

# Mit der Erstsprache in der Zweitsprache Lesen und Schreiben lernen

BRITTA MARSCHKE, ÖZCAN KALKAN

## Schlagworte

kontrastive Alphabetisierung, Situationsansatz, Erstsprache, Zweitsprache, Muttersprache

## Keywords

contrastive literacy training, situational approach, first language, second language, native language

## Abstract Deutsch

*Alphabetisierung und Grundbildung an Moscheen (ABCami) und Kontrastive Alphabetisierung im Situationsansatz (KASA) entwickeln und erproben seit 2012 den Einsatz verschiedener Muttersprachen (Türkisch, Arabisch und Persisch) beim Erlernen der deutschen Sprache. Der Artikel skizziert die Zielgruppe der kontrastiven Alphabetisierung und beschreibt anschließend die praktische Umsetzung der aufsuchenden, niedrighschwelligigen Bildungsarbeit. Die Darstellung der kontrastiven Methode und deren Materialien sowie Lernorte und Zugänge zu den Lernenden werden dargestellt. Der Beitrag gibt Impulse und Hinweise für die Arbeit mit Zweitsprachlernenden in der Alphabetisierung.*

## Abstract English

Since 2012 literacy and basic education at mosques (*ABCami*) and contrastive literacy in the situational approach (*KASA*) have been developed by testing the use of native languages (Turkish, Arabic and Persian) when learning the German language. The article outlines the target group of contrastive literacy training and then describes the practical implementation of outreaching, low-threshold educational work. The presentation of the contrastive method and the materials, the learning locations and the access to the learners are shown. The article gives incentives and tips for working with second language learners in literacy.

## 1 Einleitung

Die Anzahl der Zweitsprachlernenden hat in den letzten Jahren im Zuge der Flucht-migration nach Deutschland stark zugenommen. Vielerorts erfolgreich umgesetzte Konzepte für das Erlernen einer zweiten Sprache stehen seitdem auf dem Prüfstand und mussten und müssen nach wie vor der neuen herausfordernden Situation angepasst werden. Dieser Umstand spiegelt sich auch in den „Deutsch-Test für Zuwanderer“-Bestehensquoten wider (vgl. Deutsche Welle 2021).

Der Spracherwerb von Menschen gründet auf einer naturgegebenen Fähigkeit, neue Sprachen zu erlernen. Anders als das Erlernen der Muttersprache, das automatisch im Kindesalter erfolgt, erfordert das Erlernen einer Zweitsprache zumeist eine gezielte Sprachförderung und aktive Anstrengungen seitens der Lernenden.<sup>1</sup> Die Frage, wie der Zweitspracherwerb erfolgreich vonstatten geht, hängt von vielerlei Faktoren ab. Über weite Strecken interdisziplinärer Forschungszweige herrscht Konsens darüber, dass es insbesondere drei Faktoren sind, die den Zweitspracherwerb grundlegend beeinflussen: Effizienz, Gelegenheiten und Motivation. Während der Faktor Effizienz Parameter wie Bildung, Alter, Geschlecht und Lernstile etc. einschließt, zählen zu Gelegenheiten kontinuierliche Kontakte mit Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern sowie die Aufenthaltsdauer im entsprechenden Zielland. Unter Motivation fallen Merkmale wie anfallende Kosten, Bleibeperspektiven, aber auch Angst vor Verlust der kulturellen Identität (vgl. Scheible & Rother 2017, S. 11).

Bei dem Merkmal der kulturellen Identität haben die Projekte *ABCami* – Alphabetisierung und Grundbildung an Moscheen sowie *KASA* – Kontrastive Alphabetisierung im Situationsansatz<sup>2</sup> angesetzt und in Form des kontrastiven Ansatzes eine im wissenschaftlichen Diskurs längst diskutierte Methode in die Praxis umgesetzt. Der kontrastive Ansatz ermöglicht, die muttersprachlichen Kompetenzen der Teilnehmer:innen zu nutzen, um den Sprach- und Schriftspracherwerb im Deutschen zu erleichtern.

