auch diejenigen involviert, die in ihrer Muttersprache nicht gut lesen können.

Bilinguale bzw. mehrsprachige Kinderbücher sind zum Beispiel:

- „Der Drachenprinz“ erklärt auf 40 Seiten das alltägliche Leben in Deutschland aus der Perspektive von Lisa und Yasin. Das Buch (14,95€) wird ergänzt durch Einlegetexte in mehreren Sprachen zum Download.⁹¹
- Rania Zaghir: „Wer hat mein Eis gegessen?“, in 19 zweisprachigen Ausgaben verfügbar, auch als Hörbuch, Edition Orient Verlag 2014.⁹²
- Mehrdad Zaeri: „Prinzessin Sharifa und der mutige Walther“, zwei alte Geschichten neu erzählt, zweisprachig (deutsch/arabisch), Text: Anne Richter, Baobab Books 2015.⁹³

Materialien in Leichter Sprache: Beispiel Märchen

„Warum ausgerechnet Märchen?“ fragen Sie sich vielleicht. Märchen sind sprachlich oft nicht einfach. Aber Märchen gehören zum Kulturgut, d.h. ihre Kenntnis ist schon fast eine Bedingung für Teilhabe an einer Gesellschaft. Aus diesem Grund können Sie überlegen, ob bestimmte Märchen, wie z. B. Rotkäppchen, gemeinsam gelesen werden, auch wenn der darin enthaltene Wortschatz für die Bewältigung von Alltagssituationen keine Rolle spielt (Bsp. die Spindel in Rumpelstilzchen). Gerade in der Begegnung mit Familien kann das Kennenlernen eines Märchens eine tolle Erfahrung sein.

⁹⁰ Online unter: <https://www.dw.com/de/deutsch-lernen/nachrichten/s-8030>.

⁹¹ Online unter: <http://www.drachenprinz.com/distribution>. Zum kostenfreien Download stehen auch Hörbuchversionen bereit: <http://www.drachenprinz.com/audio>.

⁹² http://www.edition-orient.de/product_info.php?products_id=620

⁹³ https://www.baobabbooks.ch/buecher/gesamtverzeichnis_a_z/zaeri_mehrdad_prinzessin_sharifa_und_der_mutige_walther/

Der NDR hat sich etwas Tolles einfallen lassen: Auf der Homepage finden Sie mehrere Klassiker-Märchen, die in Leichter Sprache übertragen sind – und damit für Deutschlernende deutlich besser zu verstehen. Die Märchen kann man sich anhören oder lesen. Außerdem helfen kleine Zeichnungen beim Verständnis. Wenn Sie sich nun noch mit einem Bildwörterbuch für aufkommende unbekannte Wörter ausstatten, steht der gemeinsamen Lektüre kaum etwas im Wege.



Märchen in Leichter Sprache⁹⁴

Bewegungsgeschichten

Versuchen Sie, eine Geschichte lebendig zu machen, indem Sie sie mit Bewegungen verknüpfen. Für Kinder gibt es von der Stiftung Lesen so genannte „Bewegungsgeschichten“⁹⁵. Der*die SL liest vor, während die Kinder zuhören und die in der Geschichte beschriebenen Bewegungen nachmachen. Die Geschichten sind allerdings für Alphaslernende zu schwierig zu verstehen, weil sie nicht für DaZ-Lernende konzipiert sind. Deshalb:



Denken Sie sich eine kurze, sprachlich einfache Geschichte aus. Wichtig ist dabei, dass in der Geschichte verschiedene Gefühle und Handlungen vorkommen, die die Zuhörenden leicht mithilfe ihrer Gestik und Mimik nachstellen können. Sollten bestimmte Aussagen nicht verstanden werden, machen Sie einfach selbst vor, was gemeint ist: „Ole ist sauer. Ole steht auf und stampft mit dem Fuß“.

Eine schöne Variante ist eine Geschichte mit vielen Akteuren: Ordnen Sie dazu Ihren Lernenden jeweils einen Charakter aus Ihrer Geschichte zu. Jede Figur hat zusätzlich eine eigene Geste, die Sie vorher auch zeigen, z.B. streicht sich Latifa gern über das Haar. Immer wenn also Latifa als Akteurin benannt wird, streicht sich die entsprechende Lernerin über das Haar.

Ablauf: 1. Sie lesen Ihre Geschichte einmal vor und Ihre Zuhörenden machen ihre jeweilige Geste, wenn ihr zugeordneter Geschichtename fällt. Falls Sie mehr Lernende vor sich haben als Rollen in Ihrer Geschichte, ordnen Sie die Gesten einfach Gruppen zu.
2. Sie lesen Ihre Geschichte ein zweites Mal vor und achten wieder auf die Nennung der Charaktere. Zusätzlich zu ihrer Geste können die Lernenden nun auch Gefühle und Handlungen, die im Text vorkommen und mit ihrer Rolle verbunden sind, gestisch und mimisch darstellen.

Wichtig: Der Referent muss klar sein, beispielsweise sollten Sie das Personalpronomen durch den Eigennamen ersetzen. Erst bei fortgeschrittenen Alphaslernenden können Sie auch die Personalpronomen verwenden.

Dialektwörter und Aussprachevarianten kennenlernen

Warum sollten dialektale Varianten der Aussprache in der Alpha-Begleitung eine Rolle spielen? Ist das nicht ein bisschen viel verlangt? Das werden Sie sich vielleicht fragen. Trotzdem: Dialekte können für Lernende von Bedeutung sein, da sie ja in einer bestimmten Region Deutschlands mit einem ganz spezifischen Dialekt wohnen, der sich zum Teil stark von der Hochsprache unterscheiden kann. Diese Aussprachevarianten sollten Sie daher nicht ausklammern. Zeigen Sie ein paar Beispiele und sprechen Sie mit Ihren Lernenden

⁹⁴ https://www.ndr.de/fernsehen/service/leichte_sprache/Maerchen-in-Leichter-Sprache,maerchenleichtesprache100.html

⁹⁵ <https://www.stiftunglesen.de/download.php?type=documentpdf&id=1605>

darüber. Auch Dialekte bauen auf Regelmäßigkeiten auf, die Sie gemeinsam entdecken können (/sch/ statt /s/ im Schwäbischen „des isch“; langes /e/ in ich weeß im Ostdeutschen etc.). Das thüringische „Nu“ hat schon so manchen Deutschlernenden um den Schlaf gebracht, bis er*sie verstand, dass es sich gar nicht um eine Verneinung handelt, sondern um das Gegenteil. Sie erzeugen also nicht mehr Verwirrung, sondern schaffen eher Orientierung, wenn Sie auf bestimmte dialektale Varianten eingehen. Und die Lernenden haben Spaß daran!



Eine schöne Übersicht zu den häufigsten Dialekten in Deutschland (und darüber hinaus) bietet der Dialektatlas der Deutschen Welle.⁹⁶ Jeder Dialekt hat eine einzelne Webseite, auf der sich verschiedene kleine Beiträge versammeln. Neben einer Wortliste gibt es ein Hörspiel, in dem nach Hintergründen zu dem betreffenden Dialekt gefragt wird und typische Beispiele durch originale Zungen präsentiert werden.




Welche Wörter sind großgeschrieben?

Zum orthografischen Schreiben gehört die Klein- und Großschreibung dazu. Diese ist typisch für das Deutsche und dementsprechend für viele Deutschlernende eine irritierende Angelegenheit. Üben Sie deshalb frühzeitig die Unterscheidung zwischen Klein- und Großbuchstaben. Beispielsweise können Sie den Lernenden kurze Sätze oder je nach Sprachstand kurze Texte vorlegen und die Lernenden bitten, alle Großbuchstaben zu markieren. Gehen Sie die markierten Buchstaben einzeln durch. Sie werden feststellen, dass immer am Satzanfang ein großer Buchstabe steht. Aber was ist mit den anderen Großbuchstaben? Sie kennzeichnen Substantive (auch Nomen oder „Hauptwörter“ genannt), die Dinge, Lebewesen und Begriffe bezeichnen. Dies gilt auch für Eigennamen. Indem Sie sich auf diese Weise gemeinsam auf Spurensuche begeben, entdecken Sie die Regel der Großschreibung aufgrund von Regelmäßigkeiten.



Satzrolle

Zum Festigen der Satzstellung im Hauptsatz und zur Förderung des Verständnisses von Wortstellungen im Satz schlagen wir Ihnen die Satzrolle vor. Mithilfe einer alten **Küchenrolle** können Sie ein Satzschaltssystem für einfache Sätze selbst herstellen (Hinweise dazu  II, 4 **Minimalpaar-Rolle**)



⁹⁶ <https://www.dw.com/de/deutsch-lernen/dialektatlas/s-8150>

Beachten Sie, dass Sie nur einzelne Elemente „verdrehbar“ gestalten, damit nicht mehrere Aufgaben gleichzeitig gelöst werden müssen und die Lernenden dadurch überfordert sind.

Beispielsätze, in denen alle drei Satzteile je verdreht werden können, sodass mehrere verschiedene Sätze entstehen:

Wir lesen ein Buch
Sie schreiben eine Nachricht
eine E-Mail


Mit dieser simplen Übung lernen die TN gleich vieles auf einmal, was noch gar nicht besprochen werden muss. Zum Beispiel eine wichtige Regel der Verbstellung:
Im Hauptsatz steht das finite Verb immer an zweiter Stelle.

