

Praxisleitfaden

ALPHABETISIERUNG

Alphabetisierung für Neuzugewanderte und junge Geflüchtete¹

Der SchlaU-Unterrichtsmaterialien für Alphabetisierung sind konzipiert für die Alphabetisierung von neuzugewanderten Jugendlichen und jungen Erwachsenen, insbesondere mit Fluchterfahrung. Er kombiniert Elemente der Alphabetisierungsarbeit und des Deutsch-als-Zweitsprach-Erwerbs und bezieht die hohe Heterogenität der SchülerInnen, bezogen auf schriftliche und mündliche Kompetenzen, sowie Lernausgangslagen mit ein: Einige SchülerInnen beherrschen bereits ein Schriftsystem, jedoch nicht das lateinische (Zweitschriftlernende), andere gelten auch in ihrer Muttersprache als AnalphabetInnen (primäre AnalphabetInnen). Einige unter ihnen verfügen über vielfältige mündliche und/oder schriftliche Fremdsprachenkenntnisse, aber über verschiedene Aneignungsstrategien (gesteuerter Erwerb im Unterricht versus ungesteuerter Erwerb im alltäglichen Sprachbad²). Einige verstehen schon vergleichsweise viel von der deutschen Sprache beziehungsweise sprechen fast fließend, andere stehen hier noch ganz am Anfang (vgl. Peikert/Harris Brosig 2009: 163). Einige verfügen über eine mehrjährige Schulerfahrung, andere besuchen zum ersten Mal einen institutionalisierten Unterricht. Wieder andere besitzen bereits Lese- und Schreibkompetenzen in der Erstsprache oder in anderen Sprachen, diese reichen jedoch für eine Partizipation am sprachkulturellen Alltag nicht aus (funktionale AnalphabetInnen). Hinzu kommen zahlreiche soziale, kognitive und individuelle Faktoren wie Ängste, Motivationsgrade, Einstellungen zum Lernen (Heterogenität bezüglich der Lernbedürfnisse) sowie unterschiedliche Zielvorstellungen, welche die SchülerInnen voneinander unterscheiden und die unterschiedliche Lehrkonzepte notwendig machen (vgl. Feldmeier 2010: 18f.).

Alphabetisiert zu werden, bedeutet in diesem Kontext nicht nur den Umgang mit Papier und Stift erstmals oder neu zu erlernen, sondern auch, sich fremd klingende Laute und zugehörige Umgangsweisen mit Sprache anzueignen: „Die meisten Lerner und LernerInnen haben zunächst keinerlei Vorstellungen vom System oder von der Struktur der deutschen Sprache beziehungsweise ihrer eigenen ‚Sprache‘, zum Beispiel, dass im Deutschen Wörter aus Silben und Silben aus Lauten bestehen und den Lauten bestimmte Grapheme zugeordnet werden. Muttersprachlerinnen und Muttersprachler wissen – auch völlig unbewusst oder unreflektiert –, wo die Wortgrenzen liegen, wie sie Sätze bilden können, aus welchen Strukturelementen Sätze bestehen, und wie sie die einzelnen Elemente anordnen müssen“ (Teepker 2011: 241). Dieser Anforderung möchten wir mit dem SchlaU-Lernordner begegnen und folgende Globalziele behandeln:

- Einführung in das lateinische Schriftsystem
- Systematischer Wortschatzaufbau im Deutschen
- Ermöglichung erster Sprachhandlungen im Deutschen
- Aufbau einer Sprachlernbewusstheit
- Auf- und Ausbau der phonologischen Bewusstheit
- Systematische Entwicklung von Lese- und Schreibkompetenzen
- Einführung grammatikalischer Begriffe und Prinzipien
- Einführung in unterschiedliche Textsorten (Zeitungsartikel, Tabelle, ...)

Darüber hinaus:

- Vermittlung von Spaß am Lernen
- Einführung in das System Schule
- Einführung in den Umgang mit Papier und Stift
- Aufbau von Medienkompetenz
- Vermittlung von Lernstrategien
- Sicherung und Rückmeldung von Lernerfolgen
- Stärkung der Selbstwirksamkeit

¹ Teile der nachfolgenden zielgruppenspezifischen, didaktischen und diagnostischen Erläuterungen beruhen auf den Skripten zur Fortbildung „Alphabetisierung in der Fremdsprache“, SchlaU-Werkstatt für Migrationspädagogik, Autorin: Anja Kittlitz (2015).

² Von einem Sprachbad wird in der Sprachlernforschung gesprochen, wenn es darum geht, den SchülerInnen so viele Spracherfahrungs-möglichkeiten wie möglich anzubieten.

Der begleitende fachliche Unterricht sollte darüber hinaus weitere Elemente der Grundbildung beinhalten wie den Auf- und Ausbau von Rechenkenntnissen und eines Grundwissens in den Bereichen Geographie, Biologie, Ethik und weiteren Fächern.

Entscheidend für die Konzeption von Alphabetisierungskursen, insbesondere für DaZ-SchülerInnen mit Fluchterfahrung, aber auch in Teilen für Neuzugewanderte, sind außerdem die prekären Lebenslagen, in denen sich die SchülerInnen meist befinden. Sie nehmen maßgeblich Einfluss auf die Unterrichtssituation: Fehlende Sprachkenntnisse, eine rechtlich wie sozial eingeschränkte Teilhabe und dadurch eine gesellschaftlich marginalisierte Stellung führen zu enormer persönlicher Belastung und der Druck, schnellstmöglich sprachlich handlungsfähig zu werden, ist gegenüber anderen Lerngruppen erhöht (vgl. Jakschik/Pieniazeka 2011: 256). Hinzu kommt oft das geringe Angebot an passenden, erreichbaren Alphabetisierungskursen sowie die Unsicherheit des Bleiberechts und zahlreiche weitere rechtliche Restriktionen, die sich aus dem Status „AsylbewerberIn“ ergeben. Die belastenden Alltagssituationen der Jugendlichen erschweren konzentriertes Lernen und bedingen spezielle Interessenlagen bezüglich der Unterrichtsinhalte. Bei der Konzeption von Unterrichtsangeboten ist zu beachten, dass körperliche oder psychische Beschwerden nicht selten der Grund für den Abbruch von Alphabetisierungs- und Sprachkursen sind, ebenso wie eine eventuelle Berufstätigkeit oder ein Familienleben, das sich nur schwer mit den Kurszeiten und Lernanforderungen vereinbaren lässt. Lernangebote sollten daher so gestaltet sein, dass sie entsprechend auf die Lebensumstände der TeilnehmerInnen reagieren können, um die Abbruchquote möglichst gering zu halten.

Didaktische Überlegungen

Bevor wir Ihnen im Folgenden das Ordnerkonzept im Detail vorstellen, möchten wir elementare Überlegungen und Hinweise zur Didaktik und Diagnostik im DaZ-Alphabetisierungsunterricht mit Ihnen teilen. Diese verstehen wir als grundlegend, um gut mit dem Ordnermaterial arbeiten zu können.