Das nachfolgende Video zeigt anhand von Animationen die Grundpfeiler von *KASA* (Kontrastiver Ansatz, Lernort und Situationsansatz) leicht verständlich illustriert.



**Abbildung 1:** Erklärvideo von KASA  
(<https://peertube.giz.berlin/w/c8241179-2ceb-4d9f-9c4d-10b8b9fd9a0f>)

---

1 Die Linguistik unterscheidet in diesem Kontext häufig zwischen ungesteuertem und gesteuertem Spracherwerb.  
2 Der kontrastive Ansatz sowie der Situationsansatz sind die beiden Grundpfeiler des Konzepts von *KASA* und entsprechend namensgebend für das Projekt.

## 2 Zielgruppen der kontrastiven Methode

Unlängst hat die Level-One Studie 2018 (LEO-Studie 2018) aufgezeigt, dass knapp 47 Prozent der gering literalisierten Erwachsenen als erste Sprache eine andere Sprache als Deutsch gelernt haben. Sie machen 2,9 Millionen der 6,2 Millionen gering Literalisierten in Deutschland aus. Fast 78 Prozent von ihnen gaben jedoch an, in ihrer Erstsprache anspruchsvolle Texte lesen und schreiben zu können (vgl. Grotlischen, Buddeberg, Dutz u. a. 2019). Dabei wurden nur Teilnehmer:innen befragt, deren Deutschkenntnisse ausreichend waren, um an der Befragung teilnehmen zu können. Die Mehrheit der in den vergangenen Jahren geflüchteten Menschen ist in der LEO-Studie noch nicht berücksichtigt worden.

Nimmt man die Zielgruppe der Projekte *ABCami* und *KASA* in Augenschein, fällt auf, dass das Altersspektrum der Lernenden von 20 bis 70 Jahren reicht und sich die Biografien entsprechend divers gestalten. Während insbesondere ältere türkischsprachige Lernende im Zuge der Arbeitsmigration nach Deutschland migrierten und aufgrund mangelnder Sprachangebote keine Möglichkeiten hatten, die deutsche Sprache zu erlernen, sind es derzeit insbesondere arabisch- und persischsprachige Lernende mit Fluchthintergrund, die sich oftmals zunächst in einem ihnen völlig fremden Sprachsystem zurechtfinden müssen.

## 3 Möglichkeiten der kontrastiven Methode

Die kontrastive Methode basiert auf der Annahme, dass Lernende einer Zweitsprache selbige im Sinne eines positiven Transfers besser erlernen, wenn auf bereits vorhandenes Wissen in der Erstsprache zurückgegriffen werden kann. So werden verschiedene sprachliche Aspekte beider Sprachen miteinander verglichen, Unterschiede und Gemeinsamkeiten erkannt und sprachdidaktisch nutzbar gemacht. Der Vergleich bezieht sich auf alle sprachlichen Ebenen zweier oder mehrerer Sprachen. Dies können phonetische, phonologische, aber auch etymologische Aspekte sein. Exemplarisch seien an dieser Stelle einige Beispiele angeführt: die gleiche Aussprache der deutschen Buchstabenfolge „sch“ und dem türkischen „ş“, die diametrale Artikulation des stimmlosen und stimmhaften s-Lautes im Türkischen und Deutschen sowie die Entlehnung des deutschen Wortes Joghurt aus dem Türkischen (yoğurt).

Die Kontrastivität ist als geeigneter Ansatz zu betrachten, um Sprachlernprozesse besser und einfacher zu gestalten. In diesem Kontext unterstreicht Ohm die für das Lernen zentrale Dynamik, dass jedwedes Lernen, allen voran in Migrationskontexten, oftmals mit einer einschneidenden Veränderung der Welt- und Selbstwahrnehmung der jeweils Betroffenen einhergeht (Ohm 2009, S. 131 ff.). Entsprechend erweitert sich der Begründungsrahmen für die Wahl der kontrastiven Methode: Begreift man Lernen nicht nur als Transport von Wissensbeständen, sondern interpretiert es vielmehr als individuellen Prozess von Personen, dann sind in dieser Dynamik stets die individuelle Situation, die einzelne Biografie, die einzelne Ressourcen- und Moti-

