

Ruth Albert/Anne Roder/Christiane Rokitzki/Frauke Teepker

## **Alphabetisierung von erwachsenen Einwanderern.<sup>1</sup> Methodisches Vorgehen bei der Evaluation von Lehrmethoden**

*In diesem Artikel geht es um die Beschreibung eines Versuchs, der dazu dienen soll, herauszufinden, welche Lehrmethoden in so genannten „Alphabetisierungs-DaZ-Kursen“ für Deutschlerner/innen, die keine Kenntnis des lateinischen Alphabets haben, besonders geeignet sind. Sieben verschiedene Lehrmethoden werden in vier verschiedenen Kursen so verglichen, dass jeweils ein Lehrstoff in einem Kurs mit der einen und im Parallelkurs mit der anderen Methode vermittelt wird, für den jeweils nächsten Lehrstoff werden die Methoden ausgetauscht. Der Schwerpunkt des Artikels liegt auf einer kritischen Beschreibung der Methodik der Untersuchung.*

Beiträge

### **1. Ausgangssituation**

Wer ohne Kenntnis des lateinischen Alphabets die deutsche Sprache als Fremd- oder Zweitsprache lernt, steht vor einem besonderen Problem. Normalerweise können erwachsene Lerner/innen einer Fremdsprache die Schrift zur Unterstützung benutzen, einerseits als Gedächtnisstütze für Vokabeln, Regeln und Erklärungen, andererseits zur Durchführung von Übungen auf Papier oder am Computer. Im Erwachsenenunterricht spielt deshalb die Benutzung der Schrift eine wesentliche Rolle. Die Aneignung der lateinischen Schrift ist für die Zielgruppe der erwachsenen, nicht alphabetisierten Einwanderer besonders schwer, denn normalerweise lernt man das Lesen und Schreiben anhand einer Sprache, die man beherrscht, für die man also „nur“ noch die Schreibung erlernen muss. Das Problem für unsere Kursteilnehmer/innen ist also, dass sie zum Erlernen der Schrift nicht auf genügende Kenntnisse der Sprache aufbauen und beim Spracherwerb nicht auf die Schrift zurückgreifen können. Folglich müssen sie Sprache und Schrift gleichzeitig kennenlernen, was ungewöhnlich ist und wofür es noch keine empirisch erprobten Verfahren gibt, wenn auch so genannte Al-

<sup>1</sup> Das diesem Bericht zugrundeliegende Projekt *Alphamar* (Alphabetisierung von erwachsenen Einwanderern) wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01AB073201 gefördert. Es ist an der Deutsch-als-Fremdsprache-Abteilung der Philipps-Universität Marburg angesiedelt und wird in enger Kooperation mit der VHS Frankfurt durchgeführt, die es dem Projekt dankenswerterweise ermöglicht hat, Kurse in ihren Räumen zu organisieren, in denen verschiedene Lehrmethoden erprobt werden. Der Unterricht am Computer findet in der Stadtbücherei Frankfurt am Main, Stadteilbibliothek Gallus statt, für deren Unterstützung wir herzlich danken. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

pha-DaF/DaZ-Kurse<sup>2</sup> seit Jahrzehnten angeboten werden. Andere Vorgehensweisen als das gleichzeitige Lernen der deutschen Sprache und der lateinischen Schrift lassen sich in der Praxis nicht durchführen; für eine vorherige Alphabetisierung in der Muttersprache fehlt es an Zeit, Lehrpersonen und finanziellen Mitteln. Die Gruppe von Personen, die Deutschkurse nachfragt, ohne die lateinische Schrift zu beherrschen, ist sehr heterogen. Zum Teil sind die Interessenten in einer Wort- oder Silbenschrift alphabetisiert, zum Teil in einer anderen Buchstabenschrift, zum Teil hatten sie kaum Gelegenheit zum Schulbesuch und sind auch in ihrer Muttersprache nicht oder kaum alphabetisiert. Manche kennen einige Buchstaben im Deutschen und können einzelne Wörter (ALDI, LIDL) erkennen. Viele Kursteilnehmer/innen beherrschen darüber hinaus einige holistisch gelernte kommunikative Routinen (Grüßen, Danken) im Deutschen. Die Vorkenntnisse der Kursteilnehmer/innen sind also sehr verschieden. Die Kurse müssen Methoden anbieten, mit denen möglichst viele Teilnehmer/innen Erfolge erzielen können. Aber welche Methoden sind das? Es gibt zwar umfangreiche Literatur zur Alphabetisierung in der Muttersprache – auch für Erwachsene – und zum Erlernen des Deutschen als Fremd- oder Zweitsprache, jedoch nicht für die Kombination. Diese Forschungslücke soll unser Projekt schließen, indem sieben verschiedene Verfahren, die wir in einer Vorprüfung als relativ Erfolg versprechend ermittelt haben, in einem kontrollierten Untersuchungsdesign experimentell auf ihre Wirksamkeit hin testen.