Die Grundelemente: Positive Lernerfahrungen und Zeit

Alphabetisierungsarbeit mit Deutsch-als-Zweitsprache-SchülerInnen bedeutet, wie bereits an mehreren Stellen angemerkt, für die meisten SchülerInnen nicht nur eine Einführung in ein neues oder das Schriftsystem, sondern meist auch die (Wieder-)Einführung in den schulischen Kontext. Grundlegendes Ziel des Unterrichts sollte es daher zunächst sein, diesen Zugang möglichst positiv zu gestalten. Aktivierende und sprachstandsunabhängige Kennenlernmethoden bieten eine gute Möglichkeit, gemeinschaftlich in das Schuljahr beziehungsweise in die Kurszeit zu starten. Für eine gute Klassen- und Kursatmosphäre kann während der ersten Tage das Klassenzimmer gemeinsam gestaltet werden. Zum Beispiel könnten Plakate mit den Muttersprachen der SchülerInnen erstellt werden. Entweder schreiben die SchülerInnen selbst oder die Lehrperson bringt Schriftbeispiele mit. Der so generierte Wiedererkennungseffekt schafft ein Gefühl des Willkommen- und Anerkanntseins, das sich positiv auf die Lernmotivation auswirkt. Bei allen Formen des gemeinsamen Kennenlernens und anfänglichen Arbeitens sollten Sie als Lehrperson darauf achten, dass sich alle gleichwertig und entsprechend ihren Lernständen einbringen können und niemand aufgrund seiner/ihrer bisherigen Schrift- und Spracherfahrungen ausgeschlossen ist. Bieten Sie so von Beginn an Möglichkeiten, Erfolgserlebnisse zu erfahren und Freude an der Schrift und an der deutschen Sprache zu entwickeln. Denn Alphabetisierungsarbeit ist über die reine Wissensvermittlung hinaus immer auch im Sinne einer ressourcenstärkenden und zur Eigenständigkeit befähigenden Lehrpraxis zu verstehen, als Arbeit am Selbstbild der SchülerInnen und an der Person selbst. Bieten Sie durch die Gestaltung Ihres Unterrichts einen Rahmen, der die Sicherheit bietet, gesteckte Lernziele erreichen zu können. Begreifen Sie Alphabetisierungsarbeit als Prozess, der sich über viele Jahre erstreckt und nicht nach Besuch des ersten Kurses abgeschlossen ist. Verstehen Sie Alphabetisierungsarbeit vielmehr als ständigen Begleiter im Sinne einer durchgängigen Sprachbildung auch in Fortgeschrittenenklassen/-kursen und beziehen Sie beispielsweise grafomotorische Übungen selbstverständlich auch zu späteren Zeitpunkten mit ein.

Das Stichwort „Zeit“ ist aber auch in anderer Hinsicht von besonderer Relevanz. Gerade Jugendliche und junge Erwachsene, die sich in prekären Lebenslagen befinden und/oder Schulunterricht gerade neu erfahren, benötigen für konzentriertes Arbeiten und Lernfortschritte oft mehr Ruhe und Zeit, als Sie es unter Umständen von lerngewohnten SchülerInnen aus Regelklassen oder von sich selbst kennen. Nehmen Sie sich und geben Sie den SchülerInnen diese Zeit. Bearbeiten Sie Aufgaben mehrmals, planen Sie ausreichend Zeit für thematische Wiederholungen ein und geben Sie ausführliche Rückmeldungen. Achten Sie bei der Menge und Art der Hausaufgaben darauf, ob die SchülerInnen nach dem Unterricht genügend Zeit und Ruhe haben, um diese gewissenhaft erledigen und im Umfang bewältigen zu können. Strukturieren Sie Ihren Unterricht nach Möglichkeit so, dass die Hauptübungszeit während des Unterrichts stattfinden kann und achten Sie gleichzeitig darauf, dass die SchülerInnen schrittweise über Hausaufgaben an selbstständiges Lernen heran-geführt werden. Überlegen Sie dazu gemeinsam mit den SchülerInnen Orte, an denen ungestörtes Arbeiten nach dem Unterricht möglich ist. Machen Sie beispielsweise einen gemeinsamen Ausflug in die örtliche Bibliothek oder stellen Sie Lernräume am Nachmittag zur Verfügung.

Um die Lernmotivation zu stärken, ist es zudem wichtig, dass sich die Inhalte im Unterricht an den Interessenlagen der Lernenden orientieren. Die Themen, die die SchlaU-Lehrmaterialien behandeln, sind den Lebenswelten der SchlaU-SchülerInnen entnommen. Sie bieten dadurch authentische Sprechansätze und für den Alltagssprachgebrauch der SchülerInnen relevantes Vokabular. Für Materialergänzungen bietet es sich an, die SchülerInnen bei der Auswahl der Themen miteinzubeziehen und auch in die Gestaltung des Materials miteinzubinden, beispielsweise indem sie aufgefordert werden, selbst Bilder oder im späteren Verlauf kurze Texte mit in den Unterricht zu bringen. Insgesamt sollte der Unterricht den SchülerInnen möglichst vielfältige Gelegenheiten bieten, mit Schriftsprache und gesprochener Sprache in Berührung zu kommen und ein eigenständiges Interesse am Lesen und Schreiben zu entwickeln. Es sollten daher nicht nur bedeutsame Schreibenansätze, sondern ebenso wichtige Rede- und Leseanlässe geboten werden.

Der strukturelle Rahmen

Vor allem im Alphabetisierungsunterricht hat sich gezeigt, dass die Lerngruppen für die Lernentwicklung eine wichtige Rolle spielen. Qualitätsstandards für Alphabetisierungskurse im Erwachsenenalter empfehlen eine Größe von maximal 8 bis 12 Personen. Individuelles Arbeiten steht aufgrund der hohen Heterogenität in Alphabetisierungsklassen/-kursen im Zentrum und sollte auch auf struktureller Ebene ermöglicht werden (vgl. Koordinierungsstelle Alphabetisierung Sachsen 2014). In der Erfahrung des Unterrichts der *SchlaU-Schule* hat sich zudem gezeigt, dass auf allen Niveaustufen das Klassikerprinzip einen besonderen Mehrwert besitzt. In der Stundeneinteilung wird darauf geachtet, dass höchstens drei Lehrpersonen in den Alphabetisierungsklassen eingesetzt werden. Ermöglicht wird so eine hohe Identifikation mit den Lehrpersonen, eine enge Entwicklungsbegleitung und Lernstandkontrolle sowie kontinuierlich aufbauender Unterricht ohne größere zeitliche Unterbrechungen. Denn gerade im Alphabetisierungsunterricht, aber auch im Fortgeschrittenenunterricht, ist es wesentlich, die SchülerInnen von Anfang an gut kennenzulernen sowie ihre unterschiedlichen Lernbiografien und daraus resultierende Lernstände zu ermitteln. Je genauer dabei Ihre Ausgangsinformationen sind, desto besser kann der Unterricht auf die jeweiligen Bedürfnisse abgestimmt werden. Neben einem Kennenlerngespräch, das unter Umständen mit einem/r DolmetscherIn geführt werden kann, ist es von Bedeutung, durch die Übungsformen in den ersten Unterrichtstagen einen Überblick über die schriftsprachlichen und mündlichen Kompetenzen der SchülerInnen zu gewinnen, ohne sie in eine Testsituation zu versetzen. Einfache Schwungübungen verraten beispielsweise schon viel über Stiftgewohnheit und den Umgang mit dem leeren Blatt.

