

# Die Alphabetisierung von Erwachsenen nicht deutscher Muttersprache

Alexis Feldmeier

## 1. Die zwei Bereiche der Alphabetisierung

In der Alphabetisierungsarbeit mit Erwachsenen muss zwischen der Alphabetisierung in der Muttersprache und der in der Zweitsprache unterschieden werden. Alphabetisierung von Erwachsenen in der Muttersprache Deutsch findet in den meisten Fällen an Volkshochschulen statt, während die Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch<sup>1</sup> vielerorts von unterschiedlichen Einrichtungen und Organisationen, auch von Volkshochschulen, übernommen wird. Unterschieden werden sollten diese zwei Bereiche nicht nur deshalb, weil die Finanzierung aus unterschiedlichen Töpfen geleistet wird: Große Unterschiede bezüglich der schriftsprachlichen und sprachlichen Kenntnisse und die anders gelagerten Verursachungsfaktoren für die Schriftunkundigkeit der Teilnehmer aus beiden Bereichen der Alphabetisierung erfordern letztendlich eine scharfe Trennung dieser zwei Gruppen. Diese Unterschiede haben zur Folge, dass die Didaktik (das WAS des Unterrichtens) und die Methodik (das WIE des Unterrichtens) des Alphabetisierungsunterrichts in der Mutter- und der Zweitsprache Deutsch in der Regel nur in sehr wenigen Punkten übereinstimmen.

Mit diesem Beitrag soll ein Überblick über die Alphabetisierungsarbeit mit ausländischen Erwachsenen gegeben werden. Bevor aber die Didaktik und Methodik der Alphabetisierungsarbeit i. d. ZsD. diskutiert werden, sollen einige wichtige Punkte behandelt werden, die zum Teil einen direkten Einfluss auf das Was und Wie des Unterrichtens ausüben. Die folgende Grafik stellt schematisch die wichtigsten Faktoren dar, die in die Erarbeitung eines Unterrichtskonzepts und dessen Ausführung einfließen sollten (vgl. Abb. 1). Der Einfachheit halber sind keine Hinweise zu den Beziehungen zwischen den Faktoren selbst angegeben, etwa dem Einfluss der Teilnehmergruppen auf die Ziele des Alphabetisierungskurses etc.

## 2. Welche Kurse werden angeboten?

Wie schon erwähnt, kommen für die Durchführung von Alphabetisierungskursen zahlreiche Einrichtungen und Organisationen in Frage. Kleine Vereine, die sich politisch für die Rechte von Ausländern einsetzen, organisieren einzelne Kurse. Bekannte Organisationen – etwa das Rote Kreuz – haben sich ebenfalls die Aufgabe gesetzt, dem Analphabetismus unter Ausländern entgegenzuwirken und organisieren oft kostenlose Kurse.

Auch Volkshochschulen und größere Einrichtungen wie der „Internationale Bund“ bieten Alphabetisierungskurse i. d. ZsD. an. Verstärkt wird Alphabetisierung von Ausländern ebenfalls an Schulen angeboten, da sich diese in letzter Zeit immer häufiger mit nicht oder

<sup>1</sup> Im Folgenden werden die Begriffe *Alphabetisierung in der Muttersprache Deutsch* und *Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch* mit *Alphabetisierung i. d. MsD.* und *Alphabetisierung i. d. ZsD.* abgekürzt. Des Weiteren wird mit der Bezeichnung *ausländisch* und *deutsch* – trotz der Ungenauigkeit – die Alphabetisierung i. d. Muttersprache Deutsch bzw. die Alphabetisierung i. d. Zweitsprache Deutsch gemeint.

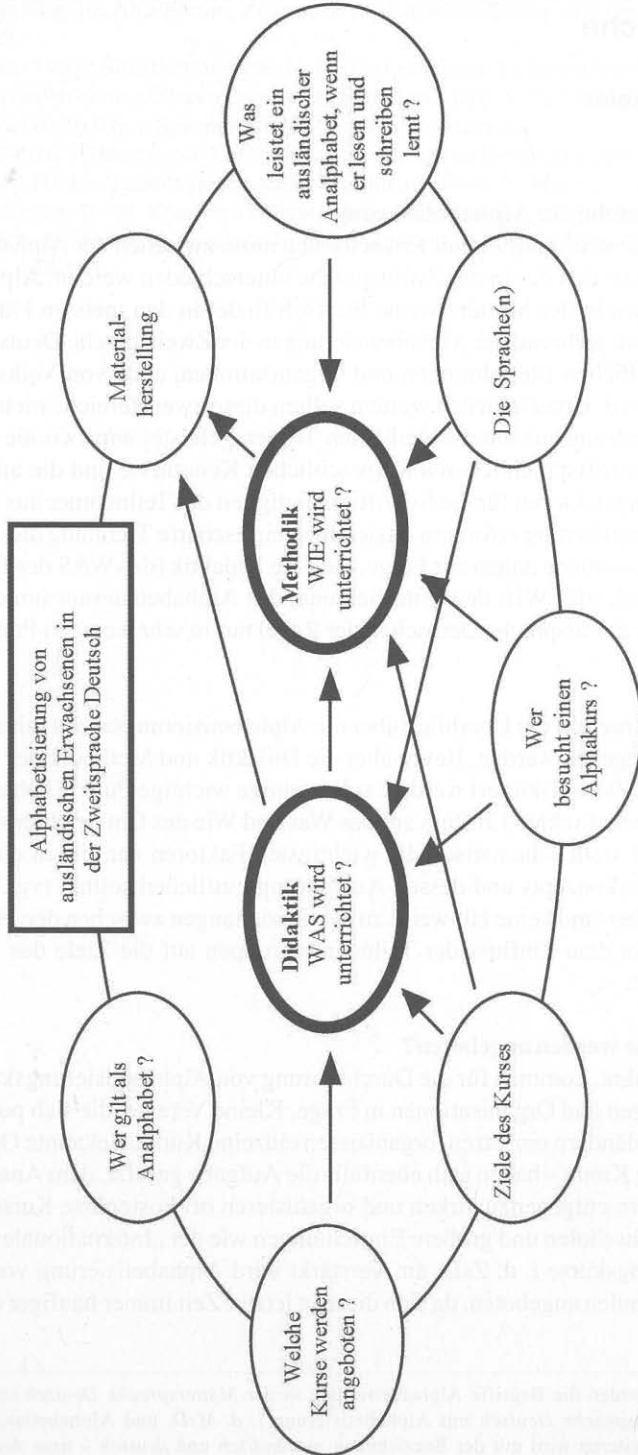


Abb. 1: Wichtige Faktoren für die Erarbeitung eines Unterrichtskonzepts

ungenügend alphabetisierten ausländischen Schülern konfrontiert sehen. Alphabetisierungskurse werden beispielsweise in (Jugend-)Vollzugsanstalten, Asylantenheimen, konfliktträchtigen Stadtvierteln und an islamischen Schulen angeboten und können in drei unterschiedliche Typen vorkommen:

- gemischte Gruppen (Männer und Frauen unterschiedlichen Alters),
- Frauenkurse (ausschließlich Frauen unterschiedlichen Alters),
- Jugendliche.

### 3. Wer besucht einen Alphabetisierungskurs?

Pädagogen, die in der Alphabetisierungsarbeit mit deutschen Analphabeten tätig sind, ist das Problem der Heterogenität bekannt. Dieses Problem stellt auch für Kursleiter von Alphabetisierungskursen i. d. ZsD. das größte Problem dar. Wahrscheinlich bietet die Beantwortung der Frage, wer einen Alphabetisierungskurs besucht, nicht nur einen Einblick in eine „durchschnittliche“ Teilnehmergruppe, sondern auch einen Eindruck darüber, was mit Heterogenität im Alphabetisierungsunterricht gemeint ist. Hierzu müssen insgesamt sechs Bereiche genauer erläutert werden: die Nationalitäten, die sprachlichen und schriftsprachlichen Kenntnisse, der Fähigkeitenstand, der Ausbildungsgrad von Konzepten über Sprache und Schriftsprache und die Lernprognose.

#### 3.1 Nationalitäten der Teilnehmer

Zu den Nationalitäten der Teilnehmer an Alphabetisierungskursen i. d. ZsD. sind einige Statistiken erstellt worden. Diese spiegeln jedoch nicht die Kurswirklichkeit wider; es sind grobe Abschätzungen, die mit vielen Unbekannten behaftet sind. So gibt Schramm, basierend auf Statistiken über die in Deutschland lebenden Ausländer und auf den von der UNESCO herausgegebenen Statistiken zur Analphabetismusrate der jeweiligen Herkunftsländer für das Jahr 1990 eine Abschätzung, nach der die Gruppe der türkischen Analphabeten mit großem Abstand auf dem ersten Platz rangiert (Schramm 1996). Auf dem zweiten Platz finden sich Analphabeten aus dem ehemaligen Jugoslawien, gefolgt von Iranern, Marokkanern, Griechen und Afghanen. Schramm gab jedoch zu bedenken, dass gleich mehrere Faktoren die Statistik verzerren würden:

- Bei der Anwerbung von Gastarbeitern wurden einerseits nur alphabetisierte Ausländer zur Einreise zugelassen. Auf der anderen Seite sind im Zuge der Familienzusammenführungen jedoch auch nicht alphabetisierte Familienangehörige eingereist. Unbekannt bleibt dabei, wie diese zwei gegensätzlichen Faktoren auf den „Import“ von Analphabetismus Einfluss nahmen.
- Bei politischen Flüchtlingen ist „auf Grund der erhöhten Fluchtbereitschaft für Angehörige gehobener Bildungsschichten“ (Schramm, S. 7) ebenfalls ein niedrigerer Prozentsatz von Analphabeten als in den jeweiligen Herkunftsländern zu erwarten.
- Bei ungenügend alphabetisierten Ausländern kann es während ihres langen Aufenthalts in Deutschland zu einem Verlernen der schriftsprachlichen Kenntnisse gekommen sein.

Ergänzend führt Schramm Daten vom Sprachverband<sup>2</sup> an, nach welchen ebenfalls die türkischen Analphabeten die größte Gruppe darstellen. Hier müssen jedoch einige Beden-

<sup>2</sup> Der Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer (DfaA) finanzierte bis zum Jahr 2003 die meisten Alphabetisierungskurse i. d. ZsD. Heute hat das BAFl (Bundesamt für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge) diese Aufgabe übernommen.

ken geäußert werden. Die vom Sprachverband finanzierten Kurse waren an bestimmte Bedingungen bezüglich der Teilnehmer geknüpft. Es wurden ausschließlich Teilnehmer aus EU-Mitgliedsländern, aus den ehemaligen Anwerbeländern Türkei, dem früheren Jugoslawien, Marokko und Tunesien, sowie ehemalige DDR-Vertragsarbeitnehmer aus Angola, Mosambik und Vietnam gefördert. Analphabeten aus anderen Ländern wurden in vielen Einrichtungen, sofern die Finanzierung des Kurses nicht durch eine genügend große Anzahl von *förderungsfähigen* Teilnehmern gesichert war, abgewiesen. Diese Umstände waren Kursleitern und vielen Teilnehmern bekannt. Es gab also sowohl ein Interesse von Seiten der Teilnehmer (die ja gerne den Kurs besuchen wollten) als auch von Seiten der Kursleiter (die ja vom Zustandekommen des Kurses finanziell abhängig waren), das *richtige* Land zu wählen bzw. zu akzeptieren, etwa Kurden aus der Türkei und nicht aus dem Irak. Inwiefern dieser Interessenkonflikt auf beiden Seiten die Statistiken verfälschen konnte, ist nicht bekannt. Weitere Statistiken zu den Nationalitäten der Teilnehmer an Alphabetisierungskursen wurden leider nicht erstellt.<sup>3</sup>

An dieser Stelle bleibt nur übrig, auf die eigenen Unterrichtserfahrungen zurückzugreifen. Nach meiner persönlichen Einschätzung stellten in den letzten zwei bis drei Jahren die Kurden aus dem Irak zusammen mit den Kurden aus der Türkei die größte Analphabetengruppe dar; thailändische Frauen folgen an dritter Stelle. Auch Marokkaner fanden oft den Weg in den Alphabetisierungskurs. Vereinzelt nahmen Griechen, Chinesen, Litauer, Roma und Menschen aus weiteren Ländern am Unterricht teil. Die größte Gruppe waren und sind aber die Kurden.

### 3.2 Sprachliche und schriftsprachliche Kenntnisse der Teilnehmer

Sehr unterschiedlich sind auch die sprachlichen Kenntnisse der Teilnehmer. Das Spektrum reicht von absoluten Nullanfängern, die den Satz „*Mein Name ist...*“ trotz mehrmaliger Wiederholung durch den Kursleiter nicht sagen können, bis zu Teilnehmern, die seit mehreren Jahren in Deutschland leben/arbeiten und im so genannten Gastarbeiterdeutsch fließend sprechen können. Vereinzelt nehmen auch an Kursen Ausländer teil, die in Deutschland aufgewachsen sind und die Schule besucht haben. Die Heterogenität bezüglich der sprachlichen Kenntnisse nimmt auf diese Weise Ausmaße an, die seit sehr langem in keinem Deutschanfängerkurs vorkommen. Denn im Gegensatz zu Deutschkursen fehlen auf Grund der schlechten Finanzierung in der Alphabetisierungsarbeit mit Ausländern die Möglichkeiten, Teilnehmer auf leichtere oder fortgeschrittenere Kurse zu verweisen.

Mindestens genauso heterogen sind die schriftsprachlichen Kenntnisse der Teilnehmer. Auch hier findet der Kursleiter einen sehr breit gefächerten Kenntnisstand vor. Viele Teilnehmer haben überhaupt keine Buchstabenkenntnisse, während andere einige Buchstaben erkennen und benennen können. Es nehmen aber auch gleichzeitig Analphabeten am Kurs teil, die nahezu alle Buchstaben erkennen und benennen können. Manche dieser fortgeschrittenen Teilnehmer können lediglich die Buchstabennamen sagen; andere wiederum sind im Stande, Buchstaben zu Silben und Wörtern zusammenzuziehen; sie haben also bereits die Fähigkeit zur Synthese erworben. Einige können ausschließlich so genannte Normalwörter wie „Hose“ oder „laufen“ erlesen, während andere schon einige Buchstabengruppen erkennen, etwa bei den Wörtern „Peter“ oder „Straße“. Es handelt sich oft um Teilnehmer, die es zunächst mit einem Deutschanfängerkurs versucht haben

<sup>3</sup> Diese Information erhielt ich nach einer telefonischen Anfrage beim Sprachverband im Jahr 2003.



und denen vom Kursleiter nahe gelegt wurde, zuerst einen Alphabetisierungskurs zu besuchen. Diese Teilnehmer bewegen sich gewissermaßen auf der Grenze: In dem einen Kurs sind sie überfordert und in dem anderen unterfordert. Sehr selten werden Teilnehmer von Arbeitsämtern in den Kurs geschickt, die *falsch eingestuft* worden sind. Und obwohl sie im Rahmen eines Deutstests als Analphabeten eingeschätzt worden sind, stellt der Kursleiter schnell fest, dass der betreffende Teilnehmer durchaus im Stande wäre, in einem Deutschanfängerkurs mitzuhalten.