In diesem Artikel geht es vor allem um die forschungsmethodischen Probleme bei einer solchen Untersuchung. Das Projekt an sich mit einer genauen Beschreibung der Zielgruppe, der untersuchten Vermittlungsmethoden<sup>3</sup>, der eingesetzten Lehrmaterialien usw. findet sich in anderen, unmittelbar bevorstehenden Veröffentlichungen aus dem Projekt.

## 2. Versuchsbeschreibung

In Anbetracht der Tatsache, dass sich für Kurse mit nicht (lateinisch) alphabetisierten Deutschlerner/innen bisher keine Unterrichtsmethode als besonders Erfolg versprechend erwiesen und durchgesetzt hat, jedoch eine Fülle von Verfahren in Frage kommt, wurde zunächst einmal eine Vorauswahl getroffen. Dabei wurden Methoden nicht nur aus dem DaF/DaZ-Unterricht berücksichtigt, sondern auch aus der Grundschul-, Reform- und Sonderpädagogik, die für die Alphabetisierung von Muttersprachlern entwickelt wurden. Für die Vorauswahl war nur relevant, dass diese Methoden bereits in einem der Bereiche eingeführt waren und dort als erfolgreich beurteilt wurden. Die

2 DaF: Deutsch als Fremdsprache; DaZ: Deutsch als Zweitsprache

3 Im Folgenden sprechen wir der Kürze halber von „Lehr- bzw. Vermittlungsmethoden“ oder „Methoden“ für die Verfahren, die wir untersuchen, auch wenn es um einzelne Methodenelemente oder pädagogische Ansätze geht. Wichtig ist uns bei unseren Adaptationen an die Bedürfnisse der Zielgruppe, dass wir die Verfahren nicht mischen, also z.B. beim Vorgehen nach Montessori auf spielerische Übungen verzichten.

Lernziele von DaF/DaZ-Alphabetisierungskursen schienen damit erreichbar zu sein. Alle diese Methoden mussten für die besondere Situation der Lerner/innen in diesen Kursen adaptiert werden, indem jeweils die ihnen fehlende Komponente (Fremdsprachenlernen bzw. Alphabetisierung) ergänzt wurde.

Für die Erprobung wurde zunächst eine für diese Kurse bewährte Buchstaben-, Wortschatz- und Grammatikprogression entwickelt, die für alle Methoden verbindlich zugrunde gelegt wurde, also eine Art „Lehrplan“, an den wir uns – ohne dabei die Bedürfnisse der Teilnehmenden zu übergehen – grundsätzlich halten. Um eine möglichst große Bandbreite an verschiedenartigen Unterrichtsmethoden erproben zu können, wurden unterschiedliche Methodenmerkmale analysiert, aus denen anschließend Abgrenzungskriterien hergeleitet wurden. Ähnliche Ansätze wurden miteinander verbunden und jeweils zwei möglichst gegensätzliche Methoden parallel erprobt.

## 2.1 Forschungsmethodisches Vorgehen

Insgesamt werden in vier Kursen Lehrmethoden erprobt, davon finden jeweils zwei gleichzeitig statt. Diese beiden Kurse sind so angelegt, dass sie füreinander als Kontrollgruppen fungieren können. Jeweils zwei für das Experiment ausgewählte Lernstoffe werden in einem Kurs mit einer, im anderen Kurs mit einer anderen Methode vermittelt. Anschließend wird der nächste Lernstoff wieder in beiden Gruppen vermittelt, aber mit der in dieser Gruppe noch nicht praktizierten Methode. Durch dieses „Über-Kreuz-Verfahren“ (*latin square*) kann man in der abschließenden Auswertung rechnerisch die Effekte der Methoden von denen der Gruppen trennen. Da die Gruppen ausgesprochen heterogen sind und die einzelnen Teilnehmer/innen unterschiedlich schnell vorankommen, werden aber nicht die Lernfortschritte pro Gruppe, sondern pro Person für die einzelnen untersuchten Methoden unter Berücksichtigung der Gruppenzugehörigkeit gemessen.<sup>4</sup>

## 2.2 Die ausgewählten Lehrmethoden

Es werden sieben verschiedene Methoden erprobt, jeweils in einer für den fremdsprachlichen Erwachsenenunterricht adaptierten Form:

- Maria Montessoris „Methode des spontanen Schreibens“ (vgl. 1998)  
In unserer Adaptation dieser Methode werden die Grundprinzipien der Unterrichtsgestaltung nach Montessori weitgehend eingehalten. Vor allem das Hap-

<sup>4</sup> Das schließt natürlich Effekte der Gruppe keineswegs aus; insofern muss dieses Verfahren gewählt werden, obwohl eine Einzelauswertung pro Teilnehmer/in stattfindet. Da für jede/n Teilnehmer/in zunächst die bestehenden Kompetenzen und die Lernbiographie genauestens erhoben werden, kann jedoch auch der Fortschritt bei den einzelnen Methoden beobachtet werden, und es kann am Ende überprüft werden, ob über die Gruppen hinweg bestimmte Methoden besonders gute Erfolge bei Teilnehmer/innen mit bestimmten Ausgangssituationen (z.B. „alphabetisiert in einer Silbenschrift“) haben.

tische wird durch den Einsatz von Sandpapierbuchstaben, das Zusammensetzen von Wörtern mit beweglichen Buchstaben, die Verwendung von fühlbaren Symbolen für die Wortarten und das Schreiben im Sandtablett betont.