Auf diese Weise können spielerisch Personalpronomen und deren Bedeutung eingeübt werden:

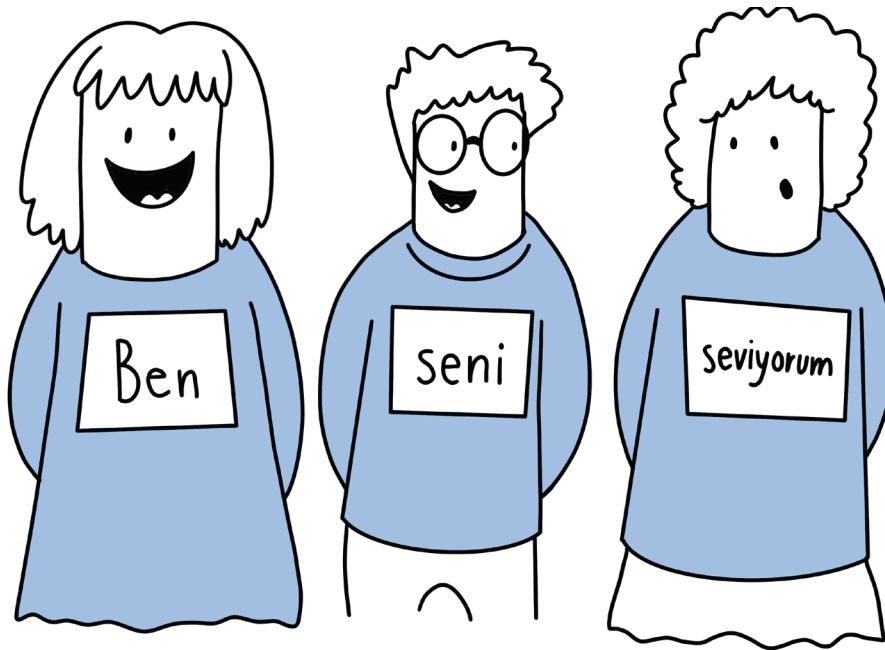
Er
Der Junge
Martin ist traurig.
Das Baby
Es



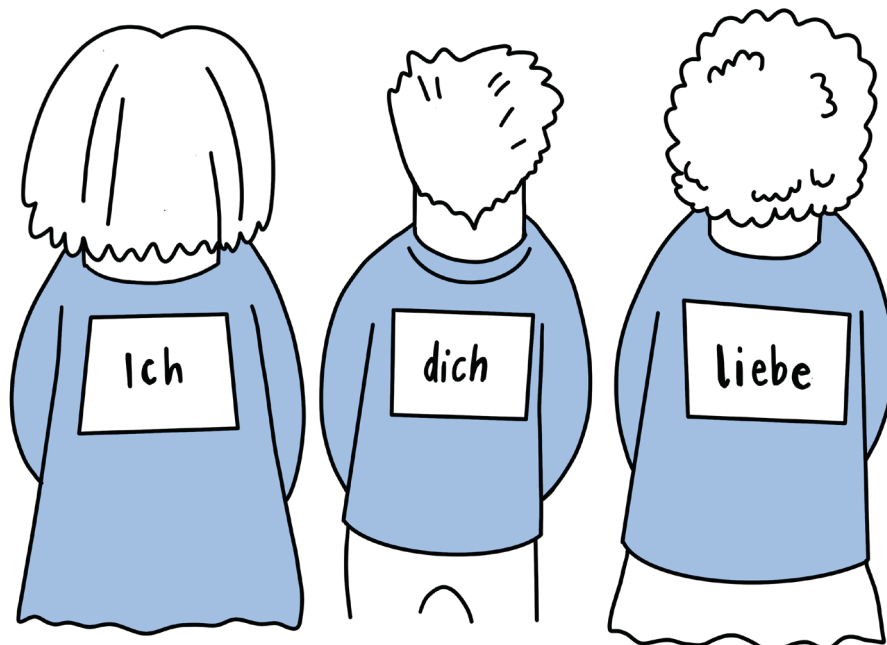
Lebendige Sätze

Bei den „Lebendigen Sätzen“ geht es darum, kurze (und bedeutungsvolle) Sätze im Deutschen und in den Herkunftssprachen der TN zu vergleichen, indem die TN je ein Satzglied repräsentieren. Sie ist eine kontrastive Übung , 6 **Kontrastive Spracharbeit**, die auf der Ebene einfacher Sätze ansetzt.

Schreiben Sie z.B. die Wörter des Satzes „Ich liebe dich“ mit einem Marker auf drei Blätter. Nun zeigen Sie die Blätter Ihren TN. Was heißt „Ich liebe dich“ in den Herkunftssprachen Ihrer TN? Sie können hier Kleingruppen pro Sprache bilden lassen, wobei auch primäre Alphalernende mitmachen können. Diejenigen, die in ihrer Herkunftssprache schreiben können, schreiben den Satz auf, wobei jedes Wort auf je ein Blatt Papier geschrieben wird. Eine Sprache wird ausgewählt und ein TN gibt seine*ihre Wortblätter an andere TN, die sich je ein Blatt auf ihre Vorderseite kleben.



Im Gespräch mit den TN kleben Sie die passende Übersetzung der einzelnen Wörter auf den Rücken der TN. Nun stellen sich alle TN, die ein Wort tragen, in einer Reihe auf, sodass der Satz in der ausgewählten Herkunftssprache in der richtigen Reihenfolge lesbar ist. Dann drehen sich die TN um und die deutsche Version des Satzes wird auf ihren Rücken sichtbar. Stimmt das so? Nun können die TN den „lebendigen Satz“ korrigieren, indem sie die „lebendigen Satzglieder“ verschieben.



Und was passiert, wenn ein TN den Satz auf Arabisch aufgeschrieben hat? Wie sieht es mit Tigrinya aus? Oder im Bosnisch-Kroatischen?

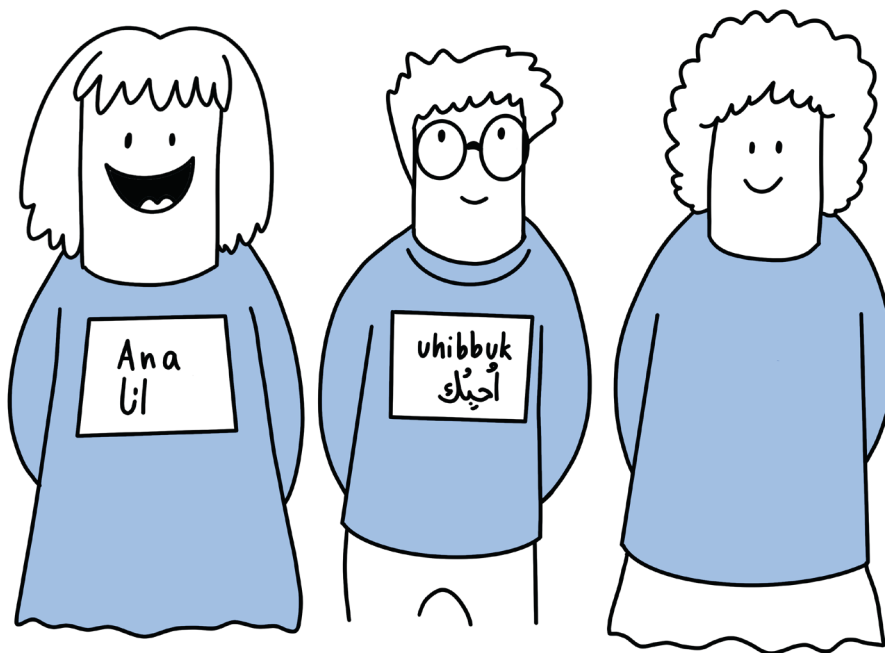
Bei dieser Übung wird deutlich, wie die unterschiedlichen Sprachen ihre Sätze „bauen“. Wir haben das mal mit Türkisch und Arabisch ausprobiert:

Ich liebe dich

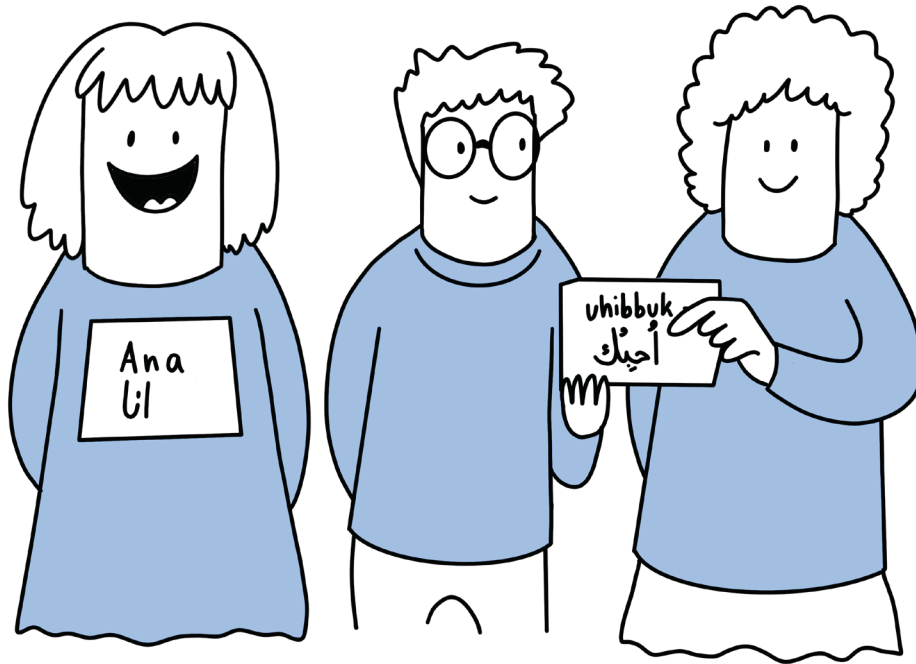
(Ben) seni seviyorum

Ana uhibbuka

Oft müssen die TN ihre Plätze tauschen, weil das Personalpronomen woanders im Satz steht. Oder ein*e TN wird plötzlich „arbeitslos“. An dieser Stelle können Sie die Frage stellen, wo denn das „Dich“ geblieben ist. Oder wo plötzlich das „Ich“ untergetaucht ist.