Wie schon oben angedeutet, kann es auch vorkommen, dass funktionale Analphabeten<sup>4</sup> mit ausländischem Pass im Kurs mitmachen wollen oder müssen (etwa bei Bewährungsaufgaben). In der Regel kennen funktionale Analphabeten den größten Teil der Buchstaben und haben lediglich Schwierigkeiten, seltene Buchstaben und Buchstabengruppen wie „chs“, „äu“ oder „eur“ zu erkennen und zu benennen. Aber auch hier gibt es große Unterschiede: funktionale Analphabeten, die problemlos lesen, aber kaum schreiben können oder funktionale Analphabeten, die auch beim Lesen große Schwierigkeiten haben.

### 3.3 Weitere Fähigkeiten im Zusammenhang mit dem Schriftspracherwerb

Ein weiterer Punkt zur Heterogenität in der Alphabetisierungsarbeit betrifft die Fähigkeiten, die zwar im direkten Zusammenhang mit dem Erwerb der Schriftsprache stehen, die aber leider oft von vielen Kursleitern in ihrer Wichtigkeit für den Schriftspracherwerb verkannt werden. Es sind Fähigkeiten, wie sie von Kamper im Zusammenhang mit der Begründung des Fähigkeiten-Ansatzes benannt wurden (Kamper 1984 und 1985) oder auch im Bereich der Behandlung von Legasthenie/Lese-Rechtschreib-Schwäche (LRS) berücksichtigt werden (z.B. Reinartz/Reinartz 1976 oder Müller 1982). Ihr Erwerb vollzieht sich durch die Förderung in der Familie während der ersten Lebensjahre und im Kindergarten (Augst 1995). Der Grad ihrer Ausbildung wird in verschiedenen Tests zur Bestimmung voraussichtlicher Lese- und Schreibleistungen von Kindern in den ersten Schuljahren als aussagekräftiger Faktor angesehen (vgl. z.B. Breuer/Weuffen 1990). Solche Fähigkeiten sind etwa die akustische oder visuelle Differenzierungsfähigkeit oder die visuo-motorische Koordination.

Es gibt beispielsweise Teilnehmer, denen allein der Umgang mit dem Bleistift größte Schwierigkeiten bereitet; die Ausführungen von Schreibbewegungen nehmen sie derart in Anspruch, dass sie für keine weiteren Hinweise ansprechbar sind. Striche können nicht gerade gezogen werden, Bleistiftspitzen brechen ständig ab, Unter- und Oberarm verkrampfen sich. Der Stress und die Anspannung münden schließlich in Kopfschmerzen, die den Teilnehmer dazu veranlassen, längere Pausen einzulegen, und ihn daran hindern, am Unterricht aktiv teilzunehmen. Andere Teilnehmer wiederum haben große Schwierigkeiten, ähnlich lautende oder ähnlich aussehende Buchstaben zu unterscheiden; für sie hört sich ein an- oder inlautendes „B“ genau wie das an- oder inlautende „P“ und die Buchstaben „n“ und „h“ unterscheiden sich optisch nicht voneinander. Die Größenverhältnisse innerhalb der Buchstaben werden trotz mehrmaliger Behandlung im Unterricht nicht wahrgenommen. Die Beachtung der Raumlage stellt sie ebenfalls vor Schwierigkeiten: Die Buchstaben „b“, „q“, „d“ und „p“ werden in deren Raumlage nicht unterschieden. Solche Defizite im Bereich der Wahrnehmung sind oft unter den Teilnehmern ausgeprägt, die nie eine Schule besucht haben und deren Elternhaus keine fördernden Impulse geben konnte. Den genauen Gegensatz dazu bilden Teilnehmer, die bereits in einem nicht lateinischen Schriftsystem alphabetisiert wurden. Sie haben kaum Probleme im Umgang mit

<sup>4</sup>In diesen Fällen sind Bildungsinländer mit ausländischem Hintergrund gemeint.

Schreibwerkzeug und haben gelernt, auf all die Kleinigkeiten zu achten, die Buchstaben optisch, akustisch und in ihrer Raumlage voneinander unterscheiden.

### 3.4 Konzepte über Sprache und Schrift

Ein weiterer Aspekt, der auch in diesen Bereich gehört, ist das Vorhandensein von Konzepten über die Sprache und die Schrift, wie etwa das Wortkonzept. Diesbezüglich gehen die vorhandenen Kenntnisse wieder einmal von einem Extrem in das andere. Es gibt Teilnehmer, die überhaupt keine Vorstellung darüber haben, was ein Wort ist (weder ein gesprochenes noch ein geschriebenes Wort in der Mutter- oder in der Zweitsprache Deutsch). Solche Teilnehmer schreiben sehr oft ganze Sätze als *ein* Wort; manchmal werden die Wortgrenzen nur leicht durch Punkte oder Striche gekennzeichnet. Andere Teilnehmer wissen sogar, dass Wörter bestimmte Funktionen ausüben. Sie wissen zum Beispiel, dass Verben, Adjektive und Substantive unterschiedliche Wortklassen darstellen. Ihnen sind zwar die Fachausdrücke unbekannt, doch können sie oft Eigenschaften aufzählen, die nur einer bestimmten Wortklasse eigen sind, etwa: „Das sind Wörter, bei denen du sagen kannst: ich, du, er arbeitet...“ oder „Das sind Wörter, die ‚der‘, ‚die‘, ‚das‘ haben“. Die Bedeutung solcher Konzepte (z.B. das Satzkonzept) fand in den letzten Jahren insbesondere im Bereich der Erstalphabetisierung von Kindern besondere Beachtung. Sie sind im Konzept des so genannten „natürlichen Schriftspracherwerbs“ bei Kindern eine feste Größe und werden durch zahlreiche Fallbeispiele und Untersuchungen in ihrer Wichtigkeit für den Schriftspracherwerb beschrieben.

### 3.5 Lernprognose

Ein letzter Punkt sollte im Zusammenhang mit Heterogenität im Unterricht nicht fehlen: die Lebenssituation und die damit verbundene Lernprognose. Die (neue) Lebenssituation in Deutschland hat einen großen Einfluss auf die Fortschritte, die Teilnehmer im Alphabetisierungsunterricht machen können. Teilnehmern im alphabetisierten und Deutsch sprechenden Umfeld kann zum Beispiel von Familienangehörigen oder Freunden geholfen werden. Teilnehmer hingegen, die keine Möglichkeit haben, außerhalb des Alphabetisierungsunterrichts auf Hilfe im sprachlichen und schriftsprachlichen Bereich zurückzugreifen, haben insgesamt gesehen schlechtere Lernaussichten. Günstige Lernaussichten haben z.B.:

- Teilnehmer mit deutschem Ehepartner im deutschen (familiären) Umfeld;
- Teilnehmer im alphabetisierten (familiären) Umfeld;
- Teilnehmer mit Deutsch sprechenden und schreibenden Kindern;
- Teilnehmer, die einer Arbeit nachgehen;
- Teilnehmer, die Zeit zum Üben haben.

Schlechtere Lernaussichten haben:

- Teilnehmer mit ausländischem Ehepartner im ausländischen (familiären) Umfeld;
- Teilnehmer ohne Arbeit;
- Teilnehmer im nicht alphabetisierten Umfeld.

Als weitere Benachteiligung müssen soziale Faktoren (Abhängigkeitsstrukturen innerhalb der Familien, Widerstand gegen Veränderungen, Statusveränderungen innerhalb der Familie, Akzeptanz durch Familienangehörige etc.) hinzugezählt werden (Rübsamen 1987; Finke/Jaehn 1986).

Dabei sind die Teilnehmer, auf die sämtliche begünstigende oder nachteilige Faktoren zutreffen, keine Ausnahmen; sie kommen sogar oft vor. Auf thailändische Frauen treffen in der Regel die meisten begünstigenden Faktoren zu. Ohne Familie nach Deutschland eingereist, sind sie gezwungen, Deutsch mit ihren Ehemännern zu sprechen. Bei kurdischen Frauen treffen hingegen viele nachteilige Faktoren zu.

Die Unterschiede in diesen sechs beschriebenen Bereichen bewirken die für Alphabetisierungskurse i. d. ZsD. übliche Heterogenität, die das größte methodische Problem für Kursleiter darstellt. Lediglich in größeren Städten können Kursanbieter durch das Angebot von Alphabetisierungs- und Umalphabetisierungskursen dieser Heterogenität entgegenwirken. Auch in Frauenkursen kann mit homogeneren Gruppen gerechnet werden.<sup>5</sup>

#### 4. Wer gilt als Analphabet?

Die Beantwortung der letzten Frage führt zwangsläufig zu einer genaueren Betrachtung des Phänomens Analphabetismus, da sehr deutlich wird, dass die Ursachen für die Schriftunkundigkeit sehr unterschiedlich sind. Unterschieden wird zwischen primärem, funktionalem und sekundärem Analphabetismus:

- primärer Analphabetismus: Der Teilnehmer hat nie eine Schule besucht und daher nicht lesen und schreiben gelernt.
- funktionaler Analphabetismus: Der Teilnehmer hat in der Regel über Jahre die Schule besucht. Er kann sich aber schriftlich nicht in dem Maße mitteilen, wie es in seiner Umgebung erforderlich wäre; häufig kann er die Leseleistungen nicht erbringen, die ihm zu einem problemlosen Leben in seiner Gesellschaft befähigen. Es handelt sich in der Regel um Deutsche, oft mit einer diagnostizierten Lese-Rechtschreib-Schwäche (LRS)/Legasthenie. An Alphabetisierungskursen in der Zweitsprache Deutsch nehmen jedoch auch muttersprachlich sprechende Ausländer mit Schulerfahrung teil.
- sekundärer Analphabetismus: Der Teilnehmer ist ungenügend alphabetisiert worden und auf Grund seiner Unsicherheit und seiner Ängste hat er Lese- und Schreibsituationen gemieden. Dieses hat schließlich dazu geführt, dass er seine schriftsprachlichen Kenntnisse zum Teil verlernt hat.

Zusätzlich zu diesen drei Gruppen muss noch eine vierte Gruppe aufgezählt werden, für welche sich in der Literatur der Begriff „Umalphabetisierung“ durchgesetzt hat. Es handelt sich um die Gruppe der Teilnehmer, die bereits in einem nicht lateinischen Schriftsystem alphabetisiert wurden und daher *nicht* als (primäre) Analphabeten gelten. Mit „Umalpha-

<sup>5</sup> Dieser Kurstyp konnte sich etablieren, da die Zahl von nicht alphabetisierten Frauen deutlich höher als die Zahl nicht alphabetisierter Männer liegt. Schramm (1996) führt Daten an, aus welchen hervorgeht, dass die Anzahl nicht alphabetisierter Frauen an Alphabetisierungskursen, die vom Sprachverband finanziert wurden, bei über 80 Prozent liegen. Weitere Schätzungen über die Anzahl von Teilnehmerinnen an Alphabetisierungskursen i. d. MsD. und i. d. ZsD. ergeben ein ähnliches Bild. Mit 73,5 Prozent sind nicht alphabetisierte ausländische Frauen deutlich stärker in Alphabetisierungskursen vertreten als Männer; in Alphabetisierungskursen i. d. MsD. sind 43 Prozent der Kursteilnehmer weiblichen Geschlechts (Weishaupt, S. 45).

betisierung“ wird also die Einführung in das für die Teilnehmer neue, lateinische Schriftsystem verstanden.

Offen bleibt noch die Frage, ab welchem Zeitpunkt der Teilnehmer eines Alphabetisierungskurses i. d. ZsD. als alphabetisiert gilt. Ab welchem Zeitpunkt kann er den Alphabetisierungskurs verlassen und an einem Deutschanfängerkurs teilnehmen mit dem Wissen, dass er der Schriftsprache mächtig ist? An dieser Stelle soll keine Auflistung der zahlreichen Definitionen durch die UNESCO oder durch einzelne Autoren angeführt werden. Stattdessen wird hier eine Definition vorgeschlagen, die nach der Meinung des Autors für den Bereich der Alphabetisierung i. d. ZsD. geeignet ist. Entscheidend ist dabei, dass ausländische Analphabeten unbeschwerter als funktionale Analphabeten mit ihrer Schreibunkundigkeit umgehen.

Als alphabetisiert gilt ein Kursteilnehmer, der die Angschwelle zur schriftsprachlichen Kommunikation verloren hat. Zur Überwindung dieser Angschwelle gehört die Aneignung eines Mindestmaßes an Schreib- und Lesetechniken. Das Mindestmaß orientiert sich daran, ob andere Menschen dem – vom Teilnehmer – Vorgelesenen oder Geschriebenen einen Sinn entnehmen können und somit daran, ob Schriftsprache zur Kommunikation eingesetzt werden kann. Die Überwindung der Angschwelle hängt aber auch von der Bereitschaft des Teilnehmers ab, Schriftsprache trotz ihm bewusster Defizite als Kommunikationssprache einzusetzen. Vermeidungsstrategien sind demnach ein Zeichen für Analphabetismus, eine lauttreue Schreibweise jedoch nicht.

Diese Definition bringt eine entscheidende didaktisch-methodische Folgerung mit sich: Zum Alphabetisierungsunterricht i. d. ZsD. gehört nicht nur die Vermittlung von Lese- und Schreibtechniken, sondern auch die Stärkung des Selbstwertgefühls der Teilnehmer. Der Teilnehmer soll seine schriftsprachlichen Defizite akzeptieren und Schriftsprache zur Kommunikation einsetzen, so wie er die deutsche Sprache trotz ihm bewusster sprachlichen Defizite als Kommunikationsmittel einsetzt.

### **5. Ziele bei Durchführung oder Besuch eines Alphabetisierungskurses**

Die Ziele, die Teilnehmer mit dem Besuch des Alphabetisierungskurses verfolgen und die Ziele, die bei der Konzepterstellung durch den Kursleiter angestrebt werden, stimmen nicht immer überein. Es sollte daher zwischen institutionell bedingten Zielen und den persönlichen Zielen der Teilnehmer unterschieden werden. So werden zum Beispiel einige Kurse durch Arbeitsämter/Sozialämter finanziert und an die Vorgabe geknüpft, nicht vermittelbare Langzeitarbeitslose in das Schriftsystem *und* die deutsche Sprache einzuführen. In diesem Zusammenhang wäre eine Einführung in den Umgang mit dem Computer wünschenswert. Ohne geeignete Konzepte, Materialien und ohne die Bereitstellung von genügend vorhandenen Rechnern ist dieses Ziel jedoch nicht realisierbar. Dabei könnte die Einführung der Buchstaben mit Hilfe des Computers im Alphabetisierungsunterricht sehr motivierend sein. Siemens berichtet von sehr guten Erfahrungen beim Einsatz von Computern im Alphabetisierungsunterricht und in der Legasthenietherapie (Siemens 1995). Auch im „Internationalen Bund Bielefeld“ konnten sehr positive Erfahrungen beim Einsatz des Computers in der Alphabetisierungsarbeit i. d. ZsD. gemacht werden. Der Computer ist äußerst attraktiv für ausländische Analphabeten und wirkt sich sehr motivierend auf den Unterricht aus. Er lässt sich auch methodisch einsetzen, um Teilnehmern mit

Schwierigkeiten im feinmotorischen Bereich die Möglichkeit zu bieten, beim Schreiben auch auf andere Aspekte zu achten.