vationslage als zentrale Elemente des Lernprozesses zu verankern. Vor diesem Hintergrund fungiert diese Dynamik als Schnittstelle zwischen Lernenden und Lerninhalt sowie als Ausgangspunkt für den individuellen Lernprozess. Mithin holt die kontrastive Methode mit dem Rückgriff auf die Erstsprache Lernende als Individuen ab. Feldmeier (2015) hat Vorteile, Möglichkeiten und Grenzen des kontrastiven Ansatzes in der Alphabetisierungsarbeit mit Zugewanderten umfassend skizziert. Neben lernpädagogischen Aspekten beim kontrastiven Ansatz hebt er insbesondere die Wertschätzung der Herkunftssprache der Lernenden als einen der größten Motivationsfaktoren hervor. Im von Feldmeier verfassten und vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) herausgegebenen bundesweiten Konzept für Integrationskurse mit Alphabetisierung wird dem kontrastiven Ansatz ein Unterkapitel gewidmet. Unter der Überschrift „*Kontrastive Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch*“ wird im Sinne der Motivation der Lernenden, der Entwicklung von Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit, der Wertschätzung der Teilnehmenden, des zusätzlichen Zugangs zu deutschem Vokabular und der Lernstrategien die kontrastive Methodik insbesondere für primäre Analphabetinnen und Analphabeten empfohlen (vgl. Kapitel VII.1.2 in: Feldmeier 2015, S. 110).

## 4 Die Rolle der Lehrkraft und der Lernenden im kontrastiven Unterricht

Sowohl für die Lehrkraft als auch die Lernenden fördert der kontrastive Ansatz eine neue, völlig veränderte Rolle im Unterrichtsgeschehen zutage. Im kontrastiven Unterricht ist die Muttersprache der Lernenden damit kein defizitäres Mitbringsel aus „der Heimat“ mehr, sondern eine wertgeschätzte Ressource, auf die kontinuierlich zurückgegriffen wird. Mehr noch: Die Lernenden sind somit Expertinnen und Experten für ihre eigene Muttersprache, was einen interessanten und hochgradig motivierenden Wechsel der Perspektive zur Folge hat. Eine Lernende brachte die neue Rollenverteilung und den damit einhergehenden Motivationsschub für das Lernen im Rahmen einer Hospitation wie folgt auf den Punkt:

„Es ist völlig ungewohnt für mich, dass meine Muttersprache in einem Deutschkurs respektiert wird. Der Lehrer fragt mich: Gibt es diesen Laut in deiner Muttersprache? Ich erkläre ihm alles und er bedankt sich bei mir. Ich mache viel mehr mit.“ (Lernende, 49, KASA-Kurs Fürth)

Für Lehrende stellt diese neue Situation zunächst eine Herausforderung dar – schließlich geben sie einen Teil ihrer Rolle im Unterrichtsgeschehen ab, unabhängig davon, ob sie der Erstsprache der Lernenden mächtig sind oder nicht. Viele reagieren verunsichert angesichts der Tatsache, die Muttersprache nicht sprechen zu können. Schnell realisieren sie jedoch, dass der kontrastive Ansatz nicht erst beim Sprachenvergleich ansetzt, sondern viel früher an Kontur gewinnt. Eine Unterrichtseinheit mit einem „Guten Morgen“ in der Herkunftssprache zu beginnen oder in selbiger zu lo-

ben, setzt nicht viel Wissen über die Sprache(n) der Lernenden voraus, kann jedoch rechtzeitig viele Brücken bauen. Hierfür hat das Projektteam von KASA eine umfangreiche Sammlung an im Unterricht gebräuchlichen Redemitteln wie „Sehr gut“, „Weiter so“ usw. ins Arabische, Türkische und Persische übersetzt. Dergestalt konnten Lehrkräfte, die in der Muttersprache der Lernenden nicht firm waren, peu à peu ein umfangreiches Repertoire an wichtigen Redemitteln aufbauen.