Wenn es institutionell möglich ist, sollten die SchülerInnen nach einer ersten Lernstandseinschätzung in Klassen für absolute Deutsch- und SchriftsprachanfängerInnen, bereits sprachlich fortgeschrittene SchülerInnen und Zweitschriftlernende eingeteilt werden. Eine ausführliche Darstellung des Themas Lernstandskontrolle finden Sie unter dem Punkt „Diagnostische Hinweise“.

Die LehrerInnensprache und das Moment der Mehrsprachigkeit: Entlastung schaffen und sprachliche Vielfalt wertschätzen

Die Ermöglichung des gegenseitigen Verständnisses, also die Vermittlungskompetenz der Lehrperson, kann als weiterer Grundbaustein für einen gelingenden Unterricht gesehen werden. Vielfach stellen Lehrpersonen in unseren Fortbildungen die Frage, in welcher Sprache die Verständigung stattfindet, vor allem wenn die Deutschkenntnisse der SchülerInnen noch sehr gering sind. Da davon auszugehen ist, dass die Lehrperson und die gesamte Klassen-/Kursgemeinschaft nicht über eine gemeinsame Sprache verfügen, findet die Verständigung in der *SchlaU-Schule* von Beginn an in der deutschen Sprache statt. Bei wichtigen inhaltlichen Gesprächen werden DolmetscherInnen hinzugezogen. Zum Einsatz kommen neben Gegenständen, Bild- und Wortkarten, vor allem auch Gestik und Mimik. Im alltäglichen Sprachgebrauch oft unbewusst lautsprachbegleitend eingesetzt, können gerade Gesten zu einem wertvollen Hilfsmittel im Sprachvermittlungsprozess werden. Wenn möglich, überlegen Sie sich bereits vor der Unterrichtseinheit, wie Sie Schlüsselwörter mit passenden Gesten unterstützen können. Achten Sie bei der Auswahl der Gesten auf ihre unterschiedlichen Bedeutungsbelegungen, um Missverständnisse zu vermeiden. Gesten sind kulturell aufgeladen und unterscheiden sich von Region zu Region, von Gruppe zu Gruppe. Beispielsweise wird im deutschsprachigen Raum Zustimmung mit einem Kopfnicken bekräftigt, in der bulgarischen und griechischen Sprache trägt ein Kopfnicken die gegenteilige Bedeutung: Nein. Die Lautsprache wie auch gebärdende Sprache verfügen neben sprachspezifischen Ausdrücken zudem über Internationalismen. Vor allem die sogenannten natürlichen Gebärden wie das Nachahmen einer körperlichen Bewegung für ein Verb (zum Beispiel schwimmen, schlafen, springen) können als solche verstanden werden und gewinnbringend im Unterricht eingesetzt werden. Seien Sie darüber hinaus neugierig für sprachkulturelle Spezifika, die Sie gemeinsam in der Klasse / im Kurs erkunden können. Gesten können zudem bereits von Beginn an als lernunterstützende Methode beim Vokabellernen eingesetzt werden, indem beispielsweise eine Vokabel stets mit einer bestimmten Handlung verknüpft wird. Der Einsatz von Gesten im Unterricht unterstützt somit den langfristigen Lernerfolg und bietet eine sprachliche Vorentlastung in der unmittelbaren Kommunikation. Weitere Sinneszugänge (Sehen, Riechen, Fühlen, Schmecken, Tasten) können den Lernprozess zusätzlich stützen und sollten im Sinne eines ganzheitlichen Arbeitens als feste Elemente in die Unterrichtsplanung miteinbezogen werden.

Eine weitere Brückenfunktion kann der gezielte Einsatz der sogenannten leichten Sprache übernehmen. Ihre Regeln können gerade im Anfangsunterricht helfen, die LehrerInnensprache zu strukturieren und für die Lernenden zugänglich und verständlich zu machen. Bitte beachten Sie: Ziel ist es nicht, bei der einfachen Sprache zu bleiben! Sie sollte lediglich als Hilfskonstruktion verwendet werden. Der Einsatz der leichten Sprache im DaZ-Alphabetisierungsunterricht bedeutet nicht einen Schutz vor sprachlicher Komplexität, sondern eine geleitete Einführung in diese. Für den Praxisübertrag hat der Erziehungswissenschaftler und Sprachdidaktiker Sven Nickel wesentliche Kriterien leichter Sprache festgehalten, die wir Ihnen an die Hand geben möchten:

Lexik

- Leicht verständliche, anschauliche, vertraute oder einfache Wörter
- Abstrakta möglichst umgehen
- Fach- und Fremdwörter, Abkürzungen sowie Redewendungen und Metaphern vermeiden
- Morphologie
- Kurze Wörter benutzen

Syntax und Morphosyntax

- Kurze, einfache Hauptsätze mit jeweils nur einer Aussage
- Perfekt statt Präteritum
- Kein Konjunktiv, kein Genitiv, kein Passiv, keine Nominalisierungen
- Bei Pronomen auf eindeutige Referentialität achten

Grundsätzlich: Verwendung einer grammatikalisch korrekten Sprechweise

Quelle: Nickel (2014: 28)

So wie Sie die SchülerInnen durch den Einsatz einer angepassten Sprachwahl entlasten, so sollten Sie auch beim Einsatz unterschiedlicher Medien auf Passgenauigkeit und Reduktion achten. Denn der Unterricht gerade für absolute Schriftsprach-, Deutsch- und SchulanfängerInnen sollte stets so gestaltet sein, dass kognitive Überlastungssituationen vermieden werden. Die Ressourcen der kognitiven Informationsverarbeitung sind bei jeder Person begrenzt und es kann immer nur eine bestimmte Anzahl von Informationen im Arbeitsgedächtnis verarbeitet werden: „Ein beginnender Leser oder eine beginnende Leserin benötigt den überwiegenden Teil des Arbeitsgedächtnisses zum Erlesen eines Wortes oder eines Textes. Dies ist langsam und anstrengend. Mit zunehmender Übung wird das Lesen immer weiter automatisiert und die Belastung des Arbeitsgedächtnisses reduziert. Eine geübte Leserin oder ein geübter Leser, der oder die über viele Jahre Lesen geübt hat, liest völlig automatisiert, ohne sich dessen bewusst zu sein, ohne Auskunft über den Leseprozess geben und ohne diesen unterdrücken zu können“ (Grosche 2011: 38).