- Rückgriff auf die Muttersprache  
Bei dieser Methode benutzen die Teilnehmer/innen muttersprachliche Kenntnisse, um das Deutsche und seine Schreibung zu erlernen (Laute, Schrift, Grammatik). Wenn die Teilnehmer/innen in der Muttersprache nicht alphabetisiert sind, lernen sie auf Wunsch auch, für eigene Notizen muttersprachliche Wörter mit lateinischen Buchstaben zu schreiben und werden an das muttersprachliche Alphabet herangeführt.
- Lesen durch Schreiben  
Diese in Grundschulen verbreitete Erstlesemethode nach Reichen (vgl. 2001, 2007) wurde für den Erwachsenenunterricht durch die Wahl zielgruppenentsprechender Geschichten und eines passenden Wortschatzes adaptiert. Die Buchstaben-tabelle wurde so abgeändert, dass den Kursteilnehmer/inne/n bekannte Gegenstände mit dem jeweiligen Laut verbunden wurden.
- Silbenmethode  
Hier werden die Buchstaben nicht einzeln, sondern in Silben oder sogar in ganzen Wörtern gelernt.
- Phonetische Methoden  
In dieser klassischen Methode wird im Gegensatz zur vorigen das Einzelphonem betont und seinem Graphem bzw. seinen Graphemen zugeordnet.
- Morphemmethode  
Hier werden ganze Morpheme gelernt, so dass der Zusammenhang zwischen Schreibung und Bedeutung durchsichtig wird und Wortbildungsregeln vermittelt werden können. Die Methode ist für das zweite Kursjahr vorgesehen, weil grundlegendes Wissen über die Laut-Buchstaben-Zuordnung nötig ist, um von ihr profitieren zu können.
- Spielerisches Lernen  
Bei dieser Methode soll, wo immer möglich, mit Sprachlern- und Schreibspielen gearbeitet werden, um den Unterricht möglichst motivierend und angstfrei zu gestalten.

Der Unterricht nach den jeweiligen Methoden dauert normalerweise jeweils zehn Kurstage, so dass unter Berücksichtigung der Ferienzeiten und der Einstiegsphase circa zwei Jahre für einen Durchlauf gebraucht werden. Die Reihenfolge der Erprobung der Methoden ergibt sich u.a. daraus, welche Vorkenntnisse für den Einsatz der Methoden erforderlich waren und für welchen Lernstoff sich nach der jeweiligen Methode besonders gut Lehrmaterialien entwickeln ließen. Der Versuchsplan sieht wie folgt aus:

Lehrstoff	A	B	C	D	E	F	G	H
	Montessori	Silbenmethode	Phonetische Methoden	LDS	Rückgriff Muttersprache	Spielen	Rückgriff Muttersprache	Morphemmethode
	Silbenmethode	Montessori	LDS	Phonetische Methoden	Spielen	Rückgriff Muttersprache	Morphemmethode	Rückgriff Muttersprache

Abbildung 1: Ablauf der Methodenerprobung

### 2.3 Erhebungsinstrumente

Das wesentliche Erhebungsinstrument der Untersuchung sind die Lernfortschrittskontrollen, die nach dem Durchlaufen jeder Lehrmethode durchgeführt werden. Dazu kommen verschiedene zusätzliche Verfahren: Besonders wichtig ist die Dokumentation der Lehrpersonen über die Lernfortschritte der einzelnen Teilnehmer. Sie werden nach jedem Unterrichtstag und zusätzlich in einer detaillierteren Form alle 14 Tage angefertigt und enthalten Kategorien zum Lesen, Schreiben, Sprechen, Hören sowie eine Gesamteinschätzung. Die Lehrpersonen kommentieren Schwierigkeiten mit der Lehrmethode oder den ihnen zur Verfügung gestellten Lehrmaterialien und geben ein allgemeines Feedback zu ihrer Einschätzung der Methoden ab. Für die Interpretation der Ergebnisse ist auch von Bedeutung, ob eine Lehrperson mit einer Methode große Schwierigkeiten hatte oder sie ablehnt. Bedeutsam ist darüber hinaus, ob tatsächlich nach den zu untersuchenden Methoden vorgegangen wurde. Dies wird mit verschiedenen Verfahren sichergestellt:

1. Für jede einzelne Unterrichtsstunde mit der Methode werden Unterrichtsentwürfe mit Vorgaben zu Unterrichtsphasen und Einzelschritten vom Projekt entwickelt. Die Lehrmaterialien werden ebenfalls vom Projekt produziert und den Lehrpersonen für ihren Unterricht zur Verfügung gestellt. Die Lehrperson setzt den Entwurf mit den Materialien lediglich in die Praxis um.
2. Jede Lehrperson füllt nach Ende jeder Unterrichtsstunde einen Bogen aus, in dem sie verschiedene Angaben zum Ablauf des Unterrichts sowie zu den eingesetzten Materialien macht und aufführt, ob die Lernstoffvorgaben eingehalten werden konnten. Auch wenn nicht zu erwarten ist, dass selbst in einer sanktionsfreien Art des Zusammenarbeitens jede Abweichung von den Vorgaben dokumentiert wird, so ergeben sich daraus Anhaltspunkte, wie gut sich die Vorgaben des Projekts umsetzen ließen. Zusätzlich werden die Lehrpersonen nach Abschluss der Methode noch einmal ausführlich schriftlich zu ihren Erfahrungen im Unterricht befragt (Kursleiterfragebogen).

### 3. Hospitationen

Der Unterricht wird regelmäßig von Projektmitarbeiterinnen hospitiert; die Hospitationen werden in Beobachtungsbögen dokumentiert.

Zusätzlich zu diesen Verfahren werden mithilfe von Dolmetschern immer wieder Interviews mit den Kursteilnehmer/inne/n durchgeführt, in denen diese sich zu ihren Lernfortschritten, ihrer Einschätzung der Methode, ihren Schwierigkeiten mit der Methode und mit dem Lernstoff äußern können. Die Interviews bestehen zwar aus offenen Fragen, werden aber anhand eines Interviewleitfadens geführt, damit die Ergebnisse vergleichbar bleiben. Mit allen Kursteilnehmer/inne/n wurden zusätzlich ausführliche Eingangsgespräche geführt, um ihre Schwierigkeiten und ihre Ausgangssituation bei der späteren Auswertung in Relation setzen zu können.

Die folgende Abbildung zeigt die Erhebungsinstrumente noch einmal im Überblick:

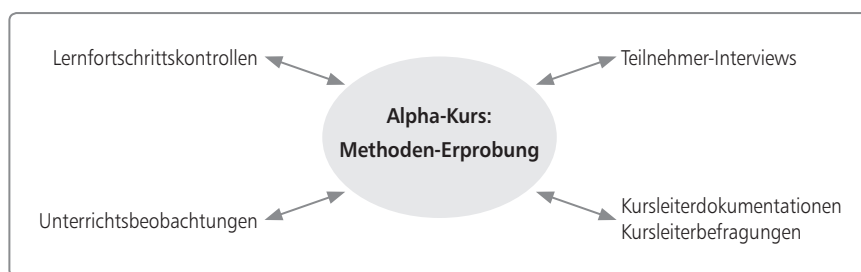


Abbildung 2: Erhebungsinstrumente

#### 3.1 Beschreibungsverfahren für die Ergebnisse der einzelnen Methoden

Die objektiv feststellbaren Lernfortschritte in den Kontrollen der einzelnen eingesetzten Lehrmethoden sind unser wesentliches Erhebungsinstrument. Um die Vergleichbarkeit und Überprüfbarkeit zu garantieren, werden sie als mündliche und schriftliche Tests gestaltet und enthalten nur Themen, die im jeweiligen Kurs tatsächlich mit dieser Methode eingeführt wurden. Alle eingesetzten Aufgabentypen im Test sind den Kursteilnehmer/inne/n bereits aus dem Unterricht bekannt. Es wird nur Lernstoff überprüft, der in den beiden verglichenen Kursen ähnlich intensiv behandelt wurde. Verschiedene Kompetenzen werden ermittelt und nach festgelegten Kriterien in das u.a. Raster übertragen, wobei keineswegs erwartet wird, dass sich jedes Merkmal von einem Messzeitpunkt zum nächsten ändert. Da bei jeder Methode die Testform bereits aus Übungssituationen bekannt ist, dürften sich die Übungseffekte gegenseitig aufheben. Ein Testen von Nicht-Geübten ist in Anbetracht der geringen Vorkenntnisse der Kursteilnehmer/innen und der Verständigungsschwierigkeiten nicht möglich.