Über die persönlichen Gründe für den Besuch eines Alphabetisierungskurses i. d. ZsD. gibt es im Gegensatz zu Alphabetisierung i. d. MsD. keine Statistiken. Datenerhebungen über die Beweggründe von Deutschen für den Besuch eines Alphabetisierungskurses aus dem Jahr 1999 an der Volkshochschule Bielefeld belegen die besondere Wichtigkeit beruflicher Motive. Deutliche Unterschiede zeigen sich zwischen den Gründen, die Männer und Frauen anführen (vgl. Tab. 1, Döbert/Hubertus, S. 75).

An dieser Stelle kann nur darüber spekuliert werden, ob sich die Motive zum Besuch eines Alphabetisierungskurses bei Muttersprachlern und Ausländern in einigen Punkten ähneln. Der fast doppelt so hohe Anteil an Teilnehmerinnen in Alphabetisierungskursen i. d.

Motive	Männer	Frauen
Berufliche Motive	75,5 %	46,2 %
Angst/Unsicherheit verlieren	8,3 %	17,9 %
Unabhängigkeit	4,2 %	10,7 %
Allgemeinbildung	-	-
Dem eigenen Kind helfen	4,2 %	10,7 %
Führerschein	-	-
Nachträglicher Hauptschulabschluss	16,6 %	14,3 %

Tab. 1: Motive für den Besuch eines Alphabetisierungskurses

ZsD. und die – vor allem kulturell bedingte – Lebenssituation erlauben vorsichtige Mutmaßungen über die Rangfolge der angegebenen Motive. Von der oben angeführten Tabelle zu den Beweggründen für den Besuch eines Alphabetisierungskurses i. d. MsD. kann möglicherweise auf die Gründe für den Besuch eines Alphabetisierungskurses i. d. ZsD. geschlossen werden. Da ein großer Teil der ausländischen Frauen nicht berufstätig, sondern für den Haushalt und die Kindererziehung zuständig ist, kann man davon ausgehen, dass sowohl berufliche Motive als auch die Führerscheinprüfung von geringerer Bedeutung sind. Stärker im Vordergrund steht wahrscheinlich der Wunsch, den eigenen Kindern bei den Schulaufgaben helfen zu können. Berufliche Gründe werden voraussichtlich eher von den restlichen knapp 30 Prozent, welche die männlichen Teilnehmer ausmachen, angegeben. Der Faktor „Angst/Unsicherheit verlieren“ wird vermutlich für ausländische Männer und Frauen gleich wichtig sein; das Gleiche gilt auch in Bezug auf den Wunsch nach Unabhängigkeit (wenn auch aus unterschiedlichen Gründen). Dagegen ist der Faktor „Hauptschulabschluss“ sowohl für ausländische Frauen wie auch für Männer von geringerer Bedeutung, da ja viele von ihnen in ihren Heimatländern nicht zur Schule gehen konnten und in Deutschland keinen Abschluss anstreben. All diese Gründe legen nahe, dass in Alphabetisierungskursen für Ausländer auf Grund des sehr hohen Frauenanteils und deren Lebenssituation frauenspezifische Motive für den Besuch des Kurses an erster Stelle stehen könnten.

Sowohl institutionell bedingte Gründe für die Durchführung von Kursen und als auch teilnehmerbedingte Gründe für den Besuch des Kurses müssen berücksichtigt werden.



Vor der Erstellung eines Unterrichtskonzeptes muss sich demnach der Kursleiter für die grundsätzliche Ausrichtung des Kurses entscheiden:

1. Eine Möglichkeit ist die Orientierung an einem Deutschlehrwerk für Anfänger. Die Beispielwörter, die im Alphabetisierungsunterricht vorkommen, werden diesem Deutschlehrwerk entnommen. Die Grammatik der ersten Lektionen wird zum späteren Lerngegenstand des fortgeschrittenen Alphabetisierungskurses; hierzu gehört das Artikelsystem im Nominativ und Akkusativ, die Verben „sein“ und „haben“ und das Konjugationsschema für Präsens und Perfekt. Des Weiteren müssen im fortgeschrittenen Alphabetisierungsunterricht Redemittel eingeführt und geübt werden, die in den ersten Lektionen des Deutschlehrwerks vorkommen, wie etwa „Mein Name ist...“, „Woher kommst du...“ etc.
2. Eine weitere Möglichkeit ist die Orientierung an den persönlichen Interessen der Teilnehmer. In diesem Fall wird es notwendig sein, Themen zu finden, die einen Großteil der Gruppe interessieren. Wenn dies nicht gelingt, müssen für jeden einzelnen Teilnehmer oder für kleine Teilnehmergruppen unterschiedliche Beispielwörter im Anfängerunterricht und unterschiedliche Unterrichtsinhalte im fortgeschrittenen Alphabetisierungsunterricht erarbeitet werden. Solche teilnehmerorientierte Unterrichtskonzepte sind im Bereich der Alphabetisierungsarbeit i. d. MsD. nichts Neues. Der Spracherfahrungsansatz ermöglicht die Berücksichtigung der Interessen einzelner Teilnehmer. Dieser Ansatz ist jedoch mit einem erheblichen zeitlichen Aufwand für den Kursleiter verbunden. Es muss auch bedacht werden, dass in der Alphabetisierungsarbeit i. d. ZsD. in der Regel weder die Deutschkenntnisse noch die schriftsprachlichen Kenntnisse der meisten Teilnehmer ausreichen, um das im Spracherfahrungsansatz propagierte Konzept des „selber Schreibens“ und das Konzept des „stellvertretenden Schreibens“ zu verwirklichen (Wagener/Drecolll 1985). Bei geringen Sprachkenntnissen bietet sich der Gebrauch von generativen Wörtern, wie er von Freire gefordert wurde (Boulanger 2001). Generative Wörter sind Wörter, die für den Teilnehmer einen besonderen persönlichen Wert haben, z.B. der Name oder die Geburtsstadt. Die Verwendung solcher Wörter ist jedoch nur dann sinnvoll, wenn die Buchstaben eingeführt worden sind. Dann können sie zur Wiederholung und Festigung der gelernten Buchstaben benutzt werden.

Diese zwei Möglichkeiten sind extreme Positionen: Die eine wirkt stark motivierend durch die Berücksichtigung der persönlichen Interessen und sprachlichen Vorkenntnisse, während die andere eine systematische Hinführung zu einem zu lernenden Stoff erlaubt.

## **6. Was leistet ein ausländischer Analphabet, wenn er lesen und schreiben lernt?**

Um ein besseres Verständnis für die Leistungen zu erhalten, die Lese- und Schreibenanfänger erbringen müssen, wenn sie einfache Wörter wie „Haus“ oder „er“ lesen oder schreiben wollen, ist es notwendig, sich vor Augen zu führen, welche Leistungen der *geübte* Leser und Schreiber dabei vollbringt. Auf der Buchstabenebene muss er beim Lesen über ein sehr hoch entwickeltes Wahrnehmungsvermögen verfügen, da Buchstaben aus einer begrenzten Anzahl von Bestandteilen gebildet werden, die sich lediglich um wenige Merkmale voneinander unterscheiden. Grundfähigkeiten wie die optische Differenzierungsfähigkeit (die Fähigkeit, optisch wahrnehmbare Unterschiede zu erkennen), Wahrnehmungskonstanz (die Fähigkeit, einen Gegenstand unabhängig von seiner Lage im Raum und seiner Größe als solchen zu erkennen), Figur-Grund-Wahrnehmung (die Fähigkeit, aus mehreren Reizen einen bestimmten Reiz in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit zu stellen) oder die Wahrnehmung der Raumlage müssen einen hohen Grad der Ausbildung erreicht



haben.<sup>6</sup> Wann wird der Buchstabe „o“ zum Buchstaben „a“ und dieser zum „d“? Welchen Unterschied gibt es zwischen den Buchstaben „h“, „r“, „n“, „c“ und „u“ und wann wird er erreicht? Versuchen Sie, die Grenzen zu ziehen (vgl. Abb. 2)!

Dem geübten, muttersprachlich sprechenden Leser stellt sich im Allgemeinen auf der Wort- und Satzebene diese Frage nicht, denn er verfügt über zahlreiche Auswahlkriterien,



Abb. 2: Beispiele für fließende Übergänge bei Buchstabenformen

die gerade in seiner muttersprachlichen Kompetenz ihren Ursprung haben. Beim Anblick der Wortfolge in Abb. 3

erkennt er den Artikel „das“ und nicht eine Abkürzung, die er als „de-ha-es“ lesen könnte.

## DAS NEUE KURSPROGRAMM

Abb. 3: Beispiel für Auswahlkriterien beim Lesen

Er weiß, dass es ein Wort „das“ gibt und kennt vielleicht keine Abkürzung „de-ha-es“. Darüber hinaus erkennt er auf Grund seiner grammatikalischen und syntaktischen Kenntnisse die Wortfolge „D-H-S neue Kursprogramm“ als falsch. Die Lesart „das neue Kursprogramm“ drängt sich hingegen als richtig auf, da auf diese Weise ein sinnvoller Satzteil gelesen wird. Anders verhält es sich, wenn das zu lesende Wort unbekannt, die Abkürzung jedoch geläufig ist und diese im Satz einen Sinn ergibt (vgl. Abb. 4):

Hier würde der Leser die Abkürzung „vau-ha-es“ lesen und nicht etwa das Wort \*vas, das

## DAS NEUE VAS-KURSPROGRAMM

Abb. 4: Beispiel für Auswahlkriterien beim Lesen

<sup>6</sup> Bei Kindern können oft Defizite in diesen Bereichen beobachtet werden. Defizite im Bereich der Figur-Grund-Wahrnehmung sind die Ursache dafür, dass das Kind keinen Strich innerhalb zweier vorgegebener Linien ziehen kann. Durch den starken Einfluss der Wahrnehmung der vorgegebenen Linien neigt das Kind dazu, den Stift an einer von ihnen entlangzuführen. So kann die Realisierung des Buchstabens „a“ misslingen, wenn sich das Kind durch den zuvor gezeichneten Kreis zu sehr beeinflussen lässt; das kleine Zipfelchen des Buchstabens wird vom Kreis gewissermaßen angezogen: „g“ Sofern das Kind versucht, dieser Anziehung zu widerstehen und dabei die Kontrolle über die Führung des Stiftes verliert, kann der Buchstabe dann so aussehen: „a“ (Reinartz/Reinartz 1976). Kinder mit Defiziten in der Wahrnehmungskonstanz haben Schwierigkeiten, unterschiedliche Varianten eines Buchstabens zu erkennen (siehe hierzu das „Individualprogramm zur Wahrnehmungsförderung“ von Frostig in Reinartz/Reinartz 1976).

es ja nicht gibt. Das Erkennen einzelner Buchstaben tritt für den geübten Leser somit in den Hintergrund; Lesen bedeutet dann vorausschauendes Lesen. Kenntnisse über Grammatik, Wortbedeutungen, Satzstruktur, aber auch die Lesererwartung und weitere Faktoren erlauben es dem geübten Leser, schnell und scheinbar mühelos ganze Textpassagen zu lesen. Um den einfachen Satz „ich möchte einen Kaffee, bitte“ zu lesen, bedient sich der geübte Leser zahlreicher Strategien:

1. Der geübte, muttersprachliche Leser orientiert sich am Lay-out des Textes. Möglicherweise sind Bilder im Text enthalten, welche die im Text beschriebene Situation ankündigen, etwa das Bild eines Straßencafés in Paris. Dadurch werden sprachliche Erwartungen geweckt.
2. Der geübte, muttersprachliche Leser weiß, dass im deutschen Aussagesatz das Verb an zweiter Stelle steht. Wenn er den Satz „ich m...“ zu lesen beginnt, schließt er automatisch Wörter wie „mir“ aus.
3. Der geübte Leser kennt die Konventionen zu Zeichensetzung und Orthographie und weiß, dass „ich m...“ nicht „ich, Maria und...“ sein kann.
4. Der geübte, muttersprachliche Leser kennt die Verbkonjugation und erwartet das auslautende „e“ beim Verb „möchte“ noch bevor er dieses Wort zu lesen begonnen hat.
5. Der geübte, muttersprachliche Leser erwartet nach dem Artikel „einen“ ein Hauptwort und kann auf Grund der in der Artikelendung „-en“ enthaltenen Information auf das Geschlecht dieses Hauptwortes schließen. Wörter wie „Wasser“ oder „Cola“ werden automatisch ausgeschlossen, da sie im Satz „ich möchte einen Wasser/Cola“ als unpassend erkannt werden.
6. Der geübte, muttersprachliche Leser kennt kulturelle Gepflogenheiten und weiß, dass nach dem Satz „ich möchte einen Kaffee“ das Wort „bitte“ kommen könnte.

All diese Mechanismen laufen im Idealfall automatisch ab, ohne dass sie dem Leser bewusst sind. Hinzu muss noch eine weitere Fähigkeit gezählt werden, die „Segmentierungsfähigkeit“ genannt wird. Im Laufe der Zeit schafft es ein Leseanfänger, nicht mehr allein in den Buchstaben die entscheidende Leseeinheiten zu sehen. Durch die Übung erkennt er in häufig wiederkehrenden und bedeutungstragenden Buchstabenkombinationen eine geeignetere Leseinheit. Nach Frith stellen die Morpheme die ideale Segmentierungseinheiten dar (Frith 1985). In diesem Sinne erkennt der geübte Leser im Wort „verkaufen“ drei Einheiten „ver“, „kauf“ und „en“ und würde dieses Wort in isolierter Darstellung in dieser Reihenfolge lesen.

Auch beim Schreiben werden vom geübten Schreiber Höchstleistungen abverlangt. An dieser Stelle ist es wichtig, sich einmal die Leistungen, die zur Ausführung einer einfachen Bewegung notwendig sind, zu vergegenwärtigen. Fälle, bei denen nach Unfällen Hirnschäden das Vergessen sämtlicher Bewegungsprogramme bewirkt haben, können eine Ahnung darüber vermitteln. Die Betroffenen sind dann unfähig, Bewegungen auszuführen, die jahrelang keine Schwierigkeiten bereitet hatten. In monatelanger Übung müssen sie sich die alten Bewegungsprogramme erarbeiten. In diesem Licht erlangt das scheinbar einfache Ziehen einer Linie mit Hilfe eines Stiftes einen anderen Wert: Mit einem Stift umzugehen ist alles andere als leicht. Die Tatsache, dass Menschen in industrialisierten Ländern in den allermeisten Fällen problemlos einen Stift führen können, hängt ausschließlich damit zusammen, dass bereits in sehr frühen Jahren – im Elternhaus und Kindergarten – zahlreiche Erfahrungen im Umgang mit Stift und Papier gemacht werden. Menschen,

denen diese Erfahrung verwehrt blieb, haben auch im erwachsenen Alter größte Schwierigkeiten, mit Schreibwerkzeug umzugehen. Es mag zunächst verwunderlich klingen, aber: Schreibbewegungen werden nur durch den Umgang mit Stift und Papier gelernt. Es ist nicht anders zu erklären, warum in Alphabetisierungskursen i. d. ZsD immer wieder Fälle beobachtet werden können, in denen Frauen, die daran gewohnt sind, täglich ihre Hände für unzählige Arbeiten wie Nähen oder Häkeln zu gebrauchen, keinen geraden Strich mit dem Stift ziehen können. Die Schreibanfänger (ohne „Stifterfahrung“) müssen lernen, die Muskeln der Finger, der Hand und des Armes so zu koordinieren, dass der Stift weder mit zu viel noch zu wenig Druck geführt wird. Dabei stellen die unterschiedlichen Bestandteile von Buchstaben unterschiedliche Schwierigkeitsgrade der Bewegungen dar: Linien sind einfacher zu ziehen als Kreise oder Schleifen – einer der Gründe, warum in Schulen die strukturell einfachere Druckschrift der Schreibschrift vorgezogen wird, um Kinder in die Schrift einzuführen (vgl. Atzesberger 1982; Krichbaum 1998).