Konkret bedeutet dies:

- Schrittweises Vorgehen im Unterricht hat oberste Priorität
- Regelmäßige Wiederholungen sollten fester Bestandteil der Unterrichtsabläufe sein, um Handlungsabläufe zu automatisieren.
- Visuelle Mittel sollten gezielt zur Unterstützung eingesetzt werden, zum Beispiel die
- Verwendung von unterschiedlichen Farben; der Einsatz von vielen verschiedenen visuellen Reizen zur gleichen Zeit (der Beamer wirft eine PowerPoint-Präsentation an die Wand, in der mit verschiedenen Farben, viele Schrift und vielen Bildern gleichzeitig gearbeitet wird) sollte vermieden werden.
- Um den Prozess des sinnentnehmenden Lesens zu unterstützen, sollte von Beginn an schrittweise ein Sichtwortschatz³ aufgebaut werden. In späteren Lesesituationen entlastet dies das Arbeitsgedächtnis.

Entlastung kann ebenfalls der Rückgriff auf die Muttersprachen schaffen. Die Sprachwissenschaften bieten hierzu verschiedene Konzepte, welche die Muttersprachen der SchülerInnen mit in den Unterricht einbeziehen und sprachliche Vielfalt fördern. Da der Rückgriff auf die Muttersprache für die SchlaU-Materialreihe kein Schlüsselkonzept darstellt, möchten wir auf eine ausführliche Darlegung dieser Konzepte verzichten, aber die grundlegende Notwendigkeit der Anerkennung und Einbeziehung sprachlicher Vielfalt betonen. Viele der SchülerInnen in (Alphabetisierungs-) Klassen und -kursen für Neuzugewanderte und junge Geflüchtete haben zwar Alphabetisierungsbedarf, sprechen aber dennoch zwei oder mehrere Sprachen und sind damit multi- und nicht monolingual. In den meisten Fällen ist davon auszugehen, dass Zweit-, Dritt-, Viert- und weitere Sprachen nicht in einem klassischen Schulsetting erlernt wurden und ein strukturierter Spracherwerb verfolgt wurde, sondern die Sprachkompetenzen im alltäglichen Handeln erworben wurden. Nutzen Sie diese im Vergleich zu im deutschen Schulsystem sozialisierten, meist einsprachigen SchülerInnen besondere Lernerfahrung und Lernkompetenz, um den Unterricht zu bereichern. Überlegen Sie bei der Unterrichtsvorbereitung, wann, wie und mit welchem Mehrwert auf muttersprachliche oder andere fremdsprachliche Kompetenzen zurückgegriffen werden kann. Bieten Sie in Ihrem Unterricht ein möglichst großes Sprachbad und viele Möglichkeiten zum aktiven Sprachgebrauch des Deutschen an, ermöglichen Sie jedoch auch den Einbezug mutter- oder anderweitiger fremdsprachlicher Kompetenzen; beispielsweise während Gruppen- oder Paararbeitsphasen oder etablieren Sie Wörterbucharbeit als Lernpraxis. Die unterrichtsfreie Zeit vor oder nach dem Unterricht und die Pausen sollten die SchülerInnen als aktive (Sprach-)Auszeit nutzen können. Dies schafft kognitive Entlastung und Kapazität für neue Lerninhalte.

³ Sichtwortschatz = Wörter, die auch ohne Buchstabenkenntnisse erkannt werden.

LernerInnenautonomie und Methodenvielfalt

Die Hinführung der SchülerInnen zu unterschiedlichen schulischen Lernmethoden ist als ein weiteres Kernelement des Alphabetisierungsunterrichts zu begreifen. Vielfach, aber nicht immer, sind Personen mit Alphabetisierungsbedarf schulungsgewohnte LernerInnen. Methoden und Lernstrategien, die schulsozialisierten SchülerInnen als selbstverständlich gelten, müssen hier zunächst kennengelernt und angeeignet werden. Dies gilt auch für die vielfältigen methodischen Konzepte, die dem Alphabetisierungsunterricht zugrunde liegen. Zu den meist verwendeten Konzepten gehören die Lautiermethoden (Sinnlautmethode, Interjektionsmethode, Anlautmethode, Lautbildmethode), die Silbenmethode, die Morphhemmethode, Lesen durch Schreiben und Ansätze nach Maria Montessori. Eine umfangreiche und praxisnahe Erläuterung zu den einzelnen Konzepten finden Sie beispielsweise im Methodenhandbuch des Lehrwerks „Alphamar: Wege in die Alphabetisierung für erwachsene Deutschlernende“ (Albert et al. 2012). Da wir diese Ausführungen für sehr gelungen halten, möchten wir uns an dieser Stelle auf sie berufen und verzichten auf eine eigenständige Darstellung. Auszughafte Erläuterungen finden Sie außerdem aufgabenbezogen im weiteren Verlauf dieses Praxisleitfadens.

Grundsätzlich und konzeptunabhängig gilt: Führen Sie die SchülerInnen schrittweise mithilfe des Materials an unterschiedliche Aufgabentypen heran, lernen Sie gemeinsam verschiedene Arbeitsanweisungen kennen und bauen Sie mit der Zeit ein facettenreiches Repertoire an Lerntechniken auf. Achten Sie darauf, dass unterschiedliche Bildungs- und Schulkulturen mit unterschiedlichen Aufgabentypen arbeiten und auch schulerfahrene Zweitschriftlernende manche Aufgabentypen erst kennenlernen müssen. Dies gilt ebenso für den Einsatz von Bildmaterial. Hier sollte nicht nur, wie bereits thematisiert, auf optische Überreizung geachtet werden, sondern auch darauf, dass das Verstehen von Visualisierungen kulturell variieren kann (visual literacy = Fähigkeit des Bilderlesens) und sich schulische Vorbildung auf das Verstehen von Bildern auswirken kann. Insbesondere primäre AnalphabetInnen haben Probleme mit abstrakten Visualisierungen wie Tabellen oder Zuordnungen. Setzen Sie daher insgesamt Visualisierungen sparsam und bewusst ein und erarbeiten Sie abstrakte, gängige Darstellungsformen gemeinsam im Unterricht (vgl. Feldmeier 2010: 68ff.).