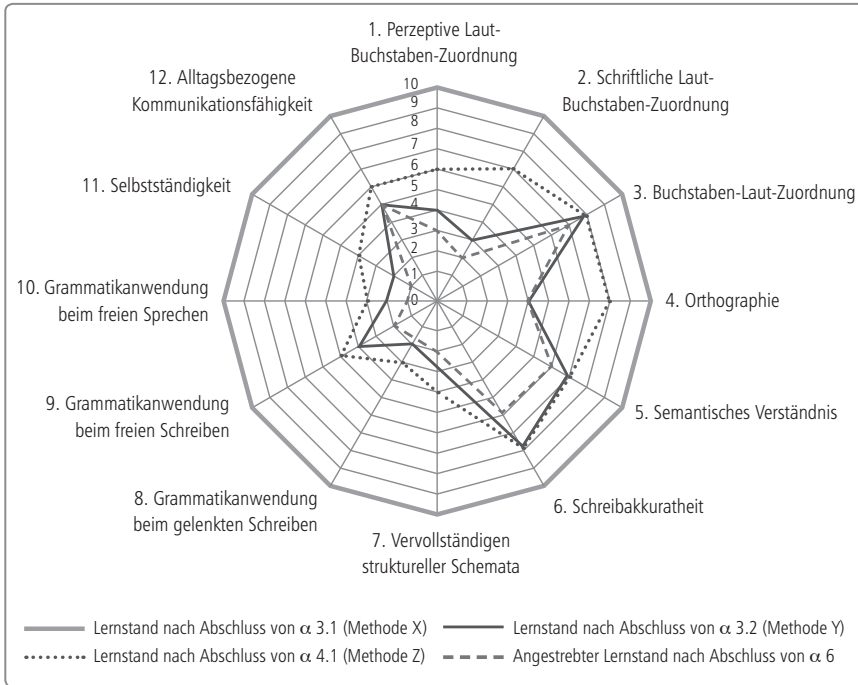


Abbildung 3: Marburger Kompetenzrad, Beispielintragung

Das Verfahren hat den Vorteil, dass man einerseits die jeweiligen Teilkompetenzen vergleichen, andererseits aber auch die Flächen berechnen kann, die bei den einzelnen Teilnehmer/innen abgedeckt werden. Auf diese Weise können auch Gesamtbilder für den Erfolg der Methoden ausgewertet werden. Welche Leistung genau für die Zuordnung der einzelnen Stufen erwartet wird, kann hier nicht im Detail beschrieben werden, findet sich jedoch ausführlich in anderen, unmittelbar bevorstehenden Veröffentlichungen aus dem Projekt.

## 4. Methodische Probleme

### 4.1 Lernfortschrittsmessung

Die Überlegung, was man eigentlich als „Lernerfolg“ verstehen und wie man ihn messen will, ist für das Ergebnis der Untersuchung äußerst wichtig. In Anbetracht der Tatsache, dass die Lerner/innen gleichzeitig Deutsch sowie Lesen und Schreiben in lateinischer Schrift lernen, muss beides berücksichtigt werden. Existierende und

erprobte Testformen zur Messung von Deutschkenntnissen oder zur Messung der Schreibfähigkeit eignen sich nicht, weil jeweils vorausgesetzt wird, dass die Getesteten bereits lesen und schreiben bzw. Deutsch können. Also musste ein geeignetes Verfahren für die Lernfortschrittsmessung entwickelt werden, das die spezielle Situation dieser Kurse berücksichtigt. Das oben angeführte „Kompetenzrad“ (Abb. 3) orientiert sich an den Lernzielen der Kurse und ermöglicht es, für die einzelnen Teilnehmer/innen und Methoden zu beschreiben, inwieweit diese Lernziele erreicht wurden. Ein weiteres Problem ist, dass es in Anbetracht der sehr heterogenen Zusammensetzung der Kurse die Lernenden teilweise auch selbstständig arbeiten müssen. Manche Lehrmethoden geben auch explizit als Ziel an, das selbstständige Lernen zu fördern, so dass es nur angemessen ist, ihre Versprechungen zu überprüfen. Aber selbst wenn die Beschreibungen der Lehrmethode dieses Ziel nicht enthalten, so ist doch das selbstständige Arbeiten in Alphabetisierungs-DaF/DaZ-Kursen unerlässlich. Daher wird erhoben, inwieweit die Kursteilnehmer/innen darin Fortschritte machen, auch wenn dies keine Messung ihrer sprachlichen Fortschritte oder ihrer Alphabetisierungsfortschritte darstellt. Für die Auswertung wird ohnehin auch ein Vergleich jeder einzelnen betrachteten Dimension für alle Methoden erforderlich.