## 5 Kontrastive Materialien für den ressourcenorientierten Unterricht<sup>3</sup>

„Die meisten Teilnehmenden dieser Gruppe sprachen Arabisch. Daher hatten wir das Gefühl, dass wir eine Familie waren. Wir haben den Kurs gern besucht.“ (Lernender, 53, KASA-Kurs Borken)<sup>4</sup>

Die Einbeziehung der Erstsprache der Lernenden in die Alphabetisierung ist häufig eine Herausforderung, insbesondere für Lehrkräfte ohne Sprachkenntnisse in den entsprechenden Sprachen. Die Lernenden sind jedoch auch Expertinnen und Experten ihrer Sprachen und können sich gegenseitig mit Erläuterungen und Übersetzungen unterstützen. Lehrkräfte, die den kontrastiven Ansatz erproben möchten, sind häufig auf der Suche nach kontrastiven Materialien. In den gängigen Lehrwerken, die im Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht (DaZ) in der Alphabetisierung eingesetzt werden, wird die kontrastive Methode wenig bis gar nicht eingesetzt. Deshalb haben das Projekt KASA sowie auch das Vorgängerprojekt *ABCami* Materialien entwickelt, um einen kontrastiven Einsatz der Muttersprachen Türkisch, Arabisch und Persisch zu erleichtern.

Beginnend mit einer **Anlauttabelle** wird die Progression der Buchstaben nach den Gemeinsamkeiten der Laute in beiden Sprachen sowie der Vorkommenshäufigkeit im Deutschen festgelegt. Die zweiseitige kontrastive Anlauttabelle ermöglicht die schnelle visuelle Identifizierung und das Memorieren von Graphem-Phonem-Korrespondenzen.<sup>5, 6</sup> Die Besonderheit der Anlauttabelle ist, dass die Bedeutung der Wörter, die den Anlaut symbolisieren, in beiden Sprachen identisch ist. Dadurch können die

3 Die Entwicklung der Materialien ist durch die wertvollen Hinweise und die stetige Unterstützung von Prof. Dr. Karen Schramm geprägt.

4 Innerhalb des Projektes KASA wurde in den Jahren 2019 und 2020 durch Prof. Dr. Clemens Seyfried die Studie „*Förderliche Bedingungen für Lernprozesse aus Sicht der Lernenden im Rahmen der kontrastiven Alphabetisierung*“ durchgeführt. Die Studie fokussierte Lernerfahrungsfelder im Kontext der Alphabetisierungskurse des Projektes KASA und erhob dazu verbale Daten mithilfe von 30 Interviews, deren Struktur offene Assoziationen dazu ermöglichen.

5 Die Buchstabenprogression ist bei der Alphabetisierung bedeutend. Ziel der Progression ist es, dass möglichst rasch die häufigsten Buchstaben der deutschen Schrift (z. B. <e> und <n>) erlernt werden, um einen schnellen Lernerfolg zu sichern. Nachgeordnet werden Buchstaben (z. B. <v>, <j> und <x>) und Buchstabengruppen (z. B. <ng>) im Deutschen vermittelt, die seltener vorkommen. Hierbei gibt es unterschiedliche Modelle (z. B. Schubenz 1979; Hörmann 1977; Feldmeier 2003) mit verschiedenen Reihenfolgen des Erlernens der Buchstaben. Bei dem Vergleich mit anderen Sprachen kann es problematisch sein, wenn die Phoneme nicht bekannt sind. Im Arabischen ist beispielsweise das Phonem [e] nur in Dialekten vorhanden und ein Graphem für den Laut existiert nicht. Im Projekt KASA haben wir deshalb für jede Sprache eine spezifische Reihung der Buchstabeneinführung entwickelt, die sowohl die Häufigkeit im Deutschen als auch die Bekanntheit in der Erstsprache berücksichtigt. So findet sich das <e> in der deutsch-arabischen Anlauttabelle nicht zu Beginn.

6 Das Wort Lampe mit dem Anlaut [l] und dem ersten Buchstaben <l> wird durch das Bild und das Wort *Lampe* symbolisiert, das in den jeweiligen Sprachen (Türkisch, Arabisch, Persisch) gleich klingt und die gleiche Bedeutung hat.