Der vielleicht schwierigste Teilaspekt des Schreibens ist jedoch das Zusammenspiel zwischen optischer Wahrnehmung und Vollendung einer Schreibbewegung: die visuo-motorische Koordination, d.h. die Fähigkeit, optisch wahrgenommene Reize und Bewegungen miteinander zu koordinieren. Solche Prozesse vollziehen sich in jedem Augenblick des Schreibens, indem der Schreiber das, was er schreibt, mit einer tatsächlichen oder einer im Gedächtnis gespeicherten Vorlage vergleicht und bei Abweichungen korrigiert. Für diese Korrekturen sind noch zahlreiche Fähigkeiten, wie sie im Rahmen des Fähigkeiten-Ansatzes für die Alphabetisierungsarbeit i. d. MsD. beschrieben wurden (Kamper 1984 und 1985), von besonderer Bedeutung, etwa die räumliche Orientierung innerhalb der Schreibunterlage und die kinästhetische Wahrnehmung, d.h. die Wahrnehmung der Schreibbewegungen selbst.

Für den Bereich des Lesens ist das Zusammenspiel zwischen dem Erlesen, der Synthese und dem Erinnern entscheidend. Das Erlesen erfordert von den Teilnehmern einen hohen Grad an Konzentration, insbesondere dann, wenn die Buchstaben und die dazu gehörigen Laute noch nicht richtig im Gedächtnis gespeichert sind. Hinzu kommen noch die Schwierigkeiten, das Erlesene in der richtigen Reihenfolgen zu behalten. Gleich mehrere Faktoren erschweren diese Gedächtnisleistung: fehlende Deutschkenntnisse, ungewohnte Lautverbindungen und die Erkennung eines lautierten Wortes.

Wie schwierig es ist, sich eine Lautfolge zu merken, die einem *nichts* sagt, kann an dem Sommerhit 2003 der Gruppe „Las Ketchup“ gut beobachtet werden (der Refrain des Liedes lautet ungefähr „a sere he, a dehe, dehebe tu dehebe, deseviu noma, mahami an de bugi an de guini midi“). Die meisten Menschen haben dieses Lied mindestens ein Dutzend Mal gehört und trotzdem gelingt es ihnen nicht, sich diesen Refrain auch nur ansatzweise zu merken. Zum einen, weil sie nicht wissen, was er bedeutet (es ist für sie somit eine fremde Sprache). Zum anderen enthält er keine für die deutsche Sprache oft vorkommende Lautfolgen (etwa „mpf“); der lautliche Aufbau weist eher eine Vokal-Konsonant-Struktur auf und macht eine Wahrnehmung in uns bekannten Lautsegmenten unmöglich (wahrscheinlich wäre folgende Lautfolge leichter zu merken „zer mpf tion ind st“, auch wenn sie nichts bedeutet). Ferner muss bedacht werden, dass auch wenn das gelesene Wort bekannt sein sollte, es nicht in seiner lautierten Form bekannt ist. Die Fähigkeit, ein lautiertes Wort zu erkennen, wird wahrscheinlich erst dadurch entwickelt, dass Menschen lautierte

Wörter hören (dies meistens im Zusammenhang mit der Erstalphabetisierung in der Schule). Das Zusammenwirken dieser drei Faktoren kann am besten durch ein konkretes Beispiel aus der Praxis verdeutlicht werden, in welchem das Lesen misslingt:

Eine Teilnehmerin soll das Wort »Nase« lesen. Sie fährt mit ihrem Zeigefinger entlang des Wortes und zeigt so den Buchstaben an, welchen sie gerade liest. „N...n...n“, sagt sie und fährt fort mit „N...a...a...n...a“. Nun versucht sie, die Silbe auszusprechen, scheint aber Schwierigkeiten zu haben; schließlich scheint sie den ersten Buchstaben vergessen zu haben und setzt ihren Finger zurück, während sie „A...a...a“ sagt. „A...a...n...n...a...a...ANANAS“, ruft sie.

Nach diesen Ausführungen ist es vielleicht vorstellbar, welche Leistungen ein ausländischer Analphabet beim Lesen oder Schreiben erbringt. Besonders schwer haben es dabei diejenigen, die kein Deutsch sprechen, keine Erfahrungen mit einem Stift machen konnten, keinen Kindergarten besucht haben und im Elterhaus kaum gefördert wurden. Im Allgemeinen sind es Frauen, die der Gruppe der primären Analphabeten zuzurechnen sind und die daher einer besonderen Betreuung bedürfen.

## 7. Die Sprache(n)

Mit dieser Überschrift sind nicht nur die jeweiligen Sprachen der Teilnehmer gemeint, sondern auch die Unterrichtssprache Deutsch. So kann die Orthographie der Unterrichtssprache einen direkten Einfluss auf die Wahl der Unterrichtsmethode haben. Wichtig bei der Unterrichtssprache ist der Orthographietyp: Unterschieden wird zwischen so genannten „konsistenten“ und „inkonsistenten“ Orthographien. Damit ist der Grad der Übereinstimmung zwischen Buchstaben und Buchstabenkombinationen und den dazugehörigen Lauten gemeint. Bei konsistenten Orthographien ist es möglich, von den Buchstaben, die ein Wort bilden, auf dessen Aussprache zu schließen. Beispiele für konsistente Orthographien sind das Türkische oder das Spanische. Inkonsistente Orthographien weisen hingegen eine sehr hohe Anzahl von Buchstaben und Buchstabenkombinationen auf, die keine eindeutige Aussprache haben. Somit ist es in sehr vielen Fällen nicht möglich, von den Buchstaben eines Wortes auf dessen Aussprache zu schließen. Ein Beispiel für eine inkonsistente Orthographie ist die englische Sprache, in der z.B. die Endung „-int“ sehr unterschiedliche Aussprachen hat, etwa beim Wort „mint“ [mɪnt] oder „pint“ [paɪnt]. Ein weiteres Beispiel ist die Aussprache des Verbs „read“, das im Präsens als [ri:d] und in der Vergangenheitsform als [red] ausgesprochen wird. Gerade auf die ausgeprägte Inkonsistenz der englischen Orthographie sowie auf andere Faktoren (z.B. die Unterrichtstradition) wird der Vorzug einer analytischen Methode bei der Einführung in die Schrift im angelsächsischen Sprachraum zurückgeführt. Das bedeutet aber: Während es für den englischen Sprachraum durchaus sinnvoll ist, eine analytische Methode (z.B. die Ganzwortmethode) zur Einführung in die Schrift einzusetzen, muss dies bei anderen Sprachen mit konsistenten Orthographien nicht die beste Lösung sein. Diesbezüglich sind gerade im Zusammenhang mit der deutschen Sprache Bedenken über eine unreflektierte Übertragung von Unterrichtsmethoden aus dem englischen Sprachraum in die deutsche Alphabetisierungsarbeit geäußert worden, da die Orthographie der deutschen Sprache noch zu den konsistenten Orthographien gezählt wird (Wimmer/Hummer 1990; Wimmer/Goswami 1994). Empfehlenswert erscheint für die deutsche Sprache daher der Einsatz eines synthe-

tischen Unterrichtskonzepts bei der Einführung der Buchstaben, das den Weg von der kleinen Einheit (Buchstabe/Laut) zur großen Einheit (Wort) beschreitet.<sup>7</sup>

Auch der morphematische Aufbau des Deutschen ist im Hinblick auf die Auswahl einer Unterrichtsmethode zu berücksichtigen. Aus diesem Grund haben sich schon in der Vergangenheit mehrere Autoren für den Einsatz der Morphem-Methode in der Alphabetisierung i. d. MsD. positiv geäußert (Waldmann 1985; Magin 1991).

Für die Alphabetisierungsarbeit i. d. ZsD. ist der Einsatz der Morphem-Methode im fortgeschrittenen Alphabetisierungsunterricht ebenfalls empfehlenswert. Die systematische Erarbeitung von Vor- und Nachsilben – mitsamt ihrer zum Teil noch vorhandenen Bedeutung – bietet gerade im Alphabetisierungsunterricht mit Ausländern große Vorteile. Für deutsche Muttersprachler ist das Wissen um die Bedeutung oder bedeutungsmodifizierende Funktion von Vorsilben belanglos: Sie wissen, was der Unterschied zwischen „zerbrechen“ und „brechen“, zwischen „sympathisch“ und „unsympathisch“ ist. Für die Alphabetisierungsarbeit mit nicht deutschsprachigen Erwachsenen kann die Bedeutung von Vorsilben letztendlich nicht aus einem morphemorientierten Unterrichtskonzept ausgeklammert werden. Zwar haben Funktionsmorpheme wie Verbvorsilben und einige Nachsilben eine zugegebenermaßen z.T. mehrdeutige und oft vage Bedeutung, aber es lässt sich nicht abstreiten, dass gerade diese (wenn auch unklare Bedeutung) für Deutschlerner wichtig sein kann. Die Bedeutung von zusammengesetzten Verben kann z.T. durch eine systematische Erarbeitung der Verbvorsilben und deren mögliche Bedeutungen leichter erraten werden (Rug/Tomaszewski, S. 50ff.; Fleischer/Barz, S. 320ff.). Noch deutlicher sind die Vorteile einer systematischen Erarbeitung der wortklassenmodifizierenden Nachsilben im Zusammenhang mit Adjektiven (z.B. Substantiv + lich = Adjektiv). Dieser Schritt geschieht in einer systematischen Vorgehensweise eher in Deutschlehrwerken für fortgeschrittene Lerner und unterstreicht in jedem Fall die Wichtigkeit für den Deutschlerner. Ferner erweitert das Wissen um den Morphem-Aufbau deutscher Wörter das grammatikalische Verständnis und das Verständnis um die Wortbildung. Gerade in der deutschen Sprache sind zusammengesetzte Wörter für viele Deutschlerner unverständlich. Das Wissen um die Zusammensetzung solcher Wörter kann beim Verstehensvorgang helfen (Waldmann 1985).

Ebenso können Lerner, die ungesteuert Deutsch gelernt haben, von der Morphem-Methode profitieren: Gerade die Behandlung der Konjugationsendungen kann Teilnehmer, die im so genannten Gastarbeiterdeutsch sprechen, dazu verhelfen, sich über ihre Fehler bewusst zu werden und diese möglicherweise zu korrigieren (Magin 1991).

Vorteile bietet die Morphem-Methode auch im Hinblick auf die Einführung der Buchstabengruppen (s.u.) und im Hinblick auf eine Verbesserung der Aussprache. Eine systematische Morphemeinteilung der im Unterricht vorkommenden Beispielwörter verdeutlicht, dass Buchstabengruppen in der Regel nur dann einen eigenen Lautwert haben, wenn sie innerhalb eines Morphems vorkommen. Das Wort „Inhalt“ wird durch die Vorsilbe „be-“ und die Endsilbe „-en“ zum Verb „beinhalten“, das aber nicht als [ˈbainhaltɪn] gelesen werden sollte. Auch die Aussprache einiger Buchstabengruppen wird deutlicher, wenn die Teilnehmer lernen, Wörter in Morpheme aufzuteilen. So könnten Teilnehmer das Wort „Buchstabe“ als [ˈbʊkstabɐ] lesen, wenn sie den morphematischen Aufbau dieses Wortes nicht beachten und die Buchstabengruppe „chs“ fälschlicherweise erkennen. Dem Lerner

<sup>7</sup> Weitere Gründe, die für den Vorzug einer synthetischen vor einer analytischen Vorgehensweise bei der Einführung von Buchstaben sprechen, werden im übernächsten Abschnitt erläutert.



muss also deutlich gemacht werden, dass sich die Stellung einer Buchstabengruppe als An-, In- oder Auslaut immer auf Morpheme und nicht auf (zusammengesetzte) Wörter bezieht. Ein weiterer Pluspunkt der systematischen Arbeit mit Morphemen ist die Verbesserung der Rechtschreibung (Kamper 1988), da Konsonantenhäufungen und Doppelvokale besser nachvollzogen werden können. So ist nach Einführung der Vorsilbe „ent-“ die im Verb „entnehmen“ vorkommende Konsonantenhäufung „ntn“ leichter zu begreifen und die richtige Schreibweise des Verbs „beenden“ leichter zu merken, wenn die Verbvorsilbe „be-“ und das Verb „enden“ bekannt sind. Des Weiteren bietet die Morphem-Methode in Bezug auf Groß- und Kleinschreibung sowohl für deutschsprachige, wie für nicht deutschsprachige Lerner große Vorteile. Die systematische Behandlung von wortklassenmodifizierenden Endsilben ermöglicht die einfache Unterscheidung zwischen Adjektiven (z.B. „-lich“, „-ig“, „-isch“), Verben („-en“ oder „-n“) und Substantiven (z.B. „-keit“, „-ung“, „-schaft“) und kann zu einer Verminderung der Rechtschreibfehler im Bereich der Groß- und Kleinschreibung führen.

Ein letzter Aspekt der deutschen Sprache, der in diesem Abschnitt Erwähnung finden sollte, sind die oft vorkommenden Konsonantenhäufungen. Diese Konsonantenhäufungen kommen nicht nur durch den morphematischen Aufbau der Sprache zustande. Es gibt genügend viele Beispiele für einsilbige Wörter mit Konsonantenhäufungen, etwa „Dampf“ oder „dumpf“. Dies hat einige Autoren dazu bewogen, sich gegen den Einsatz einer Silbenmethode auszusprechen, d.h. gegen die Einführung von Buchstaben mit Hilfe von Silben, so wie es im Konzept von Paulo Freire gefordert wird (vgl. Boulanger 2001). Eine Einführung von Buchstaben durch Silben eignet sich bei Sprachen wie das Portugiesische oder Spanische, in denen Wörter in einem viel stärkerem Ausmaß die Struktur Konsonant – Vokal – Konsonant – Vokal aufweisen.<sup>8</sup>

Wie schon zu Beginn dieses Abschnitts angedeutet wurde, sind auch die jeweiligen Sprachen der Teilnehmer für das Unterrichts-konzept wichtig. Zwei Punkte sind für den Alphabetisierungsunterricht von besonderer Bedeutung: das Lautinventar und das Buchstabeninventar der jeweiligen Muttersprache. Die folgenden Ausführungen beschränken sich auf vier häufig vertretene Teilnehmersprachen: das Arabische, das Kurdische, das Türkische und das Griechische.