## 4.2 Störvariablen

Jedes Experimentieren „im Feld“, das heißt in unserem Fall im realen Unterricht, bringt es mit sich, dass man mit einer großen Anzahl von Störvariablen zu rechnen hat. Es lässt sich leider nicht bewerkstelligen, dass man einer großen, möglichst sogar repräsentativen Gruppe jeweils derselben Personen einer Lehrperson, die auch von allen gewählten Methoden gleich überzeugt ist und immer dieselbe Tagesform hat, mit allen Methoden und den für diese Methode idealen Materialien denselben Stoff beibringen lässt.<sup>5</sup>

Da man dasselbe nur einmal lernen kann, muss man notgedrungen mit mehreren Kursen arbeiten, und, da die Versuchsreihe in einer absehbaren Zeit abgeschlossen werden sollte, auch innerhalb der Kurse mit mehreren Methoden arbeiten. Damit entstehen Reihenfolgeeffekte, die durchaus ernst zu nehmende Störvariablen darstellen, denn aus der Erfahrung weiß man als Sprachlehrforscher/in, dass die Lernenden keineswegs immer so lernen, wie die Lehrperson es ihnen gerade aufträgt. Wer mit einer Methode gute Erfahrungen gemacht hat, wird sie auch dann (eventuell zusätzlich) anwenden, wenn er angehalten wird, den neuen Lernstoff mit einer anderen Lehrmethode zu erlernen. Zudem gibt es das Problem, dass jeweils bestimmte Teile des Lernstoffs sich besser mit bestimmten Methoden vermitteln lassen als andere, so dass

---

<sup>5</sup> Zudem besteht die Schwierigkeit, dass die Grundgesamtheit, aus der eine repräsentative Stichprobe zu untersuchen wäre, noch gar nicht hinreichend beschrieben ist.



selbst dann die Vorgehensweise methodisch angreifbar wäre, wenn es gelingen könnte, denselben Stoff mit allen ausgewählten Methoden zu unterrichten.

Dieses Problem ist nur teilweise lösbar. Unsere beiden Ansätze dazu sind folgende: einerseits eine vorgegebene Reihenfolge der jeweiligen Kombinationen zweier Methoden, die sowohl für den Beginn eines Alphabetisierungs-DaF/DaZ-Kurses geeignet sind, als auch auf einer bereits bestehenden Grundlage aufbauen können, andererseits das Nachfragen in den Interviews mit den Kursteilnehmer/innen, wie sie tatsächlich beim Lernen vorgegangen sind.

Ein weiteres großes methodisches Problem liegt naturgemäß in den Gruppen. Auch wenn unsere Kurse für das Experiment zusammengestellt wurden, wodurch einige Störfaktoren ausgeschlossen werden konnten, so haben sich die Teilnehmenden doch aus den unterschiedlichsten Gründen entschlossen, Deutsch zu lernen. Sie können oder müssen u.U. auch aus den unterschiedlichsten Gründen von diesem Entschluss wieder Abstand nehmen. Es kann auch nicht gelingen, aus den Kursinteressierten an einer Bildungsinstitution mehrere Gruppen mit gleichen Vorkenntnissen, gleicher Bildungsvorerfahrung, Sprachlerneignung, Intelligenz und Lernmotivation zusammenzustellen; schließlich muss die Auswahl aus den Anfragenden getroffen werden. Deren Präferenzen sind in Bezug auf Kursbeginn, Tageszeit des Kursangebots usw. zu berücksichtigen. Außerdem besteht natürlich die Verpflichtung, allen Interessent/inn/en die Teilnahme an einem Kurs zu ermöglichen, sei es ein „normaler“ Kurs, ein Integrationskurs oder ein Experimentkurs. Somit ist das Lerntempo in den einzelnen Kursen notwendigerweise verschieden, auch wenn die Teilnehmer/innen mit etwa denselben Kenntnissen begonnen haben.

Da wir die Lernfortschritte pro Teilnehmer/in auswerten, in insgesamt vier Kursen experimentieren und außerdem einen von uns methodisch nicht beeinflussten Kurs zum Vergleich beobachten, hoffen wir, dass die Effekte der Kurse kontrollierbar bleiben.

Auch die Größe der Gruppen ergibt sich aus den Erfordernissen der Unterrichtssituation. In Alphabetisierungs-DaF/DaZ-Kursen ist eine sehr intensive Betreuung sehr heterogener Gruppen nötig (permanente Binnendifferenzierung), so dass die maximale Gruppengröße höchstens bei zehn Lerner/inne/n pro Gruppe liegen kann. Bei diesen für eine empirische Untersuchung recht kleinen und heterogen zusammengesetzten Kursgruppen ist mit großen Unterschieden in den Lernfortschritten zwischen den einzelnen Gruppen und Teilnehmer/inne/n zu rechnen. Daher sind in erster Linie die Lernfortschritte der einzelnen Teilnehmer/innen zu betrachten, ohne dabei die Situation in der Gruppe außer Acht zu lassen, die z.B. für das Unterrichtstempo ausschlaggebend ist. Ein wesentlicher Faktor dabei ist, wie viele der Teilnehmer/innen bereits in der Muttersprache alphabetisiert sind, was etwa Schreibanfänger-Probleme wie Stiftführung, Zeilen halten u.ä. reduziert. Die genaue Zusammensetzung der Gruppen in den einzelnen Kursen wird anhand der Eingangsgespräche und der Kursdokumentationen der Lehrpersonen hinreichend dokumentiert.