Laute mit den dazu eingeführten Buchstaben über die Muttersprache hergeleitet werden, selbst wenn das Wort auf Deutsch nicht bekannt ist oder nicht erinnert wird.

Die angegebenen Links führen zu den im Projekt entwickelten Anlauttabellen Türkisch, Arabisch und Persisch.



**Abbildung 2:** QR-Code zu Anlauttabelle Türkisch ([https://abc.giz.berlin/static/resources/Tuerkisch\\_Zusatzmaterialien/1\\_3\\_Anlauttabelle.pdf](https://abc.giz.berlin/static/resources/Tuerkisch_Zusatzmaterialien/1_3_Anlauttabelle.pdf))



**Abbildung 3:** QR-Code zu Anlauttabelle Arabisch ([https://abc.giz.berlin/static/resources/Arabisch\\_Zusatzmaterialien/1\\_3\\_Anlauttabelle.pdf](https://abc.giz.berlin/static/resources/Arabisch_Zusatzmaterialien/1_3_Anlauttabelle.pdf))



**Abbildung 4:** QR-Code zu Anlauttabelle Persisch ([https://abc.giz.berlin/static/resources/Persisch\\_Zusatzmaterialien/1\\_3\\_%20Anlauttabelle.pdf](https://abc.giz.berlin/static/resources/Persisch_Zusatzmaterialien/1_3_%20Anlauttabelle.pdf))

Die drei **Lehrwerke** *Mit Türkisch Deutsch lernen.*, *Mit Arabisch Deutsch lernen.*, *Mit Persisch Deutsch lernen.* führen Lernende in die Alphabetschrift des Deutschen auf dem A1-Niveau nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen ein. Aufgrund der jeweiligen Sprachkontraste ist jedes der drei Lehrwerke anders aufgebaut. Lehrwerks- und Unterrichtssprache ist durchgängig Deutsch. Die Lehrwerke sind als Kurs- und Arbeitsbuch konzipiert. Auch Lernende mit weiteren Muttersprachen oder heterogene Lerngruppen können die Lehrwerke nutzen.

Die Lehrwerke sind zudem für Lehrkräfte geeignet, die über keine oder nur geringe Kenntnisse in den Ausgangssprachen verfügen. Schriftliche Angaben und Audioinhalte in der Erstsprache unterstützen den Zweitspracherwerb. Einfache Redemittel werden mittels der Sandwich-Technik eingesetzt, indem die Lehrkraft eine treffende, idiomatische muttersprachliche Übersetzung nennt und anschließend den ursprünglichen deutschen Ausdruck wiederholt. Lehrkräfte sind somit selbst Vorbild für das Erlernen einer Sprache.



**Abbildung 5:** Übersicht der kontrastiven Lehrwerke

Die Lehrwerke werden durch umfangreiche **Zusatzmaterialien** ergänzt, die zum kostenlosen Download auf der Homepage des Projektes bereitstehen: <https://abc.giz.berlin>.

Hierbei handelt es sich um Fotogeschichten für den mündlichen Einstieg, über QR-Codes abrufbare Audiodateien zu vielen schriftlichen Inhalten und Übungen, ein mehrsprachiges Glossar, Bildkarten für den binnendifferenzierten und spielerischen Einsatz, zahlreiche Arbeitsblätter mit zusätzlichen Übungen und Spielvorschlägen sowie herkunftssprachliche Redemittel für die Lehrkraft. Zudem stehen didaktische Hinweise zu jeder Lektion mit der Ausdifferenzierung von Lernzielen, Inhalten, Tipps und Hinweisen für die Durchführung der einzelnen Übungen zur Verfügung.

Im Bereich der Materialien für die Alpha-Levels 3 und 4 hat das Team 18 Themen der Verbraucherbildung und 30 Themen der Gesundheitsbildung mit jeweils 15 bis 25 Seiten entwickelt und erprobt. Diese Inhalte sind viersprachig aufgebaut und vereinen Deutsch, Türkisch, Arabisch und Persisch in jeweils der gleichen Unterrichtseinheit. Der Einsatz in einsprachigen Lerngruppen ist ebenfalls möglich.