Im Türkischen steht das Personalpronomen vor dem Verb. „Ich“ kann gesagt werden, kann aber auch wegfallen, da die konjugierte Form des Verbs sevmek (1. Person Singular: seviyorum) das Subjekt deutlich macht. Im Arabischen wird das Objekt der Begierde (dich = ka) an die konjugierte Verbform (uhibbu) angehängt. Außerdem unterscheidet man das Geschlecht: mit -ka ist die geliebte Person ein Mann, mit -ki ist eine Geliebte gemeint. In diesem Fall kann man den lebendigen Satz so darstellen, dass sich die Person, die das Personalpronomen trägt, mit dem Nachbarsatzglied solidarisiert, die für das konjugierte Verb zuständig ist.




Das Schöne an dieser Übung ist der spielerische und experimentelle Charakter. Die TN können ihre Herkunftssprache einbringen und schlüpfen in die Rolle von Expert*innen. Satzbau wird nachvollziehbar und lebendig.

Erweiterung: Für diejenigen Alphaslernenden, die schriftsprachliche Kenntnisse in ihrer Muttersprache haben, bietet sich Folgendes an: Alle schreiben den Satz auf und übersetzen ihn in ihre Erstsprache. Die Wortarten können nun in beiden Sprachen nach einem bestimmten System markiert werden (z.B. ein Kreis um die Nomen, ein Dreieck um die Adjektive). Nun wird sichtbar: Was ist gleich? Was ist anders?⁹⁷

⁹⁷ Nach Markov/Scheithauer/Schramm, Lernberatung, S. 158f.

III Lernen reflektieren

Wie lernt man zu lernen? Und warum ist das wichtig? Auf das Thema Lernstrategien sind wir im Leitfaden Alphabetisierung  S. 9 bereits eingegangen. Gerne möchten wir noch einige Vorschläge ergänzen, weil der Erwerb von Lernstrategien insbesondere im Alphabereich zentral ist. Zugleich bringt es der oft hektische Kursalltag mit sich, dass diese nicht immer systematisch vermittelt und umgesetzt werden.

Wir wollen Ihnen im Folgenden leicht umsetzbare Ideen an die Hand geben, wie Sie gemeinsam das Nachdenken über das Lernen fördern können.

1 Über das Lernen sprechen

Über das Lernen zu sprechen hilft dabei, bessere Lernwege zu suchen und zu finden. Wenn jemand sich an einer Aufgabe versucht hat, dann fragen Sie nach:

- Was war dein erster/zweiter/dritter... Schritt?
- Was war deine Idee dabei?
- ...

Sie können auch allgemeiner über das Lernen sprechen:

- Wo machst du deine Hausaufgaben? Ist es dort ruhig? Hast du Platz?
- Wen kannst du fragen?
- Wie geht es dir im Deutschkurs?
- Was hat dir Spaß gemacht?
- Was willst du mehr machen?
- Was willst du weniger machen?
- Welche Hilfsmittel hast du genutzt? [Dein Smartphone? Hast du jemanden gefragt? Wen denn? Hast du ein Bildwörterbuch genutzt?]
- ...

2 Materialien ordnen

Ein wichtiges Lernziel ist es, mit Arbeitsblättern und Papier im Allgemeinen bewusst umzugehen. Dazu gehört zum Beispiel, auf einem Papier einen Rand zu lassen. Dies hilft, eine bessere Übersicht zu haben und ist auch einfach angenehmer fürs Auge. So finden Ergänzungen und Korrekturen ihren Platz. Außerdem können Symbole als Lernhilfen, wie zum Beispiel ein Fragezeichen als Anker bei Unklarheiten eingesetzt werden, etwa, weil man diese in der nächsten Stunde nachfragen möchte.

Weiterhin kann es sein, dass man nachträglich auf einer Seite Dinge hervorheben oder ordnen will und dazu Platz für Randnotizen braucht. Hervorheben kann man gut mittels Markieren oder Unterstreichen. Zeigen Sie die verschiedenen Stiftarten, mit denen man vielfältig Struktur auf einem Blatt Papier schaffen kann.

In der Verwaltung heißt es manchmal „Gelesen, gelacht, gelocht, geheftet!“ Für diese entspannte Haltung möchten wir an dieser Stelle nicht werben. Vielmehr geht es um den automatisierten Ablauf, den sich Ihre Lernenden angewöhnen sollten. Es ist einfach praktisch, Arbeitsblätter mit dem aktuellen Datum, dem Namen, dem aktuellen Thema etc. zu versehen – möglichst auch an je derselben Stelle, die Blätter zu lochen und abzuheften, damit alles zusammen bleibt. Uns ist natürlich bewusst, dass erwachsene Menschen diese gut gemeinten Ordnungsregeln gelegentlich selbst lieber gegen ein gut gepflegtes Chaos eintauschen – wir sind da ausgesprochen selbstkritisch! Trotzdem sollte es Sie aber nicht daran hindern, auf die Vorteile des empfohlenen Umgangs mit Papier hinzuweisen.

3 Das Lernen mitbestimmen

Versuchen Sie Ihre*n Lernpartner*in so häufig wie möglich in die Lernprozesse miteinzu-beziehen. Dies geht häufig schon mit geringen sprachlichen Mitteln 🔄 **Feedbackkultur**, siehe unten. Auf die Wünsche und Bedürfnisse der Lernpartner*innen zu achten und nicht über deren Köpfe hinweg zu entscheiden, ist im Umgang mit jeder*m Lerner*in, aber mit (möglicherweise) traumatisierten Menschen besonders relevant. Der immense Kontrollverlust, den traumatische Ereignisse auslösen, führt unter anderem dazu, dass Traumatisierte das permanente Gefühl haben, keinerlei Einfluss auf sich selbst und ihr Umfeld zu haben. Deshalb ist es wichtig, dass sie sich als autonom erfahren können („Ich kann etwas entscheiden“), dass sie sich als kompetent erleben („Ich kann etwas bewirken“) und sich zugehörig fühlen („Ich gehöre hier dazu und werde wertgeschätzt“). Nachfragen kann helfen, Klarheit in die Situation zu bringen. Außerdem stärkt es das Selbstwertgefühl beim Gegenüber: „Ich will wissen, was du dir wünschst.“

Ein Sprachkurs ist für viele Lernende auch die Chance, wieder Struktur in den Alltag zu bekommen. Auch wenn sie eventuell Konzentrationsschwierigkeiten haben, ziehen sie aus dem Sprachlernen einen gewissen Ansporn, eine Genugtuung, einen Sinn. Andere sind schwer zu motivieren, sie sehen keinen Zugewinn an Struktur und keinen Weg, Autonomie durchs Deutschlernen zu erreichen.⁹⁸ Beiden Lerntypen, die eventuell unter Traumafolgen leiden, kommt es zugute, in der Lernbegleitung Techniken der Lernorganisation kennenzulernen, die eben auch eine Möglichkeit zur Strukturierung des Alltags sind.

⁹⁸ Vgl. Anita Coenen: Flucht – Trauma – Zweitsprache. Eine explorative Interviewstudie zu Trauma(-folgestörungen) bei Flüchtlingen und im Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht (Masterarbeit), Berichte und Materialien www.daz-portal.de, Bd. 3, 2017, S. 92f. Online abrufbar unter: http://www.daz-portal.de/index.php?option=com_content&view=article&id=44&Itemid=39

Ein Weg kann es sein, den Lernenden die Möglichkeit aufzuzeigen, Lerninhalte auszuwählen und aktiv nachzufragen. Es folgen ein paar Strategien, die Sie vorschlagen und gemeinsam einüben können:

- Wenn Ihr*e Lernende*r im Deutschkurs ist, kann er*sie dort im Hefter markieren, wo Fragen offen geblieben sind und was er*sie gerne mit Ihnen klären oder üben möchte. Andersherum kann Ihr*e Lernende*r auch Fragen aus dem Ehrenamt in den Kurs mitnehmen. Über gezielte Nachfragen freuen sich die Lehrkräfte immer, weil sie dann wissen, wo es „klemmt“.
- Auch Fotos sind eine Möglichkeit, Unklarheiten auf die Schnelle festzuhalten und später gemeinsam durchzugehen. Das kann auch eine schwer entzifferbare Buchstabenkombination auf einem Schild sein, die Ihr*e Lernende*r entdeckt.
- Sprachnachrichten auf dem Smartphone sind auch eine Form der Dokumentation, die man dazu nutzen kann, sich offene Fragen zu merken.
- Ein Foto oder eine Sprachnotiz können beide als Merkhilfe für Themen eingesetzt werden, die man gerne in der Sprachbegleitung besprechen möchte.