Auch die Lehrpersonen sind ein für die Ergebnisse der einzelnen Lehrmethoden nicht zu unterschätzender Faktor. Begreiflicherweise präferieren sie bestimmte Methoden, z.B. weil sie sie schon lange praktizieren oder von ihnen besonders überzeugt sind. Alle Lehrpersonen müssen mit demselben Lehrmaterial arbeiten, um die Vergleichbarkeit des Vorgehens bei den einzelnen untersuchten Lehrmethoden sicherzustellen, wobei die Art des Materials einer Lehrperson zusagen kann oder nicht. Damit solche Faktoren nicht unreflektiert in die Auswertung einfließen, gibt es Befragungen der Lehrpersonen.

Selbstverständlich wurde alles versucht, um die zeitlichen Faktoren gleich zu halten, d.h. bei den direkt miteinander verglichenen Methoden musste der zuvor im Versuchsplan festgelegte Stoff mit beiden genau gleich lang unterrichtet werden. Auch das ist mit einer „normalen“ Unterrichtssituation schwierig zu vereinbaren und reduziert die Möglichkeiten, spontan auf Anregungen oder Probleme der Kursteilnehmer/innen einzugehen. Um gleichwohl einen Rahmen für gelegentliche spontane Unterrichtsaktivitäten zu schaffen, wurden die Experimentphasen pro Methode möglichst lang gewählt.

### 4.3 Datentriangulation

Wenn die Datenerhebung so schwierig ist wie oben beschrieben, liegt der Gedanke nahe, die Ergebnisse durch möglichst viele auf verschiedene Weise gewonnene Daten stützen zu wollen. Auch wir gehen so vor, wie bereits geschildert. Dass ein solches Procedere unter dem Begriff „Datentriangulation“ inzwischen in der Sprachlehrforschung „salonfähig“ geworden ist, darf nicht über die dadurch entstehenden Probleme hinwegtäuschen. Von einer gut konzipierten empirischen Untersuchung erwartet man zu Recht eine klare Fragestellung und ein operationalisierbares Verfahren, das dazu geeignet ist, genau diese Fragestellung zu beantworten.<sup>6</sup> Wir haben dieses Problem wie folgt gelöst: Zwar erheben wir eine Fülle verschiedenartiger Daten, differenzieren aber vorab zwischen Befunden, die der primären Auswertung dienen und weiteren Daten, die lediglich zusätzliche Hinweise bei Interpretationsschwierigkeiten geben können. Unsere primär auszuwertenden Daten beziehen wir aus den Lernfortschrittskontrollen nach dem Durchlaufen der einzelnen Methoden. Alle anderen Daten dienen zur Überprüfung, ob es Gründe dafür geben könnte, die Ergebnisse der Lernfortschrittskontrollen zu relativieren.

---

6 In vielen angreifbaren, sich als „qualitativ vorgehend“ beschreibenden empirischen Untersuchungen mit Datentriangulation ist das Hauptproblem, dass es überhaupt keine genau operationalisierte Forschungsfrage gibt, auf die hin Daten erhoben werden, so dass sehr heterogene Sammlungen von Daten entstehen, die letztendlich kaum auswertbar sind. Aber auch das definierte Untersuchungsziel und die Operationalisierung schützen uns nicht vor der Notwendigkeit, immer wieder zu überprüfen, ob unsere Datenerhebung tatsächlich genau auf dieses Untersuchungsziel ausgerichtet ist und ob die erhobenen Daten überhaupt sinnvoll zueinander in Beziehung gesetzt werden können.

## 5. Erwartete Ergebnisse

Bei unserer Untersuchung wollen wir herausfinden, mit welcher Methode man die Lernziele von DaF/DaZ-Alphabetisierungskursen am besten erreichen kann.<sup>7</sup> Wir erwarten nicht, dass sich eine Methode als diejenige herausstellen wird, die allen anderen in jeder Hinsicht überlegen ist. Vielmehr dürfte sich zeigen, welche Ziele man bei einzelnen Gruppen von Kursteilnehmer/innen mit welchen Methoden am besten erreichen kann, was sinnvolle Abfolgen und sinnvolle Kombinationen sind und welche Lehrmaterialien „ankommen“. Dass die Gruppen sehr heterogen sind und wir in den Eingangsgesprächen sehr präzise Informationen über die Lernbiographie aller beobachteten Kursteilnehmer/innen bekommen, bietet uns die Möglichkeit, für verschiedene Ausgangssituationen (z.B. Alphabetisierung in der Muttersprache oder nicht, Lernkultur im Heimatland, Sprachlernerfahrung) zu betrachten, welche Methoden sich für die jeweilige Fallgruppe eignen.