Ergänzend zum Lehrwerk werden in über 50 **Grammatikvideos** die Grundlagen der deutschen Grammatik auf A1-Niveau induktiv<sup>7</sup> vermittelt. Die Muttersprachen werden durch Vergleiche und in Übersetzungen zur Regelerläuterung eingesetzt. Die zumeist etwa 10-minütigen Filme wurden wie alle Materialien von Lernenden erprobt und aufgrund ihres Feedbacks überarbeitet.



**Abbildung 6:** QR-Code Themen und Grammatikvideos (auswählbar über: Alpha 1 & 2-Videos) (<https://abc.giz.berlin/resources/topicList>)

## 6 Aufsuchende Zugänge an lebensweltlichen Lernorten

„Wenn mein Kopf frei ist und wenn ich mich innerlich gut und friedlich fühle, kann ich besser lernen. Das ist mir sehr wichtig.“ (Lernender, 55 Jahre alt, KASA-Kurs in Berlin)

Das Projekt arbeitet statt mit einer Komm-Struktur mit einer Geh-Struktur. Der Lernort ist einer der entscheidenden Aspekte für das Lernen. Durch die aufsuchende, niedrigschwellige Bildungsarbeit werden Personen erreicht, die bisher für bestehende Alphabetisierungs- und Grundbildungskurse schwer zu motivieren und/oder zu erreichen waren.

Die Lernorte des Projektes KASA sind Orte, an denen sich die Lernenden in ihrer Freizeit aufhalten und bereits teilweise andere Lernangebote nutzen. Es sind aber auch Orte, an denen die Lernenden sozial eingebunden sind, da die soziale Eingebun-

<sup>7</sup> Die Lernenden erschließen sich selbst grammatikalische Gesetzmäßigkeiten durch Beobachten, Vergleichen und Generalisieren von Sprache und Text. Regeln werden erst zum Abschluss des grammatikalischen Themas formuliert.

denheit elementarer Bestandteil für das Erlernen des Lesens und Schreibens ist. Moscheen, Migrant\*innenorganisationen und orientalisch-kirchliche Gemeinden werden im Projekt als pädagogische Einrichtungen wahrgenommen. Orte, welche den gering Literalisierten bereits bekannt sind und von ihnen regelmäßig aufgesucht werden, sind lebensweltliche Orte des Vertrauens. Ein wichtiger Aspekt ist dabei, dass eine große Zahl unterschiedlicher sozialräumlicher Akteur\*innen und Akteure (türkisch- und arabischsprachige Moscheen verschiedener Verbände, orientalisch-kirchliche Gemeinden, Migrant\*innenorganisationen, Bildungsträger) als Kooperationspartner\*innen für das Thema Alphabetisierung und die Durchführung der Kurse gewonnen werden konnte. Über ein gesamtgesellschaftlich relevantes Thema – die Alphabetisierung von Erwachsenen – werden inhaltliche Beziehungen zum sozialräumlichen Umfeld, zu Partner\*innen und Partnern aus Bildung, Wissenschaft, Politik und Integration vorbereitet und die Vernetzung der Akteur\*innen und Akteure auf Augenhöhe wird unterstützt.

Die pädagogische Arbeit im Projekt wird mit Lehrkräften aus den Partnerorganisationen gemeinsam geplant und durchgeführt, wobei die Lehrkräfte die Schnittstelle zwischen externen Bildungsträgern und Organisationen darstellen. Häufig besitzen sie bereits das Vertrauen der Lernenden.