Feedbackkultur

Daumen hoch, Daumen runter – so hat es schon der Kaiser im alten Rom mit den Gladiatoren gehalten. Weniger blutrünstig, aber ebenso effektiv, ist dieses einfache Signal, weil es ohne Worte auskommt. So bekommen Sie eine schnelle Rückmeldung, wie eine Aufgabe bei den Lernenden angekommen ist.

Auch können Sie fragen, ob die Aufgabe Spaß gemacht hat, leicht oder schwer war. Dazu finden Sie online viele Bilder, die diese Gegensätze ausdrücken. Zur Rückmeldung können Sie auch Smileys verwenden. Auf einer höheren Niveaustufe können Sie diese durch eine Skala mit fünf Kästchen mit den Polen leicht und schwer ersetzen.

4

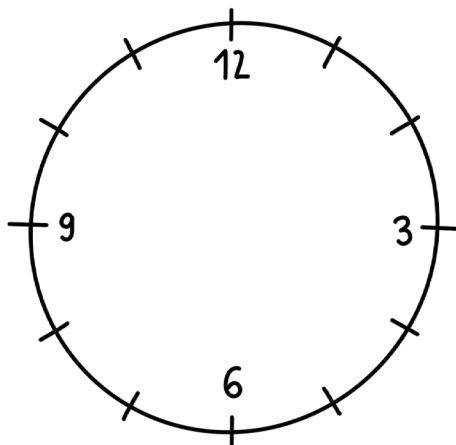
Lernfortschritte sichtbar machen

Es ist für Lernende wichtig zu sehen, dass sie weiterkommen. Und es macht auch einen Unterschied, ob Lernende dies selbst feststellen oder ob es ihnen gesagt wird. Dazu können Sie eine Aufgabe (z. B. Buchstabenpuzzle) in größeren Abständen mehrmals stellen. Wenn sie die Aufgabe zum zweiten Mal gelöst haben, machen Sie die Lernenden darauf aufmerksam, dass sie das schon einmal gemacht haben (oder die Lernenden merken es selbst). Wenn Sie jetzt gemeinsam im Hefter zurückblättern, können Sie vergleichen. Mit großer Wahrscheinlichkeit ist das Ergebnis diesmal korrekter und ausführlicher (es gibt eventuell mehr Lösungen). Ein weiteres Kriterium ist die Bearbeitungszeit. Hierzu müssen Sie etwas mehr planen und folgende Routine einführen: Wenn Ihre Lernenden eine Aufgabe bearbeiten, dann finden sie am Rand zur Aufgabe ein kleines Zifferblatt. Darin sollen die Lernenden nach getaner Arbeit markieren, wie viele Minuten sie gebraucht haben. Wenn Sie jetzt eine Aufgabe mehrfach stellen, wird der Lernfortschritt auch in punkto Zeit sichtbar.

Diese Routine, die Bearbeitungszeit aufzuschreiben, ist nicht nur für den Vergleich sinnvoll, sondern grundsätzlich zu empfehlen. Primäre Alphalernende entwickeln auf diese Weise ein Gespür für die Zählbarkeit von Zeiträumen. Man lernt auf diese Weise auch, eine (Lern-)Zeit zu planen – eine sehr wichtige Lernstrategie (nicht nur für Prüfungen).⁹⁹

⁹⁹ Vgl. Handreichung für die Arbeit mit dem arbeitsweltorientierten Alphaportfolio, S. 10, 15, https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/germanistik/alphaportfolio/handreichung_juli2014.pdf.

Malen Sie die verstrichenen Minuten auf dem Zifferblatt aus, als würden Sie Kuchenstücke hineinmalen.



5 Umgang mit Schrift beobachten

Es ist wichtig, als ehrenamtliche Sprachbegleitung einen Einblick in die Schriftpraxis der*s Lernenden zu bekommen. So können Sie Vorwissen und Lernziele gemeinsam bestimmen. Dies bedeutet zum Beispiel, dass man sich gemeinsam zunächst auf einen Bereich konzentriert. Wenn jemand gerne einkauft, dann können Sie dazu ermuntern, Preisschilder unter die Lupe zu nehmen und diese zu vergleichen. Lassen Sie Fotos mit dem Smartphone machen.

Die Nutzung von Smartphones etwa erfordert viele Kompetenzen – und man ist geneigt zu staunen, wie Alphalernende die Nutzung meistern. Primäre Alphalernende haben oft Strategien entwickelt, mit nur geringer Lesekompetenz ihr Handy erfolgreich zu nutzen. Wenn es zu kompliziert wird oder etwas Unvorhersehbares passiert, fragen sie eine*n Bekannte*n um Hilfe. Ansonsten orientieren sie sich viel an Farben, Symbolen und Positionen auf dem Display – oder auch an einzelnen visuellen Markern, wie es in der logografischen Phase der Fall ist (II, 6 **Phasen des Schriftspracherwerbs**). Dieser Umgang ist schriftkundigen Menschen durchaus nicht fremd: Verändern Sie doch mal auf Ihrem Rechner oder Ihrem Tablet die Position Ihrer Startleiste (z.B. linksseitig statt unten) und tauschen Sie die einzelnen Programmsymbole der Verknüpfungen auf Ihrem Desktop und sehen Sie selbst. Unser Gedächtnis arbeitet durchaus sehr grafisch.

Zweitschriftlernende statuen ihr Smartphone meistens mit ihrer Herkunftssprache als Betriebssystemsprache aus. Doch da funktionaler Analphabetismus unter Zweitschriftlernenden verbreitet ist, ist die kompetente Nutzung des eigenen Handys in der Erstsprache kein verlässliches Zeichen dafür, wie vertraut die Person mit der Schriftsprache seiner*ihrer Herkunftssprache ist. In vielen Regionen wird im Alltag weniger Schriftsprache verwendet als in der deutschen Schriftkultur. Man braucht sie einfach nicht so häufig → zu den Alpha-Bedarfstypen siehe (II, 6), S. 18f.



Über Schrift sprechen¹⁰⁰

Schriftsprache ist für alphabetisierte Menschen selbstverständlich. Für gering literalisierte Menschen funktioniert der Alltag ohne Schrift. Um sie überhaupt für die Welt der Schrift zu gewinnen, müssen sie eine Chance bekommen, diese wahrzunehmen.

Sammeln Sie Bilder von verschiedenen literalen, d.h. schriftbezogenen, Aktivitäten. Suchen Sie Szenen (online, in Zeitschriften), in denen Menschen mit verschiedenen Medien wie Zeitschriften, Büchern, Postern, Werbung, Preisschildern, Smartphones, Laptops etc. abgebildet sind.

Drucken Sie die Bilder aus und breiten Sie sie vor sich und den die*den Lernende*n aus. Fragen Sie:

- Kennen Sie das? Wie finden Sie das?
- Machen Sie das auch so? Wie oft machen Sie das? Mit wem machen Sie das?
- Möchten Sie das gerne machen? Was finden Sie wichtig?

Die Antworten der*s Lernenden sind mit Sicherheit ein Erkenntnisgewinn. Eine solche Übung ist sinnvoll, um deutlich zu machen, wozu der Schrifterwerb dient. Sie regen auf diese Weise ein Nachdenken darüber an, welche Möglichkeiten Schriftkenntnisse im Alltag eröffnen. Wer mehr Möglichkeiten wahrnimmt, ist motivierter zu lernen. Gleichzeitig können Sie sich dank der detaillierten Einblicke in die individuelle Schriftpraxis ihrer*s Lernenden gemeinsam erreichbare Lernziele stecken.

6 Das Selbstvertrauen stärken

Im Grunde genommen haben die meisten Menschen unbewusste negative Glaubenssätze (z. B. „ich kann Mathe einfach nicht!“, „Dann park du halt ein“), die sie zurückhalten, eine Aufgabe anzugehen oder sich etwas zu trauen. Doch ist die Situation von Alphalernenden angesichts der plötzlichen Anforderungen an sie in der neuen Lebensumgebung anders als bei Menschen, die jahrelang und Stück für Stück ins schriftbasierte Lernen hineinwachsen. In einem krassen Ausmaß sind sie auf ihre Defizite zurückgeworfen und erleben dadurch viel Stress, der häufig die Konzentrationsfähigkeit trübt und Lernblockaden verursacht. Es fallen dann häufig Sätze wie „ich kann das nicht“ oder „einmal nicht geklappt, nächste Mal auch schlecht“. Hier ist es wichtig, das Selbstvertrauen der Lernenden zu stärken. Sparen Sie nicht mit ermutigenden Reaktionen und strahlen Sie Ruhe und Gelassenheit aus: „Nehmen Sie es locker.“



Mehrsprachiges Loben

Wichtig ist in diesem Zusammenhang auch, viel zu loben. Sie können daraus eine Gruppenroutine machen, die alle im Raum mit einbezieht. Sammeln Sie dafür Redemittel, die alle einsetzen können, um sich gegenseitig zu loben und den Rücken zu stärken. Und fragen Sie einfach nach, was „super“, „schön“ oder „sehr gut“ in den Erstsprachen Ihrer Lernenden bedeutet. Dann können Sie in den jeweiligen Sprachen loben und die Lernenden in einer Gruppe können sich in den jeweiligen Sprachen gegenseitig loben. Solche kleinen Dinge machen manchmal den Unterschied. Sie bringen damit nicht nur den Herkunftsspra-

¹⁰⁰ Idee nach Feick/Pietzuch/Schramm, Alphabetisierung für Erwachsene, S. 173.

chen Wertschätzung entgegen, sondern fördern ganz nebenbei Sprachbewusstheit durch Sprachvergleich. Probieren Sie es mal aus: „Gut“ heißt auf Hocharabisch „tayyib“, „ausgezeichnet“ heißt „mumtaaz“ usw.