## Literatur

- Benholz, C./Lipkowski, E. (1999): Erstlesen und Erstschreiben mit Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Muttersprache. In: *Deutsch lernen*, H. 3, S. 253–272
- Boulangier, D. (2001): Alphabetisierung als notwendiger Bestandteil der Integration ausländischer Frauen. In: *Interkulturell – Forum für Interkulturelle Kommunikation, Erziehung und Beratung*, H. 3/4, S. 211–250
- Dauvillier, C./Lévy-Hillerich, D. (2007): *Spiele im Deutschunterricht*. Berlin u.a.
- Dummer-Smoch, L. (1997): *Laute, Silben, Wörter. Übungsbuch zum Lesenlernen mit Lautgebärden*. Kiel
- Feldmeier, A. (2004): Die Alphabetisierung von Erwachsenen nicht deutscher Muttersprache. In: Genz, J. (Hrsg.): *25 Jahre Alphabetisierung in Deutschland*. Stuttgart, S. 101–138
- Feldmeier, A. (2005): 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*, H. 2, S. 42–50
- Flick, U. (2008): *Triangulation: eine Einführung*. Wiesbaden
- Genuneit, J. (1998): „Diese Sprache ist nicht meine Sprache“. Alphabetisierung in einer fremden Sprache. In: *Deutsch lernen*, H. 4, S. 334–348
- Goldbrunner, E. (2006): *Phonologische Bewusstheit im Rahmen der Sprachentwicklung*. Wien
- Jentges, S. (2007): *Effektivität von Sprachlernspielen. Zur Theorie und Praxis des Spieleinsatzes im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht*. Baltmannsweiler
- Kuhn, K.R. (2002): *ABC der Tiere. Ein integrierter Lese- und Schreiblehrgang nach der Silbenmethode*. Offenburg
- Magin, U. (1991): *Methodische Ansätze der Alphabetisierung in der Muttersprache Deutsch*. In: *Deutsch lernen*, H. 1/2, S. 62–116
- Montessori, M. (1998): *Eine Methode für die erwachsenen Analphabeten*. In: Ludwig, H./Schulz-Bensch, G. (Hrsg.): *Erziehung für eine neue Welt*. Freiburg, S. 188–242

7 Wir haben ein Raster von zu erreichenden Kompetenzen entwickelt, das unsere Grundlage für den Vergleich der Methoden ist. Was die Erfinder/innen der Methoden darüber hinaus als (politische oder pädagogische usw.) Lernziele anführen, interessiert für diese Untersuchung nicht.

- Paucker, U. (2006): Alphabetisierung in der Erwachsenenbildung. Zur Arbeit mit Migrantinnen und Migranten in Deutschland nach der Methode Paulo Freires. Oldenburg
- Peschel, M. (2002): „Lesen durch Schreiben“ von Jürgen Reichen. Darstellung und kritische Einschätzung. Marburg
- Pilz, D. (1979): Die Morphemmethode – ein psycholinguistischer Ansatz in der Legasthenietherapie. Köln
- Plume, E./Schneider, W. (2004): Hören, lauschen, lernen 2. Spiele mit Buchstaben und Lauten für Kinder im Vorschulalter. Würzburger Buchstaben-Laut-Training. Göttingen
- Pracht, H. (2007): Wissen über Wörter. Zum Lernbereich „Phonologische Bewusstheit – Sprachbewusstheit – Aussprache“ in der zweitsprachlichen Alphabetisierung. In: Deutsch als Zweitsprache, H. 2, S. 19–32
- Reichen, J. (2001): Hannah hat Kino im Kopf. Die Reichen-Methode „Lesen durch Schreiben“ und ihre Hintergründe für LehrerInnen, Studierende und Eltern. Hamburg
- Reichen, J. (2007): Was ist „Lesen durch Schreiben?“ URL: [www.heinevetter-verlag.de/10/lds\\_00.pdf](http://www.heinevetter-verlag.de/10/lds_00.pdf) (Stand: 07.07.2009)
- Reisinger, H. (2004): Lautieren im Unterricht. URL: [www.sprachenzentrum.info/dox/alfablicke\\_reisinger.pdf](http://www.sprachenzentrum.info/dox/alfablicke_reisinger.pdf) (Stand: 07.07.2009)
- Riemer, C. (2000): Der interpretative Mehr-Methoden-Ansatz zur Untersuchung individueller Unterschiede. In: Aguado, K. (Hrsg.): Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung. Baltmannsweiler, S. 93–104
- Schnitzler, C. u.a. (Hrsg.) (2008). Phonologische Bewusstheit und Schriftspracherwerb. Stuttgart
- Schubenz, S. (1979): Eine Morphem-Analyse der deutschen Sprache und ihre lernpsychologische Bedeutung für die Vermittlung von Schriftsprachkompetenz. In: Pilz, D./Schubenz, S. (Hrsg.): Schulversagen und Kindergruppentherapie. Köln, S. 239–255
- Szablewski-Çavus, P. (1991): Lesen- und Schreibenlernen in der Emigration: Zur Alphabetisierung sprachlicher Minderheiten in der Bundesrepublik. In: Deutsch lernen, H. 1/2, S. 38–61