### 7.1 Die arabische Sprache

Die arabische Sprache verfügt über ein Schriftsystem mit 28 Buchstaben, die je nachdem, ob sie als An-, In-, Auslaut oder in isolierter Darstellung auftreten, eine eigene Form haben (Klein- und Großschreibung gibt es nicht). Sie gehört zu den so genannten konsonantischen Sprachen, d.h. dass nur Wortskelette aus Konsonanten geschrieben werden (vgl. Tawfik 1996). Vokale werden mit Ausnahme der langen Vokale nicht gekennzeichnet. Der Satz „ich möchte einen Kaffee, bitte“ würde dann folgendermaßen geschrieben „ch mcht nn kff, btt“. Solche Wort- und Satzskellette zu entziffern mag im Arabischen nur

<sup>8</sup> Trotz der genannten Bedenken über eine silbenweise Einführung von Buchstaben ist die Behandlung von Silben im Alphabetisierungsunterricht bei der Lösung des Problems „Skelettschreibung“ durchaus nützlich. Voraussetzung dafür ist, dass die Teilnehmer ein sprachliches Gefühl entwickelt haben, um Wörter in Silben aufzuteilen. Da in jeder Silbe stets ein Vokal enthalten ist, kann die Schreibung eines Wortes vom Teilnehmer selbst auf fehlende Vokale hin kontrolliert werden.



deshalb gelingen, weil es lediglich drei Vokale kennt: das „a“, das „i“ und das „u“.<sup>9</sup> Die Vokale werden mit Ausnahme des langen „ā“, „ō“ und „ū“, die einen eigenständigen Buchstaben haben (das *alif*, das *wua* und das *ya*) nur selten, etwa im Koran, durch Striche angegeben. Wie bei den meisten konsonantischen Sprachen wird im Arabischen von rechts nach links geschrieben und gelesen (vgl. Brügelmann 1990).

Die beschränkte Anzahl von Vokalen im Lautinventar und die praktisch nicht vorhandenen Vokale in der üblichen Schriftsprache sollten auf jeden Fall im Alphabetisierungsunterricht berücksichtigt werden. Arabisch sprechende Teilnehmer haben in der Regel große Schwierigkeiten das „e“ vom „i“ und das „o“ vom „u“ zu unterscheiden. Ferner ist der Laut [ç] wie beim Wort „ich“ nicht bekannt; anstatt dieses Lautes wird oft der Laut [j] wie beim Wort „schade“ realisiert. Auch die deutschen Umlautvokale „ö“ und „ü“ bereiten arabisch sprechenden Teilnehmern Schwierigkeiten.

Für die Praxis bedeuten diese Besonderheiten des arabischen Laut- und Buchstabeninventars, dass Teilnehmer mit Kenntnissen des arabischen Schriftsystems möglicherweise

- dazu neigen, Wörter von rechts nach links zu schreiben oder zu lesen;
- dazu neigen, Wörter als Konsonantenskelette zu schreiben;
- große Schwierigkeiten bei der Aussprache der Buchstaben „ö“, „ü“ und des Ich-Lautes haben;
- große Schwierigkeiten bei der akustischen Differenzierung zwischen den Vokalen „e“ und „i“ und „o“ und „u“ haben;
- Schwierigkeiten bei der Unterscheidung zwischen lang und kurz ausgesprochenen Vokalen haben;
- Schwierigkeiten haben, das Konzept der Klein- und Großschreibung zu verstehen.

## 7.2 Die türkische Sprache

Das türkische Schriftsystem verfügt über 29 Buchstaben, von welchen acht Vokale sind (dazu kann noch das „y“ gezählt werden, das ebenfalls als Vokal ausgesprochen werden kann) (vgl. Tekinay 1985). Wie beim Arabischen weist das Lautinventar der türkischen Sprache nur wenige Unterschiede zum Lautinventar der deutschen Sprache auf. Obwohl die deutschen Buchstaben „ä“, „q“, „w“, „x“ und „ß“ im türkischen Alphabet nicht vorhanden sind, kommen ihre Laute in der türkischen Sprache dennoch vor. Der Laut [ç] wie beim Wort „ich“ ist im türkischen Lautinventar nicht enthalten. Das Türkische verfügt hingegen über fünf Buchstaben, die im Deutschen unbekannt sind: ç, ğ, ı, İ und Ş.

1. Der Buchstabe „ç“ wird als [tʃ] ausgesprochen und wird im Deutschen über die Buchstabenkombination „tsch“ realisiert.
2. Der Buchstabe „ğ“ kommt nie als Anlaut vor und dient in der Umgebung der Vokale „ā“, „ō“ und „ū“ als Dehnung (entsprechend dem deutschen Dehnungs-h). In der Umgebung der Vokale „e“ und „i“ wird er wie das deutsche „j“ ausgesprochen.
3. Der Vokal „T“ kommt im Deutschen in ähnlicher Form als Laut sehr oft vor, ohne dass es den meisten deutschen Muttersprachlern bewusst ist. Es handelt sich um einen Schwa-Laut, ein dumpfes „i“, etwa wie beim englischen Wort „girl“. Das unbetonte deutsche „e“ wird ähnlich ausgesprochen, z.B. beim Wort „kommen“ [kɔmən].

<sup>9</sup> Wortskelette im Deutschen zu entziffern gestaltet sich deutlich schwieriger, da es (das y dazugezählt) insgesamt neun Vokale und vier Vokalkombinationen mit eigenem Lautwert hat. Dadurch werden die Möglichkeiten der Lesarten eines Wortskeletts sehr unübersichtlich.

4. Der Buchstabe „İ“ ist die türkische Variante des großen „i“, die lediglich einen Punkt erhält, um sie von der Großschreibung des Buchstabens „i“ zu unterscheiden (I ⇒ I und i ⇒ İ).
5. Der Buchstabe „Ş“ wird wie die deutsche Buchstabengruppe „sch“ ausgesprochen.

Die größten Schwierigkeiten ergeben sich in der Praxis meistens durch die andersartige Lautbesetzung einiger in beiden Sprachen vorkommenden Buchstaben, was zur Interferenzen führen kann; es sind die Buchstaben „c“, „I“, „v“, „y“ und „z“.

Buchstabe	türk. Aussprache	deut. Aussprache	Realisierung der türk. Aussprache in der deutschen Schriftsprache
C, c	[dʒ]	[ts] oder [k]	»dsch« ( <i>Dschungel, Job</i> )
I	[ɛ]	[i]	unbetontes »e« ( <i>kommen, können</i> )
V, v	[v]	[f] oder [v]	»w« ( <i>wer, wie, was</i> )
Y, y	[j] oder [i]	[i] oder [j]	»i« oder »y« ( <i>Teddy, Igel</i> )
Z, z	[z]	[ts]	(in-) und anlautendes »s« ( <i>Sohn, Wesen</i> )

In der Praxis können sich die aufgezählten Besonderheiten der türkischen Sprache zum Beispiel auf folgende Weise auswirken:

- die Teilnehmer realisieren das stimmhafte „s“ durch den Buchstaben „z“;
- die Teilnehmer realisieren das unbetonte „e“ durch den Buchstaben „i“, da dieser Ähnlichkeit mit dem türkischen Buchstaben „i“ hat;
- die Teilnehmer kennzeichnen die Dehnung eines Vokals durch den Buchstaben „g“, weil dieser Ähnlichkeit mit dem türkischen Buchstaben „ğ“ hat;
- die Teilnehmer realisieren den Laut [ʃ] durch den Buchstaben „s“, da dieser Ähnlichkeit mit dem türkischen Buchstaben „Ş“ hat.

### 7.3 Die kurdische Sprache

Die kurdische Sprache hat zwei Hauptdialekte, den Kurmanci-Dialekt und den Sorani-Dialekt. Der Kurmanci-Dialekt wird im kurdischen Teil der Türkei, Syriens und des Kaukasus gesprochen, während der Sorani-Dialekt im südöstlichen Teil des kurdischen Gebietes vorkommt. Diese Dialekte können sowohl mit Hilfe des lateinischen als auch des arabischen Schriftsystems geschrieben werden. Je nachdem aus welchem Teil des kurdischen Gebietes ein Teilnehmer kommt, kann er möglicherweise schriftsprachliche Kenntnisse im arabischen oder lateinischen Schriftsystem erworben haben. Im Alphabetisierungskurs i. d. ZsD. finden sich aber meistens Teilnehmer, die im arabischen Schriftsystem Kenntnisse erwerben konnten. Im Folgenden soll das kurdische Lautinventar anhand des kurdischen Alphabets in lateinischen Buchstaben erklärt werden (die folgenden Ausführungen beziehen sich nur auf den Kurmanci-Dialekt, vgl. Bedir Khan/Lescot 1986). Das kurdische Alphabet hat 31 Buchstaben und zwei weitere, die in ihrem Gebrauch fakultativ sind. Es handelt sich um ein phonetisches Alphabet, d.h. so wie gesprochen wird, wird auch geschrieben und so wie geschrieben wird, wird auch gelesen.

Es gibt acht Vokale, wobei der Buchstabe „e“ dem arabischen *Alif* (etwa dem „a“ im englischen Wort „bad“) und der Buchstabe „i“ dem türkischen „i“ (etwa dem unbetonten deutschen „e“) im Klang ähnelt. Zusammen mit dem Vokal „u“ (im Klang dem „u“ im Wort „kurz“ ähnlich) bilden diese die drei kurzen Vokale des Kurdischen. Die Vokale „a“, „ê“, „î“, „o“ und „û“ werden hingegen lang ausgesprochen (wie bei „Aal“, „Tee“, „Biber“, „Not“

und „Flut“). Bei den Konsonanten haben die Buchstaben „w“ (wie beim englischen Wort „well“) und „q“ (entspricht in etwa dem arabischen Buchstaben „qaf“ und wird als stimmloser Verschlusslaut am Zäpfchen erzeugt) Lautwerte, die im deutschen Lautinventar nicht vorkommen. Die fakultativ gebrauchten Buchstaben „h“ und „x“ entsprechen dem arabischen Buchstaben „ha“ (kräftig gehauchtes „h“, fast wie ein Ach-Laut) und dem Buchstaben „hen“ (stimmhafter Ach-Laut, der dem Zäpfchen-r ähnelt) und kommen nur in einigen Mundarten vor. Genau wie im Türkischen ergeben sich die meisten Schwierigkeiten bei den Buchstaben, die zwar in beiden Alphabeten vorkommen, aber unterschiedlich ausgesprochen werden; es sind das „z“ als [z] wie bei „Sohn“, das „c“ als [dʒ] wie bei „Job“, das „j“ als [ʒ] wie bei „Garage“, das „x“ als [x] wie bei „acht“ und das „e“. Die Buchstaben „Ç“ und „Ş“ geben die Lautwerte der Buchstabengruppen „tsch“ und „sch“ wieder. Der Buchstabe „y“ hat anders als im Deutschen nur den Lautwert [j] wie bei „ja“; ebenso gibt es Unterschiede beim Buchstaben „h“, da dieser als An-, In- und Auslaut als [h] ausgesprochen wird (dies gilt auch für die türkische Schriftsprache). Die restlichen Konsonanten „b“, „f“, „m“, „p“, „v“, „d“, „l“, „n“, „s“, „t“, „g“, „k“ und das „r“ (als süddeutsches „r“) werden genauso wie im Deutschen ausgesprochen.

Für den Alphabetisierungsunterricht bedeutet dies, dass die Teilnehmer, die Kurmanci sprechen und das kurdische Alphabet kennen, möglicherweise

- das stimmhafte (deutsche) „s“ durch den (kurdischen) Buchstaben „z“ realisieren;
- das unbetonte (deutsche) „e“ durch den (kurdischen) Buchstaben „i“ realisieren;
- den Laut [j] durch den Buchstaben „s“ realisieren, da dieser Ähnlichkeit mit dem kurdischen Buchstaben „Ş“ hat;
- den Laut des (deutschen) „a“ durch den (kurdischen) Buchstaben „e“ realisieren;
- den Ach-Laut durch das (kurdische) „h“ realisieren.

Genau wie bei den Türkisch sprechenden Teilnehmern haben die Kurdisch sprechenden Teilnehmer auch Schwierigkeiten, die Laute auszusprechen, die im Kurmanci nicht vorkommen (Ich-Laut, „ö“ und „ü“). Insgesamt gesehen sind auf Grund der Ähnlichkeit zwischen dem türkischen und dem kurdischen Alphabet die Auswirkungen auf die Schreib- und Leseleistungen der Teilnehmer ähnlich.

#### 7.4 Die griechische Sprache

Die griechische Sprache verfügt nur über 24 Buchstaben, von welchen eine große Anzahl im deutschen Alphabet nicht vorkommen (Γ/γ, Δ/δ, ζ, η, ι, κ, Λ/λ, μ, Ξ/ξ, Π/π, Σ, σ, τ, Φ/φ, Ψ/ψ, ρ, ε, Ω, Θ/θ) (vgl. Methger 1998). Von den deutschen Buchstaben sind das „C, c“, „D, d“, „F, f“, „G, g“, „J, j“, „L, l“, „Q, q“, „R, r“, „V, v“, „W, w“, „Ä, ä“, „Ö, ö“ und „Ü, ü“ im griechischen Alphabet nicht enthalten. Das Lautinventar der griechischen Sprache ähnelt dem deutschen Lautinventar sehr: nur die Laute der Buchstaben Γ [ɣ]/sehr weiches „g“, Δ [ð]/wie das englische „the“ und θ [θ]/wie das englische „think“ kommen in der deutschen Aussprache nicht vor. Die Laute der deutschen Buchstaben „ö“, „ü“ und „h“, sowie der Sch-Laut sind in der griechischen Sprache unbekannt; die Laute der Buchstaben „g“, „d“ und „b“ werden im Griechischen durch Buchstabengruppen realisiert: „g“ wird durch ΓΚ (gk), „d“ durch ΝΤ und „b“ durch ΜΠ (mp) wiedergegeben.

Die größten Probleme können sich bei den Großbuchstaben dadurch ergeben, dass viele griechische Großbuchstaben anders als im Deutschen ausgesprochen werden; auch einige Kleinbuchstaben können Verwirrung stiften:

Buchstabe	griech. Aussprache	deut. Aussprache	Realisierung der griech. Aussprache in der deutschen Schriftsprache
B	[v]	[b]	»w« ( <i>wer, wie, was</i> )
Z	[z]	[ts]	(in-) und anlautende »s« ( <i>Sohn, Wesen</i> )
H	[i]	[h] oder Dehnung	»i« ( <i>Igel</i> )
P	[r]	[p]	süddeut. »r« ( <i>Rose, Karte</i> )
X	[x] oder [ç]	[ks]	Ach- oder Ich-Laut ( <i>machen, dichten</i> )
v	[n]	[f] oder [v]	»n« ( <i>nein</i> )
σ	[s]	[o]	Auslautende »s« oder »ß« ( <i>Haus, Soße</i> )
υ	[i]	[u]	»i« ( <i>Igel</i> )
ω	[o]	[v]	»o« ( <i>ohne</i> )

Für die Praxis bedeutet dies, dass griechisch sprechende Teilnehmer unter anderem Schwierigkeiten

- bei der Aussprache der Buchstaben „ö“, „ü“, „h“ sowie des Sch-Lautes haben,
- durch die andersartige Aussprache der in beiden Schriftsystemen enthaltenen Groß- und Kleinbuchstaben haben; so kann z.B. das stimmhafte (deutsche) „s“ durch den griechischen Buchstaben „z“ und das (deutsche) „w“ durch den griechischen Buchstaben „B“ realisiert werden.