Positive Glaubenssätze

Mithilfe von gezielten positiven Glaubenssätzen können Sie den oftmals so dominanten negativen Glaubenssätzen in den Köpfen der Lernenden etwas entgegensetzen. Unsere psychische und emotionale Verfasstheit hat großen Einfluss auf das Lernen und deshalb ist die Wirkung solcher vielleicht von mancher*m belächelten „Mantra“ nicht zu unterschätzen. Ähnlich wie beim Loben geht es um die Routine, also finden Sie für ein paar der folgenden Sätze einen regelmäßigen Platz in Ihren Treffen. Vielleicht lassen Sie jede*n TN auch einen Satz auswählen, den sie gut finden.

Ich kann das - Ich bin stark - Ich bin klug - Ich mag mich - Ich bin OK - Ich glaube an mich - etc.

Sagen Sie einer*m TN: „Du kannst das“ und er oder sie antwortet: „Ja, ich kann das!“. Denkbar sind natürlich auch Wir-Aussagen.

Die Glaubenssätze können Sie auch in die jeweilige Muttersprache übersetzen lassen.¹⁰¹

7 Alphaportfolio

Als eine Form des selbstreflektierenden Lernens erfährt die Arbeit mit Lernportfolios immer mehr Aufmerksamkeit. Ein Lernportfolio ist eine Sammlung von Materialien, die Lernfortschritte sichtbar machen. Diese Sammlung legt der*die Lernende selbst an und ergänzt sie auch selbstständig. Es geht bei diesen Materialien immer darum, den Lernprozess zu beobachten, zu strukturieren und selbst mitzubestimmen.

Besonders bei erwachsenen Alphanlernenden kann Portfolioarbeit viel bewirken. Sie legt nämlich sprachliche und berufliche Kompetenzen und Erfahrungen offen, die sonst unsichtbar bleiben würden. Da viele Migrant*innen Arbeitserfahrungen häufig nicht durch Zertifikate und Zeugnisse belegen können bzw. der Anerkennungsprozess lange dauert, ist dies eine Chance, Kompetenzen bewusst zu machen und zu zeigen. Das stärkt nicht nur die Motivation, Neues zu lernen, sondern hilft auch dabei, eigene Stärken und Fähigkeiten zu entdecken.



Ein empfehlenswertes Lernportfolio auf Alpha-Niveau ist das Projekt Alphaportfolio des Germanistischen Instituts der Universität Münster.¹⁰²

Das Portfolio liegt in acht Sprachen vor. Dazu gibt es in der „Alphawerkstatt“ des Projekts Lernstationen mit Berufsbezug (von Gärtnerei bis Verkauf!), die mindestens einen Blick lohnen. Da der Berufsbezug meist erst in fortgeschrittenen Deutschkursen (ab A2) hergestellt wird, ist die Alphawerkstatt eine tolle Materialsammlung, die bereits auf Alphaniveau Sprachlernen und Berufsorientierung integriert.

¹⁰¹ Vgl. „Der Integrationskurs mit Alphabetisierung: Eine harte Nuss!? Wege zur Lösung von Lernblockaden“, abrufbar unter: https://www.youtube.com/watch?v=Us3_FURktak.

¹⁰² <https://www.uni-muenster.de/Germanistik/alphaportfolio/index.html>

8

Lernkooperationen suchen

Vielleicht kennen Sie die Situation: Ihr*e Lernende*r kommt zum gemeinsamen Treffen und bittet Sie darum, die Hausaufgabe zu erklären und sie gemeinsam zu machen, da sie*er sie nicht versteht. Sie ärgern sich über die Aufgabe, weil Sie sie unlogisch finden. Und Sie fragen sich, was die Kursleitung sich dabei gedacht hat. Vor zwei Wochen war das auch schon so. Sie könnten den Kontakt suchen und nachfragen. Eine Rückmeldung wäre für beide Seiten hilfreich, passiert aber nicht.

Die Lehrkraft wiederum hat womöglich gar nicht mitbekommen, wo das Verständnisproblem liegt. Sie*er hat im Kurs viele Lernende zu betreuen. Die Unterrichtsvorbereitung kostet viel Zeit, da im sehr heterogenen Alphabetisierungs-Kurs einige primäre Alphalernende angepasste Aufgaben brauchen, um mitmachen zu können. Manchmal sieht die Lehrkraft nach dem Unterricht einzelne Ehrenamtliche, die Kursteilnehmer*innen abholen. Sie hat jedoch keine Zeit und fragt sich auf dem Weg zu ihrem nächsten Unterrichtsort, wer eigentlich diese netten Leute sind. Ein Kontakt kommt nicht zustande.

Fakt ist: Eine Kontaktaufnahme würde einiges Licht ins Dunkel bringen. In der Praxis jedoch beobachten wir immer wieder, dass die Menschen, die sich um Lernende bemühen und damit dasselbe Ziel teilen, nicht zusammen-, sondern eher aneinander vorbei arbeiten. Woran liegt das? Und was kann man hier tun?

Die kurze Situationsschilderung oben ist ein Beispiel dafür, wie sehr Sie sich in der Rolle als Lernbegleiter*in mit Ihrer*m Lernenden solidarisieren. Das ist eine tolle Sache, die gewissermaßen in der Natur einer „Lernpatenschaft“ liegt. Es basiert auf dem Vertrauensverhältnis, dass Sie miteinander entwickeln. Die Kursleitung wiederum steht als Dritte fast ohne große Anstrengung schlechter da. Die Probleme im Lernprozess kommen scheinbar von ihr, die Ihr*e Lernende*n und sie „ausbaden“ müssen. Ohne dass Sie die*den Kursleiter*in kennen, schlägt das Pendel zu Ungunsten der Lehrkraft aus.

Die Lehrkraft aber muss zusehen, dass die Lernziele geschafft werden und die TN die Prüfung nach ihren Möglichkeiten ablegen können. Es gibt noch so viel zu tun. Auch für ausgebildete Lehrkräfte – und dass die Kursleitungen immer den entsprechenden Ausbildungshintergrund oder viel Arbeitserfahrung haben, ist nicht die Regel – ist Unterricht immer ein Experiment. Und die allermeisten Lehrkräfte machen sich viele Gedanken über ihre Lernenden und die Unterrichtsgestaltung. So wie Sie sich Gedanken machen, wie Sie besser beim Lernen unterstützen können.

Eine Zusammenarbeit zwischen Lernbegleiter*innen und Kursleitung wäre allein deshalb ideal, weil sie für alle Seiten **Entlastung** bringen würde:

	Aufgabenteilung	Entlastung
Lerner*in		kann mit vertrauter*m Lernpartner*in individuell wiederholen und üben → Stressreduktion, bessere Lernerfolge weniger Verwirrung durch die Kooperation
Lernbegleiter*in	Vermittlung zwischen KL und TN	erhält Rat und Orientierung durch Fachkraft Erleichterung: kein Lehrer sein müssen Unterstützen, wo es nötig ist und Freude macht
Kursleiter*in	Orientierung & konkrete Übungsvorschläge geben	bekommt Rückmeldungen & Unterstützung für einzelne TN verminderter Druck der Prüfungsziele

Damit Kooperation möglich wird, ist es wichtig, dass alle Parteien offen aufeinander zu gehen. Manchmal gibt es die Tendenz, dass Ehrenamtliche die Kursleitung nicht als Partner, sondern als Konkurrenz wahrnehmen. Für die Lehrkraft gilt mitunter dasselbe. Das ist für den Lernprozess des Alphanerndenden nicht nur wenig förderlich, sondern sogar irritierend. Und es zeigt auch, dass es ein fundamentales Missverständnis gibt: Ehrenamtliche und Lehrkräfte sind keine Konkurrenten, sondern haben ganz unterschiedliche Rollen und Aufgaben.¹⁰³ Ehrenamtliche und professionelle Spracharbeit ergänzt sich und so sollte sie Hand in Hand gehen.