Durch abwechslungsreiches Material sollte den immer wieder aufs Neue die Möglichkeit gegeben werden, neue Einsichten in die (deutsche) Schriftsprache zu gewinnen, eigene Hypothesen darüber aufzustellen und Regelmäßigkeiten selbst zu entdecken. Folgende Grundfertigkeiten sollten auf diesem Weg schrittweise aufgebaut werden: die Beherrschung des Zeichensystems, die Beherrschung der Laut-Graphem-Korrespondenz, die Automatisierung des Lese- und Schreibprozesses, mündliche Kompetenzen sowie Textmusterwissen (vgl. Ramdan 2015: 4). Im Besonderen hervorheben möchten wir an dieser Stelle die Phonem-Graphem-Korrespondenz, da es sich dabei um eine Grundeinsicht in die Funktionsweisen der deutschen Sprache handelt. Um die deutsche Schriftsprache zu erlernen, muss erkannt werden, dass Wörter aus Abfolgen von Lauten bestehen. Diese Laute wiederum sind bestimmten Buchstaben beziehungsweise Buchstabenfolgen zugeordnet.

Phonem: das, was ich höre

= der hörbare Sprachlaut (Phon) und die abstrakte Lauteinheit, die zu einer Bedeutungsveränderung des Wortes führt. Zum Beispiel: **Matte** – **Watte**.

Graphem: das, was ich schreibe

= „Der a-Laut wird als [a], [a:] und reduziert als [ə] gesprochen und eben auch rechtschriftlich unterschiedlich realisiert als <a>, <ah>, <aa> oder <er> wiedergegeben“ (Schründer-Lenzen 2013: 20).

Das Verständnis der Phonem-Graphem-Korrespondenzen in der deutschen Sprache ist eine wesentliche Voraussetzung für selbstständiges Schreiben: „Die Fähigkeit, aus dem Klanggebilde eines Wortes die einzelnen Laute herauszuhören und die einzelnen Laute dann wieder in der richtigen Reihenfolge zu einem Wort zusammen zu setzen, ist der entscheidende Schritt in der Alphabetisierung“ (Fritz et al. 2006: 34).

Übersicht Phonem-Graphem-Korrespondenzen nach Agi Schründer-Lenzen (2013: 21f.)

Vokale

Phoneme	Basisgraphem	Orthographeme						
/a:/	<a>	Tal	<ah>	Wahn	<aa>	Saal		
/e:/	<e>	Weg	<eh>	Reh	<ee>	See		
/i:/	<ie>	Wiese	<ih>	Ihr	<i>	Igel		
/o:/	<o>	Ofen	<oh>	Sohn	<oo>	Zoo		
/u:/	<u>	Kuchen	<uh>	Uhr				
/ɛ:/	<ä>	Käse	<äh>	nähen				
/ø:/	<ö>	Öl	<öh>	verwöhnen				
/y/	<ü>	über	<üh>	mühsam				
/a/	<a>	alt						
/ə/	<e>	Farbe						
/i/	<i>	mit	<ie>	vierzig				
/o/	<o>	offen						
/u/	<u>	unter						
/ɛ/	<e>	bellt	<ä>	hält				
/œ/	<ö>	Öffner						
/y/	<ü>	Mütze	<y>	Hydrat				
/ai/	<ei>	Eis	<ai>	Kaiser				
/au/	<au>	Auto						
/y/	<eu>	Leute	<äu>	läuten				

Konsonanten

Phoneme	Basisgraphem	Orthographeme						
/p/	<p>	Post		Laub	<pp>			
/t/	<t>	Teil	<d>	Bild	<tt>	<dt>	Stadt	<th> Theater
/k/	<k>	Kohle	<g>	Berg	<ck>	<ch>	Chor	<c> Clown
/s/	<s>	Eis	<ß>	Gruß	<ss>			
/f/	<f>	Fenster	<v>	Vogel	<ff>	<ph>	Philosophie	
/b/		Buch	<bb>	Ebbe				
/d/	<d>	Dach	<dd>	Kladde				
/g/	<g>	Gast	<gg>	Egge				
/x/	<ch>	Bach	<g>	König				
/z/	<s>	Sonne						
/ʃ/	<sch>	schön	<s>	spielen				
/v/	<w>	Wasser	<v>	Vase				
/r/	<r>	Rad	<rr>	wirr	<rh>	Rhababer		
/l/	<l>	Lampe	<ll>	schnell				
/m/	<m>	Mond	<mm>	Kamm				
/n/	<n>	Nase	<nn>	Kanne				
/ŋ/	<ng>	Wange	<n>	Bank				
/h/	<h>	Haus						
/j/	<j>	Jäger						
/pf/	<pf>	Pfanne						
/ks/	<chs>	Dachs	<x>	Hexe				
/ts/	<z>	Zahn	<tz>	Katze				

Eine weitere Grundkompetenz, um die Alphabetschrift des Deutschen zu erlernen, ist die so genannte phonologische Bewusstheit. Sie ermöglicht es einem/r SprecherIn, mit den phonologischen Informationen einer Sprache handelnd umzugehen (vgl. Nickel 2008-2009: 22).

Die phonologische Bewusstheit umfasst die Fähigkeit, Wörter in einzelne Buchstaben zerlegen zu können und die Wörter aus einzelnen Buchstaben aufbauen zu können. Darüber hinaus umfasst die phonologische Bewusstheit die Fähigkeit, Wörter in Silben zerlegen zu können und aus Silben Wörter aufzubauen sowie Anlaute (der erste Laut eines Wortes) und Reime zu erkennen. Für den Aufbau der phonologischen Bewusstheit spielt neben der Kenntnis der verschiedenen Laute das Wissen um die Silbenstruktur des Deutschen eine wesentliche Rolle. Der natürliche Sprachfluss des Deutschen ist daran orientiert. Das Akzentmuster im Deutschen baut zumeist auf dem Trochäus auf (Betonung im Wort vorne – zum Beispiel Va-ter, ru-fen), ungewöhnlich sind Wörter, die dem Jambus folgen (Betonung im Wort hinten – zum Beispiel A-toll, Ge-lee). Die Silbenstruktur eines Wortes ist dabei nicht nur entscheidend für den Sprechrhythmus, sondern sie kann auch helfen, orthographische Prinzipien zu verstehen (vgl. Schröder-Lenzen 2013: 33).

Neben der phonologischen Bewusstheit spielen für das Schriftsprachlernen außerdem folgende Punkte eine wichtige Rolle: die syntaktische Bewusstheit (Fähigkeit, Sätze korrekt bilden und Sprache analytisch zerlegen zu können), die pragmatische Bewusstheit (Fähigkeit, gedankliche Inhalte in passende Textsorten umsetzen und die Struktur eines Textes erfassen zu können) sowie grafomotorische Kompetenzen. Grafomotorische Übungen sollten nicht nur Bestandteil des Anfangsunterrichts sein, sondern auch regelmäßig im Fortgeschrittenenunterricht wiederkehren. Dies unterstützt sowohl stiftunerfahrene LernerInnen als auch Zweitschriftlernende. Je lockerer und entspannter der Umgang mit der Handführung ist, desto leichter lassen sich Bewegungsabläufe automatisieren.