Abschließend soll noch ein weiterer Punkt genannt werden, der für alle hier beschriebenen Sprachen gilt: Konsonantenhäufungen stellen immer eine Schwierigkeit für arabische, türkische, kurdische und griechische Teilnehmer dar, da ihre Sprachen die Abfolge Vokal – Konsonant in einem viel stärkeren Maße beachtet als dies in der deutschen Sprache der Fall ist. So werden beispielsweise im Türkischen bei Wortzusammensetzungen Vokale oder Konsonanten hinzugefügt, um die Folge Vokal – Konsonant beibehalten zu können: *evli* (verheiratet) + *im* (ich bin) ⇒ *evliyim* [ˈɛvlijəm] oder *gül* (lach-) + *yor* (1. Person Präsens) ⇒ *gülüyör* (ich lache). Dies kann bei den beschriebenen Teilnehmergruppen dazu führen, dass Konsonantenhäufungen durch das Hinzufügen von Vokalen vereinfacht werden.

### 8. Was wird unterrichtet?

Kurszusammensetzung, sprachliche und schriftsprachliche Vorkenntnisse, die Muttersprachen der Teilnehmer oder Vorgaben durch die Einrichtung (z.B. Vorbereitung auf einen Deutschkurs oder die Zahl der Unterrichtsstunden pro Woche) müssen bei der Erstellung des Unterrichtskonzepts mit berücksichtigt werden. Leider werden die meisten dieser Faktoren – wenn überhaupt – erst kurz vor oder nach Beginn des Kurses bekannt. Aus diesem Grund orientiert sich an dieser Stelle die Beantwortung der Frage, WAS unterrichtet werden soll, exemplarisch an der am stärksten benachteiligten Teilnehmergruppe, den primären Analphabeten ohne Deutschkenntnisse, die auf einen Deutschanfängerkurs vorbereitet werden sollen. Vor diesem Hintergrund lautet die Antwort:

1. Die Teilnehmer müssen in die Schrift eingeführt werden.
2. Die Teilnehmer müssen Deutsch lernen.
3. Die Teilnehmer müssen auf den Deutschanfängerkurs vorbereitet werden.

## 8.1 Einführung in die Schrift

Die Einführung in die Schrift beinhaltet die Einführung der Zahlen, der Buchstaben und die Einführung der Buchstabengruppen:<sup>10</sup>

ei	a	ah	-ar	-ahr	sch	ach	ech	chs	ph
ie	e	eh	-er	-ehr	st-	och	ich	-ig	
eu	i	ih	-ir	-ihr	sp-	uch	äch		-tion
äu	o	oh	-or	-ohr			öch	ck	
	u	uh	-ur	-uhr			üch	qu	
	ä	äh	-är	-ähr			y ch		
	ö	öh	-ör	-öhr	-eur		eich	-ng	
	ü	üh	-ür	-ühr			iech	-nk	
							euch		
							äuch		

Die Behandlung von häufigen Buchstabenverbindungen (z.B. „pf“, „mpf“) und häufigen Funktionsmorphemen (z.B. „be-“, „ent-“, „-lich“ oder „-keit“) sollte ebenfalls im Unterrichts-konzept berücksichtigt werden. Wichtig ist dabei, dass die Einführung der aufgezählten Einheiten ausschließlich in Druckschrift geschieht. Vom Einsatz der Schreibschriften – lateinische Ausgangsschrift (LA), Schulausgangsschrift (SAS) und vereinfachte Ausgangsschrift (VA) – in der Alphabetisierungsarbeit i. d. ZsD. wird aus mehreren Gründen abgeraten:

- Die Buchstaben in der LA und VA sind in ihrer Struktur komplizierter als Druckbuchstaben (insbesondere die LA enthält viele Schleifen, Wende- und Haltepunkte, die das Schreiben unnötig erschweren).
- Die Druckbuchstaben erlauben eine sofortige Erkennung der einzelnen Buchstaben: in einer gebundenen Schrift sind für einen Lesanfänger Anfang und Ende eines Buchstabens schwieriger zu erkennen.
- In gebundenen Schriften muss der Schreibanfänger gleich mehrere Varianten eines Buchstabens lernen, da der Zielpunkt des vorangestellten Buchstabens vom Anfangspunkt des nachgestellten Buchstabens abhängt:

An- oder Inlaut  $l^o o^o \Rightarrow loot$  bzw. Auslaut oder isoliert  $l^o o^o \Rightarrow looot al^o$

Bei der Einführung der Druckbuchstaben sollte auf eine festgelegte Abfolge und eine Richtung, in denen die Buchstaben geschrieben werden, beachtet werden. Es gilt die Faustregel: Von oben nach unten und von links nach rechts. Dabei sollte darauf geachtet werden, sämtliche Bestandteile eines Buchstabens einzeln nach dieser Faustregel zu realisieren; das große „M“ besteht demnach aus vier Bewegungen, obwohl geübte Schreiber mit zwei oder höchstens drei Bewegungen auskommen (Abb. 5).

<sup>10</sup> Eine Buchstabengruppe ist eine Buchstabenverbindung, die einen anderen Lautwert als die Summe der darin enthaltenen Lautwerte hat; die Buchstabengruppe „sch“ hat den Lautwert [ʃ] und nicht etwa [stsh] oder [skh] für den Fall, dass der Buchstabe „c“ als [k] gelesen wird. Buchstabenverbindungen wie „au“ oder „pf“ sind demnach keine Buchstabengruppen, da ein Teilnehmer, der die Aussprache der einzelnen Buchstaben kennt, im Stande wäre, die Aussprache dieser beiden Buchstabenverbindungen herauszubekommen.





Abb. 5: Schreibrichtungen und -abfolge einzelner Buchstaben

Es sollte darauf hingewiesen werden, dass es Buchstaben und Zahlen gibt, die zwar gelesen, aber nicht geschrieben werden (4, 9, a, ä), da sie in ihrer Struktur zu kompliziert sind. Für absolute Schreibanfänger empfiehlt es sich, Hilfslinien vorzugeben und die Anzahl dieser bei fortschreitenden Kenntnissen von vier Linien auf eine Linie zu reduzieren.

Ferner muss das Konzept der Klein- und Großschreibung im Alphabetisierungsunterricht vermittelt werden. Die Vermittlung dieses Konzepts muss nicht zwangsläufig mit der Behandlung der Klein- und Großschreibung verbunden werden, etwa im Zusammenhang mit Substantiven. Die Klein- und Großschreibung kann im fortgeschrittenen Alphabetisierungsunterricht oder im Deutschanfängerkurs geübt werden. Es geht eher darum, sich zu vergewissern, dass die Teilnehmer unter den Begriffen *klein* und *groß* eine Klasse verstehen und nicht eine räumliche Größenangabe. Um festzustellen, ob das Konzept der Klein- und Großschreibung verstanden worden ist, reicht es, den Teilnehmern eine Reihe von unterschiedlich großen Buchstaben vorzulegen und sie zu fragen, ob es sich um Klein- oder Großbuchstaben handelt (Abb. 6):



Abb. 6: Test zur Überprüfung des Konzepts Klein-/Großschreibung

Zur Einführung der Buchstaben gehört – insbesondere bei Teilnehmern, die nie eine Schule besucht haben – auch die Ausbildung des akustischen Differenzierungsvermögens. Zu dieser Aufgabe gehören

- die Berücksichtigung der phonetischen Besonderheiten der jeweiligen Muttersprachen, z.B. Differenzierung von „o“ und „u“ bei Arabisch sprechenden Teilnehmern (siehe Abschnitt über die Sprachen);
- eine Bewusstwerdung der Artikulationsorte und -arten, z.B. Zungenstellung/Lippenrundung bei der Produktion von Buchstaben oder Stimmhaftigkeit/Stimmlosigkeit;
- besondere Behandlung von ähnlich lautenden Buchstaben, z.B. durch den Einsatz von Minimalpaaren (*Hose/Hase* zur Differenzierung von „o“ und „a“). Dazu gehören die Paare: b/p, c/ß, d/t, e/i, f/w, g/k, h/Ach-Laut, i/Ich-Laut, j/Ich-Laut l/r, m/n, qu/k, Zäpfchen-r/Ach-Laut, s/ß, o/u, qu/w, k/x, ß/x sowie die kurzen und langen Vokale a/ah, e/eh, i/ie/ih, o/oh und u/uh.

Wichtig ist, die Vokalquantität (Dehnung und Schärfung der Vokale) gezielt zu üben. Diesbezüglich haben die meisten Teilnehmer, lerngewohnte wie lernungewohnte, große Schwierigkeiten. Am besten gelingt die Ausbildung eines Gespürs für die Vokallänge durch die direkte Gegenüberstellung von kurzen und langen Vokalen (Sand/Sahne, Cent/sehen, Tisch/ihnen) und die *überdeutliche* Aussprache von kurzen und langen Vokalen. Lang ausgesprochen werden Vokal-h-Verbindungen, Doppelvokale und betonte Silben, die auf



Vokal enden (dies mit Ausnahmen). Demgegenüber können Vokal-Doppelkonsonant-Verbindungen und betonte Silben, die auf Konsonant enden (ebenfalls mit Ausnahmen) gestellt werden. Am besten eignen sich natürlich Minimalpaare, also Wortpaare, die sich nur in einem Laut voneinander unterscheiden, z.B. *wann/wenn* oder *nein/dein* (vgl. Ortman 1981). Das Problem dabei ist, dass sich selten Wortpaare finden lassen, deren Wörter auch für die Alphabetisierungsarbeit i. d. ZsD. geeignet sind, etwa Wörter aus dem Grundwortschatz (z.B. *Kamm/kam*).

## 8.2 Vermittlung der Deutschkenntnisse

Bei der Vermittlung der Deutschkenntnisse kann auf die zahlreich vorhandenen Deutsch-Anfängerlehrwerke zurückgegriffen werden (z.B. *Eurolingua Deutsch 1*, *Passwort Deutsch 1*, *Themen Neu 1*; im Literaturverzeichnis unter „Deutschlehrwerke“ aufgeführt) oder auf Vorkurse für den Deutschunterricht (z.B. *Erste Schritte*). Es sollte beachtet werden, dass in der Anfangsphase der Buchstabeneinführung lediglich einzelne Wörter dem Deutschlehrwerk entnommen werden. Erst wenn der größte Teil der Buchstaben und Buchstaben-gruppen eingeführt worden sind, ist es sinnvoll, mit der Vermittlung grammatikalischer Inhalte zu beginnen. Dazu gehören:

- Redemittel (z.B. für die Vorstellung, Begrüßung oder den Abschied);
- das Artikelsystem im Nominativ (*der, die, das, die*) und (*ein, eine, ein, -*);
- Personalpronomen im Nominativ (*ich, du, er, sie, es, wir, ihr, sie, Sie*);
- der Aussage- und Fragesatz;
- die Konjugation im Imperativ;
- die Konjugation im Präsens;
- die Pluralbildung;
- die Verben „sein“, „haben“ und „möchten“ im Präsens;
- die Konjugation im Präsens für Verben, deren Verbstamm mit den Lauten [t] und [s] endet (*arbeitet, wächst* etc.);
- Einführung des Akkusativs im Zusammenhang mit der Einführung des Artikelsystems im Akkusativ (*den, die, das, die*) und (*einen, eine, ein, -*);
- Konjugation im Perfekt mit dem Verb „haben“.

## 8.3 Vorbereitung auf den Deutschanfängerkurs

Die Vorbereitung auf den Deutschanfängerkurs geschieht am besten, indem kleine Texte und Dialoge aus den ersten Lektionen des voraussichtlich später eingesetzten Deutschlehrwerks im fortgeschrittenen Alphabetisierungskurs eingesetzt werden. Bilder und Zeichnungen aus dem Deutschlehrwerk können ebenfalls im Alphabetisierungsunterricht als Redeanlässe eingesetzt werden, z.B. „*Heute schreibt ihr alles, was euch zu diesem Bild einfällt*“. Auch die Visualisierungshilfen, die das Deutschlehrwerk bei der Grammatikvermittlung einsetzt, sollten im Alphabetisierungsunterricht übernommen werden, z.B. Ovale für Verben:



Ziel ist also, den Teilnehmern beim Wechsel vom Alphabetisierungskurs in den neuen Deutschanfängerkurs das Gefühl zu vermitteln, ihnen sei das neue Deutschlehrwerk bekannt. Daher sollten einige der Texte im fortgeschrittenen Alphabetisierungskurs

wenigstens einmal durchgearbeitet worden sein. Zur Vorbereitung auf den Deutschanfängerkurs gehört auch, die Teilnehmer in den Umgang mit einem Wörterbuch einzuführen. Hierfür eignen sich zweisprachige Wörterbücher,<sup>11</sup> Bildwörterbücher und Telefonbücher. Die Teilnehmer sollten auf jeden Fall mit einem Wörterbuch umgehen können.

Die bis jetzt aufgezählten Punkte stellen lediglich eine Grundstruktur dessen dar, was einem ausländischen Analphabeten ohne Deutsch- und Schriftsprachkenntnisse beigebracht werden könnte. Es ist kein Curriculum, das Aussagen über die Zeiträume trifft, in welchen der Lernstoff zu bewältigen ist. Erfahrungsgemäß verlaufen die Fortschritte von primären Analphabeten ohne Deutschkenntnisse sehr langsam; bei optimaler Betreuung (zwei Kursleiter für zehn bis 15 Teilnehmer, zwölf bis 16 UStd./Woche) könnte die Vorbereitung auf den Deutschanfängerkurs nach ca. 18 Monaten abgeschlossen werden.

### 9. WIE wird unterrichtet?

Im Gegensatz zur Alphabetisierungsarbeit i. d. MsD. müssen Kursleiter in der Alphabetisierungsarbeit mit Ausländern in den meisten Fällen die Buchstaben und Buchstabengruppen einführen. An dieser Stelle muss deshalb die *alte* Diskussion um die *richtige* Weise der Buchstabeneinführung wieder aufgegriffen werden. Um die Buchstaben einzuführen, gibt es letztendlich zwei denkbare Wege:

1. die *synthetische* Vorgehensweise  $\Rightarrow$  von der kleinen Einheit (Buchstaben und Laute) zur großen Einheit (Wörter und Sätze) und
2. die *analytische* Vorgehensweise  $\Rightarrow$  von der großen Einheit (Wörter und Sätze) zur kleinen Einheit (Buchstaben und Laute).

Methoden, die durch die zweite Vorgehensweise charakterisiert werden, sind die Ganzsatzmethode und die Ganzwortmethode. Wie schon im Abschnitt 7 über die Sprachen angedeutet, sind diese Methoden im englischsprachigen Raum sehr beliebt. In Deutschland sind solche ganzheitliche Methoden der synthetischen Vorgehensweise gewichen.<sup>12</sup> Auch für den Alphabetisierungsunterricht mit Erwachsenen i. d. ZsD. empfiehlt es sich, ein synthetisches Unterrichtskonzept zu wählen. Neben der im Abschnitt 7 beschriebenen Gründe für den Vorzug der synthetischen Methode muss noch ergänzend auf die Rahmenbedingungen der Alphabetisierungsarbeit i. d. ZsD. hingewiesen werden:

- Die Kurse haben in der Regel einen Umfang von nicht mehr als 16 UStd. pro Woche.
- Die Teilnehmer können nicht immer regelmäßig kommen.
- Die Teilnehmer sind lernungewohnt.

Diese drei Faktoren erschweren einen raschen Fortschritt im schriftsprachlichen und sprachlichen Erwerb und erfordern eine veränderte Sichtweise der Alphabetisierungsarbeit: Alphabetisierung kann nicht nur im Rahmen des Alphabetisierungsunterrichts stattfinden.

<sup>11</sup> Deutsch/Kurdisch-Wörterbücher sind äußerst rar und werden deshalb nicht genannt. Das einzige mir bekannte Wörterbuch Deutsch/Kurdisch ist beim Hueber Verlag erschienen (Amirxan 1992).