Tipps für eine gelingende Lernkooperation aus Sicht der Ehrenamtlichen

Machen Sie als ehrenamtliche*r Begleiter*in den ersten Schritt und signalisieren Sie der*m KL, dass Sie gerne unterstützen wollen und sich über den Austausch freuen würden. Berichten Sie, was Sie genau mit Ihrer*m Lernpartner*in machen. Schlagen Sie der KL vor, dass sie gezielte Übungsvorschläge machen kann, die sie an Sie oder den Lernenden richtet (z.B. über eine Klebenotiz in den Arbeitsmaterialien). Das gebe Ihnen ja schließlich Orientierung. Sie wiederum werden Bescheid sagen, wenn die*r Betreute an bestimmten Stellen Schwierigkeiten hat usw. Versuchen Sie dabei, keine Vorwürfe zu machen. Unterricht ist ein komplexes Unterfangen und man kann oft nicht sagen, an welcher Stelle es „gehakt“ hat. Fragen Sie nach, wenn Sie mehr über bestimmte Methoden wissen wollen. Vieles erschließt sich nicht auf den ersten Blick. Bemühen Sie sich alle gemeinsam um Fehlertoleranz. So nehmen Sie sich gegenseitig den Druck. Als ehrenamtliche*r Lernbegleiter*in können Sie sich dann auf die Unterstützung konzentrieren, die Ihnen selbst Freude bereitet und fühlen sich wohler in Ihrer Rolle.¹⁰⁴

¹⁰³ Vgl. Christiane Carstensen: Professionalität und Ehrenamt in der Spracharbeit für Flüchtlinge, Sprachinstitut Bielefeld des Internationalen Bundes (IB), Artikel in der Textsammlung zum Thema „Geflüchtete Unterrichten“ der IQ Fachstelle berufsbezogenes Deutsch, abrufbar unter: <https://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fuer-den-unterricht/gefluechtete-unterrichten.html>.

¹⁰⁴ Handlungstipps für Lehrkräfte und weitere Überlegungen zur Lernkooperation siehe Förster, F., Reeps, D./ Spaniel, -Weise, D.: „Alphabetisierung im Ehrenamt begleiten – Qualifizierung Ehrenamtlicher im Sprachnetz Thüringen [2016-2018]“, in: SchlaU-Werkstatt für Migrationspädagogik (Hg.) (2019): Heterogenität in der fluchtbezogenen Bildungsarbeit – Analytische und praktische Perspektiven. Jahrestagung 2018, München, S. 47-56, online abrufbar unter: <http://www.schlau-werkstatt.de/wp-content/uploads/2019/10/Publikation-SchlaU-Jahrestagung-2018.pdf>.

Zum Schluss

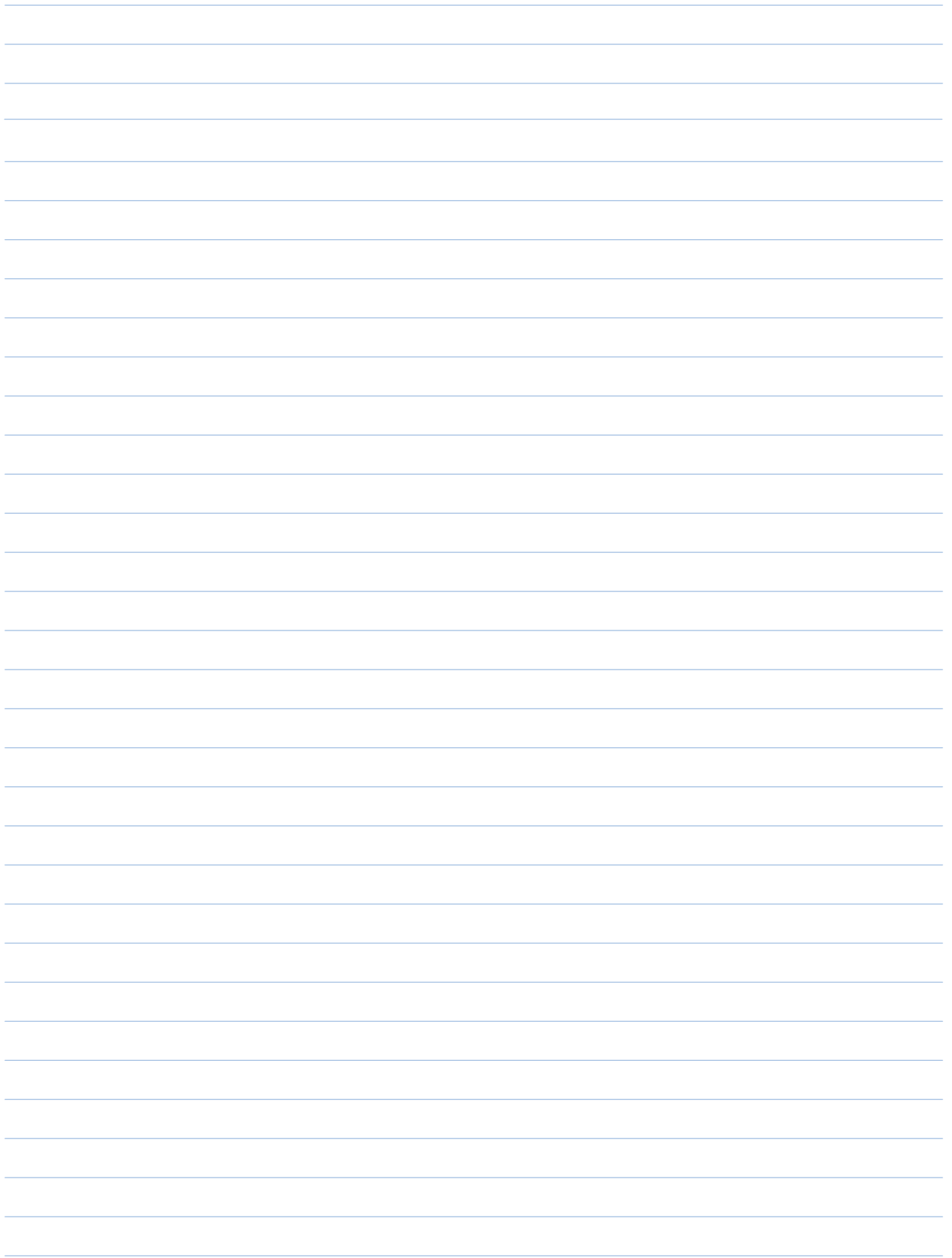
Wir haben uns bemüht, viele Übungstipps für die Praxis zusammenzutragen. Ist uns das gelungen? Wir freuen uns über Ihr Feedback, sowohl über Ihre positiven Erfahrungen als auch über Schwierigkeiten in der Umsetzung.

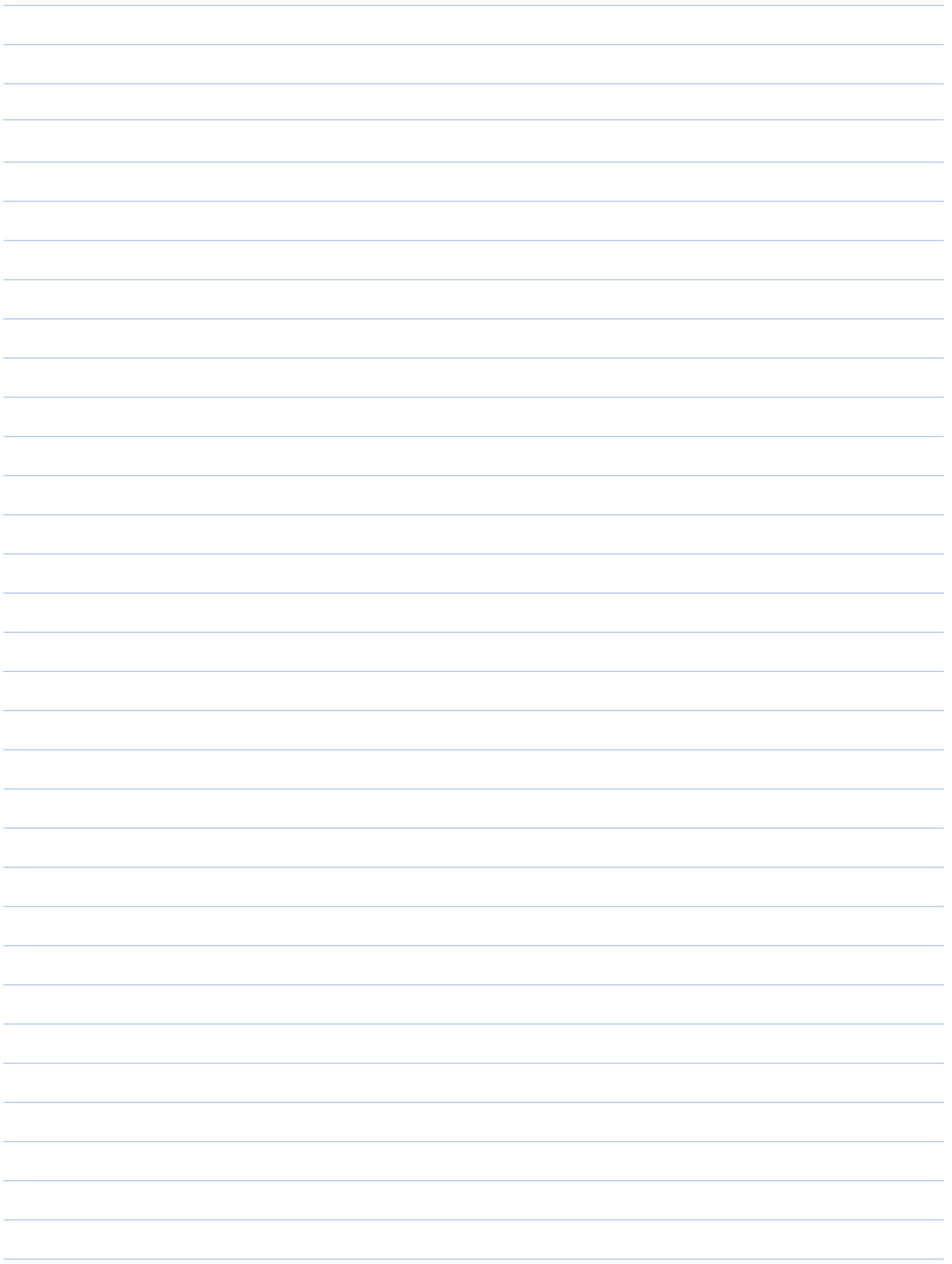
Als ausgebildete Fachkraft für DaF/DaZ ist es immer wieder ein Drahtseilakt, für die ehrenamtliche Sprachbegleitung zu denken. Auf der einen Seite möchten wir hilfreiches Wissen an die Hand geben. Auf der anderen Seite wollen wir vermeiden, dass sich Lesende überfordert oder gar entmutigt fühlen. Die ehrenamtliche Sprachbegleitung hat viele Seiten und Möglichkeiten. Wir wollten dazu Anregungen und Orientierung geben. Auf jeden Fall wünschen wir Ihnen und den Lernenden gutes Gelingen und ganz viel Spaß dabei!