Diagnostische Hinweise

Die Feststellung von Sprachentwicklungsstufen ist die Basis für sprachbildende und -fördernde pädagogische Arbeit, um die SchülerInnen dort abzuholen, wo sie stehen, und sie soweit zu bringen wie möglich. Sprachdiagnostische Ergebnisse sind wertvoll für die individuelle Lernentwicklung und damit ebenso wertvoll für die Unterrichtsplanung. Besonders relevant sind also Verfahren, aus deren Ergebnissen sich spezifische Förderungen ableiten lassen. Sie geben Antworten auf die Frage „Wo steht der/die SchülerIn und wo muss man ansetzen, um ihn/sie angemessen zu fördern?“. Gleichzeitig kann sprachliche Progression sichtbar gemacht werden. Erwerbsstufenbeziehungswise Erwerbsphasenmodelle bieten hier die geeignete Unterstützung. Wichtig ist: Diese Art der Förderdiagnostik ist prozesshaft und Maßnahmen der sprachlichen Bildung und Sprachförderung können anhand von diagnostischen Informationen auf ihre zielgerechte Wirkung in regelmäßigen Abständen begleitend überprüft und die individuelle sprachliche Entwicklung dokumentiert werden. Die SchülerInnen können so in den eigenen Lernprozess miteinbezogen werden, Rückmeldungen erfolgen transparent und es wird eine Hilfestellung zur Selbsteinschätzung (einem wesentlichen Bestandteil für erfolgreiches autonomes Lernen) gegeben.

Da bislang noch keine Modelle für erwachsene LernerInnen erarbeitet wurden, erfolgt hier ein Rückgriff auf das kindliche Schriftlernen in der Muttersprache. Derartige Modelle helfen nicht nur, die Lernstände der SchülerInnen einzuordnen, sondern auch, Phänomene, die im Laufe des Schriftspracherwerbs auftreten, als entwicklungslogisch einzuordnen. Hiervon ausgehend können entsprechende Fördermaßnahmen konzipiert werden. Dabei ist allerdings zu bedenken, dass die unterschiedlichen Phasenmodelle Transferphänomene in der Verschriftlichung zwischen Mutter- und Fremdsprache nicht miteinbeziehen können. Diese sind wenn möglich gesondert zu beachten. Die Stufenmodelle des Schriftspracherwerbs unterscheiden folgende Phasen: Eine Vorstufe des Schreibens, in der Malen und Kritzeln primäre Schriftumsetzungen darstellen – das Schreibverhalten wird imitiert. In einem zweiten Schritt erfolgt die logographemische Strategie, während der einzelne Buchstaben bereits notiert werden, aber ihr Lautwert noch nicht angegeben werden kann. In einem dritten Schritt erfolgt die alphabetische Strategie. Sie baut ausgehend von einer ersten

Skelettschrift (jede Silbe wird durch einen Buchstaben wiedergegeben, oft durch einen Konsonanten) immer längere Lautabfolgen auf. Dabei wird einem phonetischen Prinzip gefolgt: Schreib, was du hörst. In einem weiteren Schritt erfolgt der Übergang zur orthographischen Strategie. Erste orthografische Regeln werden berücksichtigt bis hin zur vollständigen Umsetzung der anzuwendenden Rechtschreibregelungen.

Umsetzungsbeispiele für die einzelnen Phasen sind in der folgenden, ausführlichen Tabelle des Grundschulforschers Paul Helbig zu finden (vgl. Nickel 2008-2009: 45):

Kategorienbeschreibung: Schreiben	Beispiele
0 Präliteral-symbolische Strategie	
<ul style="list-style-type: none"> Nachahmen äußerer Verhaltensweisen („Kritzeln“ und dem Gekritzelten Bedeutung unterlegen) Buchstaben und buchstabenähnliche Zeichen malen 	<ul style="list-style-type: none"> Kritzelpfeile Buchstaben oder buchstabenähnliche Zeichen
1 Logographemische Strategie	
<ul style="list-style-type: none"> Abmalen und Reproduzieren von Namen und Umweltwörtern Einsicht, dass Zeichen eine Bedeutung haben Gelegentliches Notieren beliebiger Buchstaben (oder auch „Zeichen“) für einen oder mehrere Laute bzw. für Silben Kenntnis von Begrifflichkeiten Wörter als auswendig gelernte Ganzheiten 	<ul style="list-style-type: none"> KATHARINK CHRISTOPHER
2 Beginnende alphabetische Strategie	
<ul style="list-style-type: none"> Beginnende Einsicht in Laut-Buchstaben-Bezug (Phonem-Graphem-Korrespondenz) Schreiben des Anlautes oder eines prägnanten Lautes Buchstaben (Grapheme) überwiegend bekannt, wenn auch teilweise noch spiegelverkehrt verschriftet Groß- und Kleinbuchstaben in der Zuordnung zueinander bekannt; wobei der Großbuchstabe als Referenz dient Erkenntnis, dass ein ganzes Wort auch durch nur ein Zeichen repräsentiert werden kann (z. B. Ziffern) Rudimentäres Wortkonzept vorhanden 	<ul style="list-style-type: none"> F (= Frosch) L (= Mehl)
3 Teilweise entfaltete alphabetische Strategie	
<ul style="list-style-type: none"> Beginnende Laut-Buchstaben-Korrespondenz (GPK) in kurzen Wörtern mit teils noch falscher Reihenfolge der Grapheme (häufige Rechts-Links-Orientierung), auch spiegelverkehrte Buchstaben sowie Lautauslassungen „Skelettschreibungen“ (=jede Silbe wird durch einen Buchstaben, oft durch einen Konsonanten, wiedergegeben) 	<ul style="list-style-type: none"> HS (= Hase) VL (= Vogel) FRS (= Frosch)
4 Weitgehend entfaltete alphabetische Strategie	
<ul style="list-style-type: none"> Darstellung fast aller Laute einschließlich der Vokale (einige wenige Laute werden nicht wiedergegeben) Verschriftung auch von seltenen Graphemen und Graphemgruppen (meist Konsonantenhäufungen) Korrekte Anwendung von häufigen (nicht lauttreuen) Wortendungen Korrekte Verschriftung von kurzen und geläufigen, zumeist lauttreuen Funktionswörtern Noch immer vereinzelt falsche Reihenfolge der Laute, Rechts-Links-Orientierung beim Schreiben statt Links-Rechts-Orientierung und spiegelverkehrte Buchstaben 	<ul style="list-style-type: none"> RAPUSEL (=Rapunzel) RAPNSL (= Rapunzel) foschönik (= Froschkönig) VOKE (= Vogel) VGL (= Vogel)