„Die Lehrkraft spielt eine große Rolle. Die Lehrkraft sollte den Teilnehmenden keinen Druck machen. So werden die Teilnehmenden Stress haben. Wichtig ist es, nur ein Thema beizubringen, den Teilnehmenden Zeit zu geben, um das Gelernte zu vertiefen.“  
(Lernender, 35 Jahre alt, KASA-Kurs in Berlin)

Über ihre Verbindung zu Partnerorganisationen sind sie zudem wichtig für die Sicherung der Nachhaltigkeit des Projekts. Über 70 Lehrende konnten während der zweijährigen Kurslaufzeit neue Unterrichtserfahrungen in der kontrastiven Erwachsenenbildung sammeln, sich projektintern formell und informell weiterbilden und sich untereinander austauschen.<sup>8</sup> Lehrkräfte können über das Projekt hinaus das Gelernte weiter anwenden und ausbauen sowie Erfahrungen mit der kontrastiven Methode in andere etablierte Bildungsträger tragen. Der Ansatz scheint für Lernende positiv zu sein. In den Interviews mit den Lernenden im Rahmen der projektbegleitenden Studie „Förderliche Bedingungen für Lernprozesse aus Sicht der Lernenden im Rahmen der kontrastiven Alphabetisierung“ kommt Seyfried (2021, unveröffentlichter Bericht, Projekt KASA) in der Auswertung zu dem Schluss:

*Ein „[...] positives Klima, wertschätzender Umgang mit Personen und deren Sprache und die Wahrnehmung unterschiedlicher Lebenskontexte werden in Interviews als förderlich für das Lernen beschrieben.“*

8 Für weitere Informationen vgl. Marschke in diesem Band und <https://sure.giz.berlin/home>.

## Literatur

- Deutsche Welle (02.01.2021). *Mehr Zuwanderer fallen beim Deutschtest durch*. Verfügbar unter <https://www.dw.com/de/mehr-zuwanderer-fallen-beim-deutschtest-durch/a-56114590> (Zugriff am: 25.10.2021).
- Feldmeier, A. (2003). Buchstabenprogression in der Alphabetisierung ausländischer Erwachsener. *Deutsch als Zweitsprache*, 2003 (Nr. 1), S. 26–32.
- Feldmeier, A. (2015). *Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs*. Überarbeitete Neuauflage. Paderborn: Bonifatius.
- Grotlüschen, A., Buddeberg, K., Dutz, G., Heilmann, L. & Stammer, C. (2019). *LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität*. Pressebroschüre, Hamburg. Verfügbar unter <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo> (Zugriff am: 25.10.2021).
- Hörmann, H. (1977). *Die psychologische Realität der Grammatik*. Berlin: Springer Verlag.
- Ohm, U. (2009). Fachdidaktik Deutsch als Zweit- und Fremdsprache - Konzepte, Modelle, curriculare Fragen, Perspektiven: Berichterstattung (Themenschwerpunkt I: Aus- und Fortbildung des Personals). In Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.), *Hochschule in der Zuwanderungsgesellschaft: Sprachliche Bildung und Integration*. Nürnberg, S. 131–144.
- Scheible, J. & Rother, N. (2017). *Schnell und erfolgreich Deutsch lernen – wie geht das? Erkenntnisse zu den Determinanten des Zweitspracherwerbs unter besonderer Berücksichtigung von Geflüchteten* (Working Paper/Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF), Forschungszentrum Migration, Integration und Asyl (FZ), 72). Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Verfügbar unter <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/67668> (Zugriff am: 25.10.2021).
- Schubenz, S. (1979). Eine Morphem-Analyse der deutschen Sprache und ihre lernpsychologische Bedeutung für die Vermittlung von Schriftsprachkompetenz. In D. Pilz & S. Schubenz (Hrsg.), *Schulversagen und Kindergruppentherapie. Die Überwindung von sozialer Ausgrenzung*, S. 239–255. Köln: Pahl-Rugenstein Verlag.
- Seyfried, C. (2022). *Wie kann Lernen gelingen? Zugänge für förderliche Lernprozesse aus Sicht der Lernenden*, interner Bericht für das Projekt KASA.

## Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Erklärvideo von KASA	208
Abb. 2	QR-Code zu Anlauttabelle Türkisch	212
Abb. 3	QR-Code zu Anlauttabelle Arabisch	212
Abb. 4	QR-Code zu Anlauttabelle Persisch	212
Abb. 5	Übersicht der kontrastiven Lehrwerke	212

<b>Abb. 6</b>	QR-Code Themen und Grammatikvideos (auswählbar über: Alpha 1&2-Videos) .....	213
---------------	--	-----