<sup>12</sup> Nach der Ganzsatzmethode lernen Kinder zunächst einfache Sätze auswendig. Diese Sätze werden immer wieder durch unterschiedliche Materialien im Unterricht über längere Zeiträume geübt. Sind genügend viele Sätze gelernt worden, so können aus diesen Sätzen die darin enthaltenen Wörter *abgetrennt* werden und mit den Wörtern von anderen auswendig gelernten Sätzen zu neuen Sätzen verbunden werden. In einem weiteren Schritt können auf die gleiche Weise die Wörter in ihre Bestandteile geteilt werden (z.B. Morpheme oder Silben) bis schließlich der Buchstabe und sein Laut erarbeitet werden. Ein aufschlussreicher Bericht zum Einsatz der Ganzsatzmethode in der Türkei findet sich in Zenn (1993).

Es ist notwendig, die Alphabetisierung auf die Zeit *nach* dem Unterricht auszudehnen; die Teilnehmer müssen sich auch in ihrer freien Zeit mit Schrift beschäftigen. Diese Forderung ist zugegebenermaßen schwer in die Praxis umzusetzen, doch lässt sich eine direkte Folgerung aus ihr ableiten, die bei der Frage nach der richtigen Methode weiterhilft: Das, was die Teilnehmer im Alphabetisierungsunterricht lernen, sollte ihnen auch außerhalb des Unterrichts begegnen. Die Wahrscheinlichkeit, den auswendig gelernten Satz (nach der Ganzsatzmethode) oder das auswendig gelernte Wort (nach der Ganzwortmethode) außerhalb des Unterrichts, etwa auf einem Werbeplakat an der Bushaltestelle, wiederzuerkennen, ist sehr gering. Lernen die Teilnehmer jedoch gleich zu Beginn des Unterrichts einzelne Buchstaben, so können sie diese öfter im Alltag antreffen und möglicherweise erinnern. Ferner muss bedacht werden, dass es leichter ist, einen ganzen Satz oder ein ganzes Wort zu vergessen. Einzelne Buchstaben können hingegen leichter behalten werden. Gerade im Hinblick auf die Teilnehmer, die unregelmäßig in den Unterricht kommen, scheint dieses Argument den Einsatz einer synthetischen Vorgehensweise zu stützen.

Aus diesen Gründen wird hier die Einführung der Buchstaben und Buchstabengruppen *gleich* zu Beginn des Alphabetisierungsunterrichts bevorzugt. Die Beantwortung der Frage nach dem WIE des Unterrichtens wird auf eine synthetische Vorgehensweise ausgerichtet.

Vor der ersten Unterrichtsstunde muss also festgelegt werden, mit welchen Buchstaben begonnen wird. Diesbezüglich finden sich in der Literatur zur Alphabetisierungsarbeit i. d. ZsD. mehrere Kriterien, die hier als Sammlung und nicht als eine zu befolgende Kriterienkette vorgestellt werden (vgl. Feldmeier 2003; Schaich 1996).

1. Vorkommenshäufigkeit;
2. akustische Prinzipien: zuerst Vokale einführen, dann dehnbare Konsonanten (*s, m, n, r, ...*), da diese bei der akustischen Analyse leichter erkannt werden.
3. optische Einprägbarkeit: Buchstaben wie „i“ und „o“ sind leicht zu behalten.
4. Unverwechselbarkeit:
  - A) optische Verwechslungsmöglichkeiten (*dlb, pld, m/n, ...*);
  - B) phonetische Verwechslungsmöglichkeiten (*b/p/w, dlt, g/k, ...*).
5. Kombinationsmöglichkeiten zu einer lauttreuen Schreibweise.
6. Die Progression orientiert sich am später im Deutschanfängerunterricht benutzten Lehrwerk, was mehrere Folgen für die Buchstabenprogression hat: A) Die Ermittlung der Vorkommenshäufigkeit der Buchstaben (Punkt 1) geschieht auf der Grundlage der im Lehrwerk vorkommenden Wörter. Dadurch kann in kurzer Zeit eine hohe Anzahl von Beispielwörtern gebildet werden. Diese bei der Einführung der Buchstaben im Unterricht benutzten Beispielwörter sollten weitestgehend dem Lehrwerk entnommen werden. B) Die Buchstaben „d“, „s“, „a“, „ä“, „ö“, „ü“ und die Buchstabengruppen „-ei“, „-ie“ und „-er“ sollten so schnell wie möglich eingeführt werden. Dadurch ist es möglich, die unweigerlich häufig als Wortbeispiele vorkommenden Substantive mit dem bestimmten/ unbestimmten Artikel und der Pluralform anzugeben. Erfahrungsgemäß sind Genus und Numerus bei Substantiven ein Problem für Deutschlerner in Anfängerkursen. So lernen die Teilnehmer des Alphabetisierungskurses gleich die Substantive mit Artikel und Pluralform kennen und erkennen den lernstrategischen Vorteil dieser systematischen Schreibform für Substantive. In Bezug auf die Morphem-Methode ist die Einführung der Pluralformen von Bedeutung; Waldmann schlägt zur Behandlung des Problems der Auslautverhärtung (Unterschied zwischen

*Rad/Rat, Bund/bunt* und *wird/Wirt*) die Bildung der Pluralform, durch welche dem Lerner deutlich wird, ob das Wort mit „d“ oder „t“ endet (Waldmann 1985). Dieser Schritt setzt eine gewisse Sprachkompetenz oder zumindest die vorherige Behandlung dieser Pluralformen im Alphabetisierungsunterricht voraus.

Die letzte Forderung (Punkt 6) wird verständlicher, wenn die Vorkommenshäufigkeitsranglisten der Buchstaben, die Schubenz (1979) und Hörmann (1977) erstellten, miteinander verglichen werden. Schubenz gibt im Rahmen der Begründung der Morphem-Methode folgende Häufigkeitsrangliste der Buchstaben an:

e, n, i, r, a, t, s, h, d, u, l, c, m, g, o, f, k, w, b, z, p, ü, ß, ä, v, j, ö, x, y, q

Frenzel (1985) entwickelte einen Vorkurs zur Umalphabetisierung Arabisch sprechender Erwachsener und forderte, mit den häufigsten Buchstaben zu beginnen. Dabei bezog er sich bei der Festlegung der Buchstabenprogression auf folgende von Hörmann ermittelte Häufigkeitsrangliste (Hörmann, S. 66)<sup>13</sup>:

e, n, **R, I, S**, t, **D**, h, **A**, u, l, c, **G, M**, o, **B, Z**, w, **F, K, V**, ü, **P**, ä, **Ö, j**, **Y, Q, X**<sup>14</sup>

Ein Vergleich zwischen diesen zwei Häufigkeitsranglisten offenbart einige Unterschiede und wirft die Frage auf, welche dieser beiden Häufigkeitsranglisten nun als Grundlage zur Festlegung der Buchstabenprogression herangezogen werden soll. Zur Beantwortung dieser Frage wäre sicher hilfreich zu wissen, welche Texte von Schubenz und Hörmann untersucht wurden, um die Häufigkeit der Buchstaben festzustellen: Waren es Fibeln, wissenschaftliche Texte, Zeitungsartikel oder der Grundwortschatz der deutschen Sprache? Des Weiteren ist zu bemängeln, dass lediglich die Buchstaben auf ihre Häufigkeit hin untersucht wurden. Die Häufigkeit der Buchstabengruppen und die sich daraus ergebenden Korrekturen für die Häufigkeit bestimmter Buchstaben wurden nicht berücksichtigt. So kommt sowohl bei Schubenz als auch bei Hörmann der Buchstabe „c“ relativ häufig vor (an 12. Stelle). Wie oft hat er jedoch dabei den Laut [ts] oder [k]? Es wird deutlich, dass in Schubenz' und Hörmanns Untersuchungen lediglich der Buchstabe und nicht der Laut im Blickpunkt stand. Für die Alphabetisierungsarbeit i. d. ZsD. ist aber gerade der Laut und nicht etwa der Buchstabe von größerer Bedeutung. Bedenkt man die Vorkommenshäufigkeit der Buchstabengruppe „sch“, in der ja der Buchstabe „c“ nicht ausgesprochen wird, scheinen diese zwei Ranglisten zur Festlegung der Buchstabenprogression ungeeignet zu sein. Vielmehr erscheint notwendig, sowohl die Buchstaben als auch die Buchstabengruppen auf ihre Häufigkeitsrangliste zu untersuchen. Feldmeier (2003) gibt unter Berücksichtigung der bei Punkt 6 geforderten Koppelung des Alphabetisierungsunterrichts i. d. ZsD. mit dem später eingesetzten Deutsch-Anfängerlehrwerk folgende Häufigkeitsrangliste für das Lehrwerk *Passwort Deutsch 1* der Buchstaben an:

e, l, n, a, r, i, s, d, t, h, u, b, g, c, o, m, f, k, p, z, w, ä, ü, v, ö, ß, j, x, y, q.

<sup>13</sup> Hörmann bezieht sich selbst auf Arbeiten von Zemanek (1959) und Steinbuch (1965).

<sup>14</sup> Die Vorkommenshäufigkeit des Buchstabens „ß“ wird nicht angegeben. Die Unterschiede zu Schubenz' Häufigkeitsrangliste sind durch die Großschreibung und den Fettdruck der betreffenden Buchstaben gekennzeichnet.

Die Häufigkeit der Buchstabengruppen lässt sich wie folgt wiedergeben:

ie, ei, sch, st-, sp-, eu, ach, uch, ich, ck, och, äu, -ig, eich, ech, öch, ück, äch, iech, euch, äuch, chs, qu-, ych.

Die Korrektur der Buchstabenhäufigkeit ergibt schließlich folgende Lautwert-Häufigkeitsrangliste für das Deutschlehrwerk *Passwort Deutsch 1*:

l, e, n, a, r, d, s, t, i, u, b, ie, g, o, m, h, f, k, ei, p, z, w, sch, ä, ü, v, c, st-, sp-, eu, ach, uch, ich, ß, ö, ck, och, j, äu, -ig, x, y, eich, ech, öch, üch, äch, iech, euch, äuch, chs, qu-, ych, q

Diese Lautwert-Häufigkeitsrangliste stellt die Grundstruktur der Buchstaben- und Buchstabengruppenprogression in der Alphabetisierungsarbeit dar, an welcher mit Hilfe der Kriterien 2 bis 6 Änderungen vorgenommen werden können. Es sollte aber gleich darauf hingewiesen werden, dass es nicht möglich ist, sämtliche Kriterien zur Festlegung der Buchstabenprogression gleichzeitig einzubeziehen.

Neben der Frage der Buchstabenprogression muss noch die Frage geklärt werden, wie die Buchstaben eingeführt werden. Diese Frage lässt sich am besten durch einen Überblick über einige Methoden für die Erstalphabetisierung von Kindern beantworten. Viele dieser Methoden haben ihren Weg in die heutige Alphabetisierungsmethodik zum Teil als *Unterrichtsprinzipien* gefunden. So etwa die Methode nach Ickelsamer, nach der die Lautwerte und nicht die Namen von Buchstaben vermittelt wurden (Bartnitzky 1998). Die Forderung, Lautwerte statt Buchstabennamen zu vermitteln, ist aus der heutigen Alphabetisierungsarbeit nicht mehr wegzudenken und wird meistens als *Prinzip der Alphabetisierungsarbeit* und nicht als Methode angeführt. Auch die *Anlautmethode* wird im heutigen Alphabetisierungsunterricht oft eingesetzt. Ein gutes Beispiel für eine Anlaut orientierte Einführung von Buchstaben ist die Methode nach Reichen (Reichen 1988; Reichen 1988b), bei der Anlauttabellen eingesetzt werden. Für die Alphabetisierungsarbeit mit Ausländern ist der Einsatz von Anlauttabellen in den meisten Fällen nicht sinnvoll, da auf Grund fehlender Deutschkenntnisse die Aussprache des ganzen Wortes unbekannt ist. Der Einsatz internationaler Anlauttabellen oder die Anfertigung solcher Tabellen im Alphabetisierungsunterricht durch die Teilnehmer selbst kann dieses Problem weitestgehend lösen; notwendig ist jedoch, dass der Kursleiter Kenntnisse z.B. der türkischen oder arabischen Sprache hat oder zumindest die türkischen oder arabischen Wörter aussprechen kann, damit er gegebenenfalls bei Fehlern helfen kann. Grenzen werden aber dann erreicht, wenn Laute dargestellt werden sollen, die in der Muttersprache des Teilnehmers nicht vorkommen. Eine weitere Methode, die zwar seltener anzutreffen ist, die aber gegenüber der Anlautmethode vor allem für die Arbeit mit ausländischen Erwachsenen Vorzüge bringt, ist die *Sinnlautmethode*, nach der Laute mit bestimmten Situationen in Verbindung gebracht werden, etwa den Laut [h] für das Anhauchen der Brille oder den Laut [z] für das Summen einer lästigen Fliege. Nachteil dieser Methode ist, dass sich nicht alle Lautwerte durch eine Situation eindeutig darstellen lassen: In welcher Situation kommt der Ich-Laut vor und wie lässt sich der Laut des Buchstabens „j“ darstellen? Ein weiterer Nachteil ist, dass der Laut, der mit einer Situation in Verbindung gebracht wird, von Kultur zu Kultur verschieden sein kann. Es darf aber nicht vergessen werden, dass genau wie bei den Anlauten die Teilnehmer bei der Lautbesetzung einer Situation sehr behilflich sein können, wenn man ihnen die Frage stellt: „In welcher Situation kann man den Laut [x] hören?“



Auch wenn nicht alle Laute durch die Sinnlautmethode erklärt werden können, lassen sich insgesamt viele durch Situationen nahe bringen und für einen Anfang kann diese Form der Buchstabeneinführung sehr hilfreich sein (vgl. hierzu die Auflistung von immerhin 26 Lauten in Mann 1990). Eine sehr interessante Methode, die eher in die Alphabetisierungsarbeit mit geistig/körperlich behinderten Analphabeten, aber auch in die Arbeit mit ausländischen Analphabeten Eingang gefunden hat, ist die *Lautbildungsmethode* (Bartnitzky 1998). Bei dieser Methode wird besonders Wert darauf gelegt, dass die Lerner Wissen über die Artikulationsorte und -arten von Lauten erwerben. Dies geschieht durch den Einsatz von Mundstellungsbildern, Fotos, durch Selbstbetrachtung mit einem Spiegel und durch den Einsatz von Lautgebärden (Bartnitzky 1998; Dummer 1982). Für die Alphabetisierungsarbeit i. d. ZsD. könnte diese methodische Vorgehensweise große Dienste erweisen, vor allem bei der Bewusstmachung von Lauten, die in der Muttersprache der Teilnehmer nicht vorkommen.