Kategorienbeschreibung: Schreiben	Beispiele
5 Voll entfaltete alphabetische Strategie	
<ul style="list-style-type: none"> • Genaue phonetische Schreibungen der eigenen Artikulation • Verschriftung aller gehörten Laute, dadurch teilweise aber auch Schreibung konventionell nicht notierter Zwischenlaute und Aspiration • Sichere Produktion von Konsonantenhäufungen mit Dauerkonsonanten und Plosiven • Kenntnis der Phonem-Graphem-Korrespondenzen von speziellen Graphemen (z. B. x, z, ng, qu) • Korrekte Verschriftung von kurzen und geläufigen, aber nicht lauttreuen Funktionswörtern • Erste Hypothese zum Wort und Satzkonzept (Satzanfang beginnt mit Majuskeln) • Fähigkeit zum Verfassen von kurzen Nachrichten und Notizen • Selten Rechts-Links-Orientierung beim Schreiben und spiegelverkehrte Buchstaben • Übergeneralisierung des lautorientierten Verschriftens 	<ul style="list-style-type: none"> • Eija (= Eier) • AHEA (= Eier) • Muamel (= Murmel) • Buta (= Butter) • LEGOF (= Vogel)
6 Beginnende orthografische Strategie	
<p>Auf <u>Wort</u>ebene: Sensibilität für rechtschriftliche Phänomene bei vorwiegend noch lauttreuer Verschriftung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verwenden von Wortbausteinen (dabei oft Anwendung einer „Pilotsprache“, Explizitsprache) • Orthografische Regeln: erstes Kennzeichnen von Dehnung, Schärfung ... • Orthografische Regelwissen auf morphematischer Ebene: erstes Anwenden des Ableitungsprinzips, z. B. durch „Verlängerungsregel“ (Auslautverhärtung) <p>Auf <u>Satz</u>ebene: erste Hypothesen zum Wort- und Satzkonzept (Wortlücken, Groß- und Kleinschreibung, erste Satzzeichen)</p> <p><i>Übergeneralisierung der erkannten Rechtschreibungsphänomene</i></p>	<p>Dehnung / Schärfung von Vokalen ausgedrückt, jedoch nicht unbedingt orthographisch richtig</p> <ul style="list-style-type: none"> • MurMel • eier • Meel <p>• Derhund. Bellt.</p>
7 Teilweise entfaltete orthografische Strategie	
<p>Auf <u>Wort</u>ebene: erste Regeleinsichten, die bewusst angewandt werden können:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wortbausteine; Erkennen/Unterscheiden von Kurzvokalen • Orthographisches Regelwissen auf phonetischer Ebene (Kennzeichnen von Dehnung und Schärfung ...) • Orthographisches Regelwissen auf morphematischer Ebene (Auslautverhärtung, Umlaut, ...) <p>Auf <u>Satz</u>ebene: Annäherung beim Wortkonzept in einfachen Sätzen an die orthografische Norm (Wortlücken, erste regelhafte Groß- und Kleinschreibung, Satzzeichen, ...)</p>	<p>Wörter mit ein oder zwei rechtschriftlichen Schwierigkeiten werden richtig geschrieben:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ball • Murmel • Fliege <p>• Der Hund bellt.</p>

Kategorienbeschreibung: Schreiben	Beispiele
8 Weitgehend entfaltete orthographische Strategie	
Auf <u>Wort</u> ebene: Wortbausteine, Ableitungen, Umlaute, silbentrennendes „h“, Dehnung und Schärfung von Vokalen gelingen größtenteils	Wörter mit mehreren rechtschriftlichen Schwierigkeiten werden richtig geschrieben:
Auf <u>Satz</u> ebene: Interpunktion weitgehend berücksichtigt	<ul style="list-style-type: none"> • Kätzchen • Radfahrer
Auf <u>Text</u> ebene: Textkonstruktion beeinflusst Satzkonstruktion	Automatisierter Schreibprozess!
9 Voll entfaltete orthographische Strategie	
„Der kompetente Rechtschreiber“ (auch schwierige Interpunktionsregeln, Regeln für Getrennt- und Zusammenschreibungen, Ausnahmen der Groß- und Kleinschreibung etc. werden beherrscht)	z. B. Strategien zur Fehlervermeidung und selbstständige Fehlerkorrektur durch Wörterbuch etc.

Wie bereits in den vorangegangenen Ausführungen zur Didaktik angeführt, führt der erste Schritt in eine zielführende Diagnostik über dolmetscherbegleitete Kennenlerngespräche und test-unabhängige freie Übungs- und Spielsituationen. Ziel sollte es sein, möglichst „nebenher“ Erkenntnisse über die schriftsprachlichen und mündlichen Kompetenzen der SchülerInnen zu gewinnen. Testsituationen sollten erst zu einem späteren Zeitpunkt und gut vorbereitet eingeführt werden. „Was ist ein Test und wie funktioniert ein Test?“ ist in lernungewohnten Klassen als eigenständige, mitlaufende Lerneinheit zu betrachten. Für spätere Korrektur- und Testsituationen ist in diesem Zusammenhang und generell wichtig, stets auf wertschätzende Rückmeldungen zu achten und konstruktive Fehlerrückmeldungen zu formulieren. Nehmen Sie Fehler als wesentlichen Bestandteil von Entwicklungsprozessen wahr. Jeder Fehler erzählt etwas über den Lernfortschritt des Schülers / der Schülerin. Bei Korrekturen können beispielsweise Schwerpunkte gesetzt werden anstatt alle Fehler zu markieren. Anstelle eines roten Korrigierstifts kann eine weniger signalstarke Farbe gewählt werden. Dies erhält die Motivation aufrecht und die Unbefangenheit am freien Schreiben (vgl. Peikert/Harris Brosig 2009: 68ff.). Insgesamt sollte gemeinsam im Lehrteam überlegt werden, ob überhaupt und wann Tests und Noten als motivierende pädagogische Elemente eingesetzt werden sollten.

Für den weiteren Lernprozess ist es für die Lernenden wertvoll, den eigenen Lernprozess zu reflektieren. Am Ende eines jeden Kapitels finden Sie deshalb die Seiten „Meine Lernseiten“, „Mein Wortschatz“ sowie „Lernen unterwegs“. Ergänzend stehen außerdem online Tests für den Abschluss jedes der zehn Lernhefte zur Verfügung, die nach der Durchführung als Anlass zum Dialog über Selbst- und Fremdeinschätzung zwischen Lehrpersonen und SchülerInnen genutzt werden können. Im Rahmen des dialogischen Austausches können Stärken und Entwicklungspotenziale benannt, Fortschritte aufgezeigt und das weitere Vorgehen vereinbart werden. In Anlehnung an die beschriebenen Sprachentwicklungsstufen können den SchülerInnen zur Vorbereitung auf ein Lernentwicklungsgespräch die folgenden Fragen beziehungsweise Kann-Beschreibungen, exemplarisch für die Sprachentwicklungsstufen 1 bis 5, an die Hand gegeben werden (vgl. Nickel et al. 2011):

Stufe 1

Ich kann Zahlen, Buchstaben und Wörter unterscheiden.
Ich kann meinen Vornamen und Nachnamen schreiben.
Ich kann außer meinem Namen noch andere Wörter schreiben.