Danke und tschüss,

Franziska Förster foerster.ff@gmail.com

Dorothea Reeps rot23jo@gmail.com





Literatur

- Gerlind **Belke** (Hrsg.): Mit Sprache(n) spielen. Kinderreime, Gedichte und Geschichten für Kinder zum Mitmachen und Selbermachen, Textsammlung, 4. Aufl., Baltmannweiler 2012.

Eine Fundgrube für Sprachspielbegeisterte. Längst nicht nur für Kinder geeignet. Viele Ideen für die Alphabegleitung – aber bitte immer die Eignung für Nicht-Muttersprachler*innen prüfen.

- Augusto **Boal**: Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler, aktualisierte und erweiterte Ausgabe, Berlin 2013.

Wer in der Bildungsarbeit nach Methoden sucht, die die Sinne ansprechen und die Teilnehmenden als aktiv Handelnde einbeziehen, findet im vielfach übersetzten Standardwerk des brasilianischen Theatermakers viele Ideen.

- Silvia **Dahmen**: Phonetik und Orthografie, in: Fremdsprache Deutsch – Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, Phonetik in der Unterrichtspraxis, Nr. 55/2016, hrsg. vom Goethe-Institut, S. 49-51.

- Helga **Dieling**: Phonetik im Fremdsprachenunterricht Deutsch, Berlin u.a.: Langenscheidt 1992.

Knapper Überblick über mögliche Differenzen zwischen zahlreichen Herkunftssprachen und dem Deutschen – worauf soll man als Lehrkraft achten?

- Sandrine **Eschenauer** und Kerstin **Burgardt**: Bewegte Phonetik. Theaterspielen zum Aussprachetraining von Deutsch und Englisch, in: Fremdsprache Deutsch – Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, Phonetik in der Unterrichtspraxis, Nr. 55/2016, hrsg. vom Goethe-Institut, S. 34-37.

- Diana **Feick**/ Anja **Pietzuch**/ Karen **Schramm** (Hg.): Alphabetisierung für Erwachsene (Reihe: Deutsch Lehren Lernen (dll) - Deutsch als Zweitsprache), hg. vom Goethe-Institut e.V., München 2013.

Umfassendes und die Lektüre lohnendes Fortbildungslehrwerk mit wissenschaftlich fundierten und praxisorientierten Grundlagen zur Alphabetisierungsarbeit mit erwachsenen Migrant*innen in Deutschland.

- Alexis **Feldmeier**: „Die kontrastive Alphabetisierung als Alternativkonzept zur zweisprachigen Alphabetisierung und zur Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch am Beispiel der Sprachen Kurdisch und Türkisch“, in: Deutsch als Zweitsprache, 2/2005, S. 42-50.

- Stefan **Markov**/ Christiane **Scheithauer**/ Karen **Schramm**: Lernberatung für Teilnehmende an DaZ-Alphabetisierungskursen. Handreichung für Lernberatende und Lehrkräfte, Münster: Waxmann 2015.

Wer sich umfassend schlaumachen möchte, wie man sprachbegleitend Lernenden zur Seite stehen kann, findet in diesem Buch viele gute Anregungen. Insbesondere der Abschnitt zu Lernstrategien ist sorgfältig ausgearbeitet und bietet hervorragende Übungen und passende Kopiervorlagen.

- Johanna **Seidl**/ Genia **Rauscher**/ Uschi **Himmelreich** (2018): Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch. München: Sozialreferat, Stelle für interkulturelle Arbeit der Landeshauptstadt München. Online abrufbar unter: >https://www.muenchen.info/soz/pub/pdf/596_Alphabetisierung%20in%20der%20Zweitsprache%20Deutsch.pdf<

Im Rahmen des Förderprogramms „Schule für Alle“ ist diese Handreichung für Lehrkräfte der Sekundarstufe I und II entstanden. Die Autorinnen vermitteln kurz und knapp wichtige Grundlagen und methodische Zugänge für die Alphabetisierungsarbeit und stellen ansprechende Übungstipps – z.B. auch für den Lernbereich phonologische Bewusstheit – zusammen. Klarer Lektüretipp!

- Sieglinde **Eichert** und Anne **Potzel**: Starterpaket zum Einstieg in den deutschen Alltag. Handreichung für ehrenamtliche Sprachvermittler in ersten Orientierungs- und Sprachangeboten für Geflüchtete und Asylsuchende, Dresden: Sächsische Landeszentrale für politische Bildung 2019.

Umfangreiches „Paket“ mit einer umfassenden und gut geschriebenen Handreichung, die in die Basics der Sprachbegleitung einführt, z.T. mit differenziertem Einblick in die interkulturelle Kommunikation. Dazu gehören u.a. auch thematische Zeigeblätter, mit denen ein flexibler und lehrwerkunabhängiger Ehrenamtsunterricht gestaltet werden kann. Bezug möglich über die Sächsische Landeszentrale für politische Bildung.

Links

Alle Nennungen sind alphabetisch geordnet. Gibt es keine*n Autor*in, sind die Links nach dem Anfangsbuchstaben des jeweiligen Projektnamens geordnet.
Alle URLs wurden zuletzt am 9.7.2019 abgerufen.

- **Projekt Alphaportfolio**, Germanistisches Institut der Uni Münster: <https://www.uni-muenster.de/Germanistik/alphaportfolio/index.html>

Drei Portfolios für die GER-Niveaustufen A1 bis B1, ergänzt durch 15 Lerneinheiten ausgerichtet nach beruflichen Themen und ergänzt durch didaktische Empfehlungen für die Unterrichtsgestaltung. Die vorgeschlagene Wochenplanarbeit ist für das Ehrenamt zu komplex. Das Portfolio, einzelne Ideen und Arbeitsblätter lassen sich jedoch gut in den ehrenamtlichen Kontext übernehmen.

- Team **Alpha** (Förster et al.): Alphabetisierung im Ehrenamt begleiten. So meistern Sie die Herausforderung, hrsg. von der Kindersprachbrücke Jena e.V., Jena 2017, online abrufbar im Infoportal der Kindersprachbrücke Jena e.V. unter dem Stichwort „ehrenamtliche Sprachbegleitung“ oder in der Digitalen Bibliothek Thüringen unter: https://www.db-thueringen.de/receive/dbt_mods_00034131
- Christina **Arzberger** und Jan **Erhorn**: Sprachförderung in Bewegung. Sprachbewusster Sportkurs und bewegter Sprachkurs, hg. von der Universität Hamburg in Kooperation mit der Internationalen Bauausstellung IBA Hamburg und dem Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, 2013, abrufbar unter: https://www.iba-hamburg.de/fileadmin/Mediathek/K13_sbz/Sprachfoerderung-in-Bewegung_3.pdf

- Christiane **Carstensen**: „Professionalität und Ehrenamt in der Spracharbeit für Flüchtlinge“, Sprachinstitut Bielefeld des Internationalen Bundes (IB), Artikel in der Textsammlung zum Thema „Geflüchtete Unterrichten“ der IQ Fachstelle berufsbezogenes Deutsch, abrufbar unter: <https://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fuer-den-unterricht/gefluechtete-unterrichten.html>.
- Anita **Coenen**: Flucht – Trauma – Zweitsprache. Eine explorative Interviewstudie zu Trauma(-folgestörungen) bei Flüchtlingen und im Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht, Berichte und Materialien, Bd. 3, 2017, www.daz-portal.de, online abrufbar unter: http://www.daz-portal.de/index.php?option=com_content&view=article&id=44&Itemid=39
- Deutschlernvideos von **Easy German**: <https://www.youtube.com/channel/UCbxb2fqe9oNggLAoYqsY-OtQ>

Das Produktionsteam von Easy German macht mithilfe von Straßeninterviews kostenfreie Deutschlernvideos. Es lohnt einen Blick in die riesige Auswahl, doch schauen Sie sich die Filme immer vorher an. Gerade die Videos für die Anfängerstufe haben manchmal ein unnatürliches Sprechtempo und sind nicht empfehlenswert. Viele sind aber, gerade bei besserem Sprachverstehen, eine echte Fundgrube für zahlreiche einfache Hörverstehens-Übungen und Alltagsfragen – und noch dazu witzig gemacht.

- Houria **El Baghdadi**: „Sprachbeschreibung Modernes Standard-Arabisch“, in ProDaZ, Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern, 2013, online abrufbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachbeschreibung_arabisch.pdf
- Projekt **Flüchtlinge in Deutschland** von Wycliff e.V., hier insbesondere die Erarbeitungen zu Flüchtlinge lernen Deutsch: <https://integration.wycliff.de>

Auf der Webseite geht es über den Reiter „Deutschlektionen“ und „FAQ Deutschkurse“ zu Materialien und Tipps für die Sprachlernbegleitung.

- Franziska **Förster**/ Dorothea **Reeps**/ Dorothea **Spaniel-Weise**: „Alphabetisierung im Ehrenamt begleiten – Qualifizierung Ehrenamtlicher im Sprachnetz Thüringen (2016-2018)“, in: SchlaU-Werkstatt für Migrationspädagogik (Hg.) (2019): Heterogenität in der fluchtbezogenen Bildungsarbeit – Analytische und praktische Perspektiven. Jahrestagung 2018, München, S. 47-56, online abrufbar unter: <http://www.schlau-werkstatt.de/wp-content/uploads/2019/10/Publikation-SchlaU-Jahrestagung-2018.pdf>
- Simone **Grosser**: tool-kit II. Theater der Unterdrückten, KommEnt – Paulo Freire Zentrum für transdisziplinäre Entwicklungsforschung und dialogische Bildung, o. J., abrufbar unter: http://ungleich-evielfalt.at/documents/TK/toolkit_2_Theater.pdf
- Ursula **Hirschfeld**: „Bewegte Phonetik. Ausspracheübungen mit französischen Schülerinnen und Schülern im Deutsch- und Englischunterricht“, in: Goethe-Institut (Hrsg.): Classes bilingues. Koord. Eschenauer, Sandrine und Aden, Joëlle 2011. Online abrufbar unter: <http://goethe.de/mmo/priv/11670787-STANDARD.pdf>
- „Der **Integrationskurs** mit Alphabetisierung: Eine harte Nuss!? Wege zur Lösung von Lernblockaden“, Video abrufbar unter: https://www.youtube.com/watch?v=Us3_FURktak
- Sandra **Krömer**: „Beispiele für lange und kurze Vokale“ und „Bewegungshilfen für einige Konsonanten“, Zusatzmaterial zum Artikel „Wortakzent trainieren mit Musik“, Fremdsprache Deutsch Heft 55/2016: <https://www.fremdsprachedeutschdigital.de/webangebot.html>.

- Sandra **Krömer**: „Phonetik braucht Bewegung“, Zusatzartikel im Onlineangebot zu Fremdsprache Deutsch Nr. 55/2016, online abrufbar unter: <http://fremdsprachedeutschdigital.de/download/fd/FD-55-Kroemer.pdf>
- Anke **Kuhnecke**: „Alphabetisierung. Lernungewohnte lernen anders“, in: Redaktion Magazin Sprache, Mai 2019, Goethe-Institut e.V., online abrufbar unter: <https://www.goethe.de/de/spr/mag/21561930.html>
- Netzwerk **Leichte Sprache**: Die Regeln für Leichte Sprache, hrsg. vom Netzwerk Leichte Sprache e.V., o.O., o.J., online abrufbar unter: https://www.leichte-sprache.org/wp-content/uploads/2017/11/Regeln_Leichte_Sprache.pdf
- Britta **Marschke**: „Alphabetisierung. Lernen lernen“, in: Redaktion Magazin Sprache, 5/2017, Goethe-Institut e.V., online abrufbar unter: <https://www.goethe.de/de/spr/mag/idt/20981885.html>
- Projekt Alphabetisierung und Bildung (AlBi): **Materialkoffer** - Anregungen & Anleitungen. Vorschläge zur Materialherstellung und für einen kreativen Einsatz im Alphabetisierungsunterricht, hrsg. von Kajo Wintzen und Elisabeth Vanderheiden, Katholische Erwachsenenbildung Rheinland-Pfalz – Landesarbeitsgemeinschaft e.V. Mainz 2011, online abrufbar unter: <http://download.andereslernen.de/Materialkoffer%20komplett.pdf>
- **Phonetik International**: Von Afrikaans bis Zulu. Kontrastive Studien für Deutsch als Fremdsprache. Online abrufbar unter: www.phonetik-international.de

Klassiker für alle Praktiker*innen: mehr als 40 Sprachen werden knapp dargestellt und hilfreiche Hinweise zu Vokal- und Konsonanteninventar, Silbenstruktur etc. gegeben. Allerdings wimmelt es vor Fachwörtern.

- **Phonetik** mit Heidi und Milla, Webangebot der Vivat Lingua! Sprachtrainingsprogramme, von Adelheid Kumpf, Elena Mezger und Claudia Sander, <https://vivat-lingua.de/phonetik/>.

Hilfreiche Phonetikübungen, die sich einfacher Bewegungen bedienen und gleich zum Aussprachetraining einladen.

- **planet-beruf.de**, Webangebot der Bundesagentur für Arbeit, <http://planet-beruf.de/schuelerinnen/mein-beruf/>
- Linguistische Grunddaten zu Migrantensprachen von **ProDaZ**: <https://www.uni-due.de/prodaz/sprachbeschreibung.php>

Das Modellprojekt „ProDaZ - Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern“ am Institut für Zweit- und Fremdsprache der Uni Duisburg-Essen hat auf seinem Webportal „linguistische Grunddaten zu Migrantensprachen“ in verständlicher Sprache zusammengestellt, die einen Blick lohnen. Die Sprachbeschreibungen liegen zu vielen verschiedenen Herkunftssprachen von Migrant*innen vor, folgen alle derselben Struktur und arbeiten mit identischen Sprachbeispielen. Man kann sich bei Aufruf der Dateien als PDF sogar Sprachbeispiele anhören.

- Karen **Schramm**: „Grundlagen zur Alphabetisierungsarbeit mit Migrantinnen und Migranten. Zum Zusammenhang von Sprache, Schrift, Bildung und Partizipation“, Vortrag vom 30.4.2010, online abrufbar unter: www.docplayer.org/20969331-Grundlagen-zur-alphabetisierungsarbeit-mit-migrantinnen-und-migranten-zum-zusammenhang-von-sprache-schrift-bildung-und-partizipation.html

- Jürgen **Schweckendieck**: „Spiele und Spielerisches. Zur Förderung der Gruppenintegration und zur Binnendifferenzierung“, Hueber Verlag 2007, erstmals erschienen in Fremdsprache Deutsch Nr. 25/2001 – Spielen – Denken – Handeln, online abrufbar unter: www.hueber.de/sixcms/media.php/36/FSD_25_2001-S9-19.pdf
- Helge **Schwartz** und Philipp **Ratfisch**: „Antimigrantische Politik und der ‘Sommer der Migration’“, in: ANALYSEN, Nr. 25, hrsg. von der Rosa-Luxemburg-Stiftung 2015, online abrufbar unter: https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Analysen/Analysen25_Antimigrantische_Politik.pdf
- **Sprache ist Integration**, <https://sprache-ist-integration.de/lernungewohnte-fluechtlinge-im-deutschkurs/>

Katrin „Kato“ Gildner hat auf ihrem Blog „Sprache ist Integration“ eine knappe, aber gute Übersicht zu lernungewohnten Lernenden zusammengetragen. Außerdem lassen sich bei ihr darüber hinaus viele gute allgemeine Hinweise zu ehrenamtlicher Sprachbegleitung finden.

- „Ein besonderes Ehrenamt: Erwachsene lernen lesen und schreiben“, **wb-web.de** – Portal für Lehrende der Erwachsenen- und Weiterbildung, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V., online abrufbar unter: <https://wb-web.de/aktuelles/ein-besonderes-ehrenamt-erwachsene-lernen-lesen-und-schreiben.html>

Impressum

Herausgeber:

Institut für Interkulturelle Pädagogische Praxis
Kindersprachbrücke Jena e.V.
Fregestr. 3, 07747 Jena
Tel.: +49 3641 2229970
E-Mail: sprachnetz@kindersprachbruecke.de

Autorinnen: Franziska Förster, Dorothea Reeps

Bildnachweis:

Alle Fotos © Kindersprachbrücke Jena e.V.

Gestaltung:

Sandruschka. Raum für Gestaltung

Stand: 1. Ausgabe, Juni 2019

Ausschlussklausel:

Für die Inhalte der verlinkten Hilfsmaterialien sind die jeweilig genannten Ansprechpartner verantwortlich. Alle Informationen unter Vorbehalt und ohne rechtliche Gewähr.