Stufe 2

Ich erkenne gleiche Buchstaben, auch wenn sie etwas unterschiedlich aussehen.
Ich kann zum Großbuchstaben den Kleinbuchstaben schreiben.
Ich kann einzelne Buchstaben nach Diktat schreiben.
Ich kann die Zahlen bis zwanzig nach Diktat schreiben.
Ich kann den ersten Buchstaben eines Wortes aufschreiben.
Ich kann Laute im Wort hören und aufschreiben.
Ich kann ein Wort in Silben sprechen und die Anzahl der Silben aufschreiben.
Ich kann meine Wörter kontrollieren.
Ich kann Wörter zum Thema ... aufschreiben (so wie ich sie höre).

Stufe 3

Ich kann zu vielen Lauten die Buchstaben aufschreiben.
Ich kann einfache, kurze Wörter schreiben.
Ich kann ein Wort in Silben sprechen und die Anzahl der Silben aufschreiben.
Ich kann Silben ordnen und die Wörter aufschreiben.
Ich kann aufschreiben, wo ich wohne.
Ich kann das Datum aufschreiben.
Ich kann meine Wörter mithilfe einer Wortliste kontrollieren.
Ich kann Wörter zum Thema ... aufschreiben (so wie ich sie höre).

Stufe 4

Ich kann zu allen Lauten die Buchstaben aufschreiben.
Ich kann kurze, häufige Wörter aufschreiben (oder, weil, zum).
Ich kann Wörter mit p, t oder k schreiben.
Ich kann Wörter mit b, d oder g schreiben.
Ich kann ähnlich klingende Laute in Wörtern unterscheiden (p-b, t-d, k-g).
Ich kann Wörter mit hörbarem h, z oder j schreiben.
Ich kann Wörter mit zwei verschiedenen Konsonanten in der Mitte richtig schreiben (Ampel).
Ich kann die Wortendungen -e, -en, -er oder -el richtig schreiben.
Ich kann längere Wörter nach vorherigem Ansehen aus dem Gedächtnis aufschreiben.
Ich kann auch längere Wörter mit gut hörbaren Lauten richtig aufschreiben.
Ich kann meine Wörter mithilfe einer Wortliste kontrollieren.
Ich kann beim Schreiben eines Satzes eine Lücke zwischen den Wörtern lassen.
Ich kann eine kurze, verständliche Notiz machen.

Stufe 5:

Ich kann lange Wörter aufschreiben.
Ich kann Wörter mit ng, x, pf oder qu schreiben.
Ich kann Wörter mit zwei oder mehr Konsonanten am Wortanfang schreiben.
(schmal, Kreide, zwei)
Ich kann zusammengesetzte Wörter in ihre Einzelwörter zerlegen und aufschreiben
(Regen-bogen).
Ich kann Wörter mit -es am Ende schreiben.
Ich weiß, ob ein Wort mit s oder z geschrieben wird.
Ich kann kurze häufige Wörter schreiben (wie, wird, alle).
Ich kann meine persönlichen Daten aufschreiben.
Ich kann meine Wörter mithilfe einer Wortliste kontrollieren.
Ich weiß, was ich am Anfang und Ende eines Satzes beachten muss.
Ich kann Notizen für andere verständlich aufschreiben.

Wie vorab beschrieben, setzt das Beobachten von Lernvoraussetzungen und Lernprozessen eine Haltung voraus, die Fehler als lernspezifische Notwendigkeit sieht und auf den Dialog mit den SchülerInnen ausgerichtet ist. Fehler sind für Sprach- und Schriftspracherwerb konstitutiv. Wenn sie nicht als Defizite betrachtet werden, sondern als Lernfortschritte im Prozess der Aneignung, fällt es leicht, die Aufmerksamkeit auf das Können zu richten. Wählen Sie die zu reflektierende Entwicklungsstufe also so aus, dass der/die SchülerIn nach Möglichkeit den überwiegenden Teil der „Kann-Beschreibungen“ als eher „sicher“ einschätzt, damit er/sie nach der Bearbeitung durch eine positive Rückmeldung gestärkt die nächsten Lernziele bearbeiten kann. Die Ermittlung der sicher erreichten Stufe ordnet den Erwerbsstand eines/einer SchülerIn auf einer Skala ein, die Auskunft über schon zurückgelegte und noch zu bewältigende Erwerbsschritte gibt. In der Vorbereitungsphase sollte sichergestellt werden, dass dem/der SchülerIn die Reflexionsfragen ihrer Bedeutung nach klar sind. Dies kann zum Beispiel durch Verweise auf bekannte Beispiele und Aufgabentypen aus dem Unterricht geschehen. Der/Die SchülerIn bearbeitet die Reflexionsfragen beziehungsweise Kann-Beschreibungen zur Selbsteinschätzung möglichst selbstständig. Es erfolgt zunächst nur eine Selbsteinschätzung durch den/die SchülerIn; die Fremdsicht durch Sie kommt erst später hinzu. Werfen Sie zu diesem Zweck gemeinsam einen Blick in die Unterlagen, die der/die SchülerIn ausgewählt hat. Unterschiedliche Einschätzungen zwischen Ihnen und dem/der SchülerIn ermöglichen dialogische Lerngespräche, in denen die Einschätzungen erläutert und begründet werden können. Ziel ist es, eine Annäherung zwischen den womöglich differierenden Einschätzungen zu erreichen.

In welcher Ausführlichkeit das Lernentwicklungsgespräch schriftlich dokumentiert wird, hängt unter anderem von der Entwicklungsstufe ab. Unbedingt abschließend vereinbaren sollten der/die SchülerIn und Sie jedoch konkrete Ziele (zum Beispiel Inhalte, Vorgehen), diese zum Beispiel in Form einer Lernvereinbarung, auf die im weiteren Lernprozess immer wieder Bezug genommen werden kann. Für Fördermaßnahmen ist entscheidend, dass die Erwerbsstufen nicht übersprungen werden können und dass Unterricht lediglich den Erwerb der nächsten Stufe beschleunigen kann, während die verfrühte Unterrichtung einer höheren Stufe möglicherweise sogar zur Störung bereits erworbener Stufen führt. Nicht jede/r SchülerIn durchläuft alle Phasen des Modells mit der gleichen Ausprägung und Geschwindigkeit. Heterogene Lernbiografien, das insgesamt verfügbare Sprachrepertoire sowie die spezifischen individuellen Lernstrategien spielen hier eine große Rolle. Bewährt hat sich in der *SchlaU-Schule* dieses Verfahren regelmäßig und in größeren Abständen zu nutzen, wobei der Richtwert bei etwa zwei Mal pro Jahr liegt.