Zusammenfassend kann hier nur festgehalten werden, so banal es auch klingen mag, dass alles erlaubt ist, was die Teilnehmer weiterbringt. Oft erreicht der Kursleiter mit einem einzigen Hinweis (z.B. *die Brille anhauchen, um den Laut [h] zu erzeugen*) viele Teilnehmer. Andere wiederum nehmen diesen Hinweis nicht an. Die Gründe dafür müssen nicht nur in den kulturellen Unterschieden liegen. Es kann sein, dass der Teilnehmer den Hinweis sprachlich nicht verstanden hat oder dass ihm dieser Hinweis nicht zusagt; möglich ist auch, dass der Teilnehmer mit der Bewältigung von anderen Aufgaben so eingespannt ist, dass er den Hinweis nicht richtig wahrnimmt. Der Kursleiter kann nicht wissen, ob er mit einer Erklärung das bewirken wird, was er wünscht; doch wenn er es nicht versucht, wird der Teilnehmer es nicht lernen können (zumindest nicht vom Kursleiter). Erfreulich ist allerdings dabei, dass sich Teilnehmer in ihren Kenntnissen und Fähigkeiten immer weiterentwickeln, und dass ein Hinweis oder eine Erklärung, die zunächst nicht angenommen wurde, später vielleicht doch zum Ziel führen kann. Also gilt: *Sich immer wieder etwas Neues einfallen lassen und nicht sofort aufgeben, wenn es mal nicht klappt.*

## 10. Methoden

Zum Schluss soll noch kurz der Frage nachgegangen werden, inwieweit die in der Literatur zur Alphabetisierungsarbeit mit deutschen Erwachsenen am häufigsten erwähnten Methoden (die *Morphem-Methode*, der *Spracherfahrungsansatz* und der *Fähigkeiten-Ansatz*) auch im Alphabetisierungsunterricht mit erwachsenen Ausländern Anwendung finden können. Vorweg muss festgestellt werden, dass keine dieser Methoden für die Anfangsphase des Alphabetisierungsunterrichts i. d. ZsD. geeignet ist, da sie in Bezug auf Sprach- und Schriftsprachkenntnisse zu hoch ansetzen. So sagt die Begründerin des Fähigkeiten-Ansatzes, Kamper, dass der größte Teil ihrer Teilnehmer schon zu Beginn des Kurses über Buchstabenkenntnisse verfügte (Kamper 1984, S. 101). Auch über die Morphem-Methode heißt es: „Die Anwendung dieser Methode setzt voraus, dass die Teilnehmer bereits über Buchstabenkenntnisse verfügen und die Fähigkeit besitzen, einzelne Buchstaben zu Wörtern zusammenzuziehen“ (Waldmann, S. 18). Der Spracherfahrungsansatz sieht hingegen die Möglichkeit vor, auch Teilnehmer ohne schriftsprachliche Kenntnisse durch das Konzept des „stellvertretenden Schreibens“ in die Alphabetisierungsarbeit mit einzubeziehen, doch werden für den Einsatz dieses Ansatzes zu hohe sprachliche Kenntnisse vorausgesetzt. Viele Ausländer verfügen über gar keine Deutschkenntnisse und könnten deshalb auch keine eigenen Texte diktieren.



### 10.1 Der Fähigkeiten-Ansatz

Der Fähigkeiten-Ansatz<sup>15</sup> hat gerade für den Bereich der Alphabetisierung i. d. ZsD. sehr interessante Aspekte. Für Teilnehmer, die nie eine Schule besucht haben, wäre vor oder zu Beginn der Alphabetisierung eine gezielte Förderung von Grundfähigkeiten – sofern diese ungenügend ausgebildet sind – wünschenswert. Das Problem ist, dass dieser Ansatz bereits für den Bereich der Alphabetisierung i. d. MsD. im Diagnoseverfahren recht komplex ist. Für den Bereich der funktionalen Analphabeten rückt Kamper von ihrem anfänglichen Vorhaben ab, ungenügend ausgebildete Fähigkeiten *gezielt* zu fördern (Kamper 1985).<sup>16</sup> Sie konnte in ihren Untersuchungen feststellen, dass funktionale Analphabeten in nahezu allen Fähigkeitsbereichen Defizite aufwiesen und kommt zu dem Schluss, dass diese Analphabetengruppe von einer Förderung sämtlicher Fähigkeiten profitieren würde. Außerdem wurde bei der Begründung des Fähigkeiten-Ansatzes versäumt, ein Förderprogramm für die Ausbildung der elementaren Fähigkeiten bereitzustellen.

Das mögen die Gründe sein, warum dieser Ansatz keine nennenswerte Beachtung in der Alphabetisierungsarbeit i. d. MsD. gefunden hat. Lässt sich der Fähigkeiten-Ansatz dennoch auf die Alphabetisierungsarbeit mit erwachsenen Ausländern übertragen? Für die Alphabetisierungsarbeit mit erwachsenen Ausländern ist der Fähigkeiten-Ansatz noch nicht adaptiert worden; deshalb fehlen die diagnostischen Tests zur Feststellung ungenügend ausgebildeter Fähigkeiten (vor allem Tests zur akustischen Wahrnehmungsfähigkeit in den jeweiligen Muttersprachen). Darüber hinaus gibt es keinen Grund anzunehmen, dass – abgesehen von den primären Analphabeten, die ja keine Möglichkeit hatten, bestimmte Fähigkeiten zu entwickeln – die Teilnehmer eines Alphabetisierungskurses i. d. ZsD. in dem Maße von diesem Ansatz profitieren würden, wie dies für funktionale Analphabeten der Fall sein könnte. Für die Alphabetisierungsarbeit i. d. ZsD. bleibt deshalb nur die Forderung, all die Fähigkeiten bei der Alphabetisierungsarbeit nicht zu vergessen, die für den Schriftspracherwerb Voraussetzung sind. Möglicherweise können Förderprogramme für Kinder (z.B. Frostig in Reinartz/Reinartz 1976 oder Müller 1982) für die Alphabetisierungsarbeit mit erwachsenen Ausländern adaptiert werden. In seiner jetzigen Form jedoch ist der Fähigkeiten-Ansatz als ungeeignet für die Alphabetisierungsarbeit i. d. ZsD. zu bewerten.

### 10.2 Spracherfahrungsansatz

Mit Hilfe des Spracherfahrungsansatzes ist es möglich, im Alphabetisierungsunterricht das Weltwissen, das sprachliche und schriftsprachliche Wissen der Teilnehmer zum Maßstab für den Schwierigkeitsgrad der Unterrichtsmaterialien zu machen. Durch das Konzept des „selber Schreibens“ bringen die Teilnehmer ihre Gedanken zu Papier. Auf der Basis der von den Teilnehmern selbst produzierten Texte erstellt der Kursleiter Unterrichtsmaterialien, die auf den einzelnen Teilnehmer zugeschnitten sind. Für Teilnehmer, die über wenig schriftsprachliche Kenntnisse verfügen und deshalb dieses Konzept nicht verwirklichen können, eignet sich das Konzept des „stellvertretenden Schreibens“, nach welchem die

<sup>15</sup> Die Begründerin dieses Ansatzes vermerkt, dass es sich eigentlich nicht um eine Unterrichtsmethode handelt. Daher betont sie die Notwendigkeit, den Fähigkeiten-Ansatz durch den Spracherfahrungsansatz oder die Morphem-Methode zu ergänzen. Nach dem Fähigkeiten-Ansatz sollen die Teilnehmer die Fähigkeiten ausbilden, die für den Schriftspracherwerb notwendig sind.

<sup>16</sup> Eine gezielte Förderung setzt eine genaue Diagnose über den Fähigkeitenstand voraus und macht den Einsatz des Fähigkeiten-Ansatzes für die meisten Kursleiter unattraktiv.

von den schriftunkundigen Teilnehmern diktierten Texte von anderen Teilnehmern oder vom Kursleiter aufgeschrieben werden.

Für den Bereich der Alphabetisierung i. d. ZsD. stellen die nicht oder kaum vorhandenen sprachlichen Kenntnisse der Teilnehmer eine unüberbrückbare Barriere für den Einsatz des Spracherfahrungsansatzes dar. Selbst bei Teilnehmern, die Gastarbeiterdeutsch sprechen, muss die Anwendbarkeit dieses Ansatzes angezweifelt werden. Bereits in der Alphabetisierungsarbeit mit deutschen funktionalen Analphabeten wird darauf hingewiesen, dass „das Geschriebene ganz erheblich vom Gesprochenen der TeilnehmerInnen durch dialektale Sprechweise, Verschlucken von ganzen Wortteilen, zahlreichen Satzabbrüchen, Auslassungen, Einschüben etc. abweicht“ (Magin, S. 81). Demzufolge wird es notwendig, dass der Kursleiter korrigierend eingreift. Diese Schwierigkeiten dürften sich bei ausländischen Teilnehmern in einem deutlich stärkeren Maße zeigen, sodass der Spracherfahrungsansatz – wenn überhaupt – erst im sehr fortgeschrittenen Alphabetisierungsunterricht Verwendung finden könnte. Es stellt sich aber die Frage, ob sich nicht die meisten ausländischen Teilnehmer dann schon im Deutschanfängerkurs befinden.<sup>17</sup>

### 10.3 Die Morphem-Methode

Die einzig brauchbare Unterrichtsmethode ist wohl die Morphem-Methode. Die systematische Arbeit mit den Bausteinen der deutschen Sprache setzt zwar sprachliche und schriftsprachliche Kenntnisse voraus, doch können diese im Alphabetisierungsunterricht aufgebaut werden, sodass die Morphem-Methode im fortgeschrittenen Alphabetisierungsunterricht Anwendung finden kann. Die Morphem-Methode hat für die Alphabetisierungsarbeit mit Ausländern gleich mehrere Vorteile, denn sie ermöglicht

- die Einsicht in die Bausteinstruktur der deutschen Sprache;
- die Einsicht in die Schreibweise zusammengesetzter Wörter;
- die Verbesserung der Aussprache und der gesprochenen Sprache (Gastarbeiterdeutsch);
- die Vermittlung von grammatikalischen Inhalten.

Die Teilnehmer könnten sich möglicherweise durch den Einsatz dieser Methode einen kleinen Vorsprung gegenüber Anfängern im Deutschanfängerkurs erarbeiten. Dies scheint wichtig zu sein, da selbst nach dem Besuch mehrerer Alphabetisierungskurse und bei vollständiger Kenntnis der Buchstaben und Buchstabengruppen ehemalige Analphabeten gegenüber Teilnehmern, die seit Jahren im Lesen und Schreiben Übung haben, sehr benachteiligt sind.

### 11. Binnendifferenzierung

Die stark ausgeprägte Heterogenität in Alphabetisierungskursen i. d. ZsD. erfordert vom Kursleiter eine große Vielfalt an Unterrichtsmaterialien unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade und ein fundiertes Wissen über methodische Vorgehensweisen. Diese sind die zwei wichtigsten Instrumente im Umgang mit Heterogenität im Alphabetisierungsunterricht. Der Schwierigkeitsgrad von Unterrichtsmaterialien kann durch die Veränderung folgender

<sup>17</sup> Selten nehmen an Alphabetisierungskursen i. d. ZsD. auch Ausländer teil, die in Deutschland aufgewachsen sind, muttersprachlich Deutsch sprechen und zur Gruppe der funktionalen Analphabeten gehören. Bei diesen Teilnehmern kann der Spracherfahrungsansatz eingesetzt werden.

Faktoren variiert werden: Ausführung von Schreibbewegungen, Deutschkenntnisse, Wortanalyse und Segmentierung.

*Hilfestellung bei der Ausführung von Schreibbewegungen:* Durch die Vorgabe von Hilfslinien kann der Schwierigkeitsgrad einer Übung verändert werden. Dabei bieten vier Hilfslinien die größtmögliche Hilfestellung beim Schreiben an, während der Verzicht auf Hilfs- und Grundlinie vom Schreibenden eine sehr gute Beherrschung über die Bewegungsabläufe bei der Produktion von Buchstaben und Wörtern abverlangt.

*Hilfestellung im Bereich der Deutschkenntnisse:* Hier ist der Einsatz von Bildern im Zusammenhang mit der Vermittlung von Vokabeln für Teilnehmer ohne Deutschkenntnisse sehr hilfreich.

*Hilfestellung bei der Analyse der im Wort enthaltenen Buchstaben(-laute):* Die einfachste Übung besteht darin, das Zielwort vollständig vorzugeben und es dem zugehörigen Bild zuzuordnen zu lassen. Deutlich schwieriger ist es, zu einem vorgegebenen Bild das Wort aus dem Gedächtnis abzurufen oder ein ausgesprochenes Wort dem passenden Bild zuzuordnen. Bei der Vorgabe von geschriebenen Wörtern sind weitere Schwierigkeitsgrade möglich: Zum Beispiel die Vorgabe des Wortes als Wortsalat mit der genauen Anzahl der im Wort enthaltenen Buchstaben oder mit die Vorgabe des Wortes als Wortsalat mit einer größeren Anzahl von Buchstaben, aus denen die *richtigen* Buchstaben auszuwählen sind (Abb. 7).

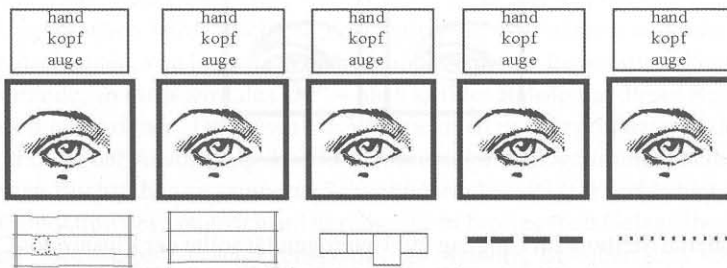


Abb. 7 (Der Schwierigkeitsgrad nimmt von links nach rechts zu)

Eine weitere Möglichkeit besteht in der Kennzeichnung zusammengesetzter Wörter (z.B. *Wasser/melone*) oder in der Kennzeichnung der Verbvorsilben oder Adjektivendungen (*ver/kaufen, glück/lich*). Der Schwierigkeitsgrad erhöht sich ebenfalls dadurch, dass die Anzahl der Wörter, aus welchen die Zuordnung zum Bild getroffen werden soll, vergrößert wird (Abb. 8).



Abb. 8 .....

*Hilfestellung bei der Segmentierung:* Die Darstellung eines Wortsalats kann dadurch vereinfacht werden, dass im Wort enthaltene Doppelkonsonanten, Buchstabengruppen oder Morpheme als solche gekennzeichnet werden. Auch die Vorgabe von Buchstabenkästchen und die Kennzeichnung der Stellung von Buchstabengruppen und Doppelkonsonanten im Wort, z.B. durch farbige Striche, geben dem Teilnehmer einen Hinweis über die mögliche Reihenfolge der Buchstaben (Abb. 9)

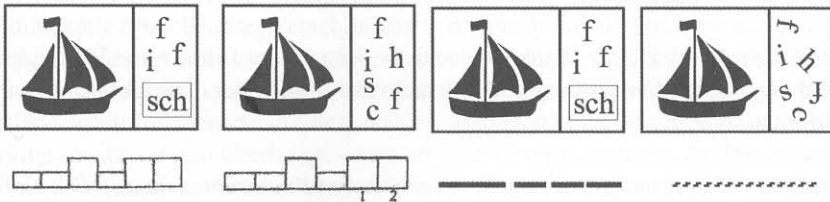


Abb. 9

(Der Schwierigkeitsgrad nimmt von links nach rechts zu)

Das letzte Glied dieser immer schwieriger werdenden Aufgaben stellen Wortsalate dar, die mehr Buchstaben vorgeben, als das Zielwort enthält. Auch das Erinnern des Zielwortes ohne jegliche Vorgabe, nachdem zuvor das Wort geübt wurde, hat einen hohen Schwierigkeitsgrad (Abb. 10).

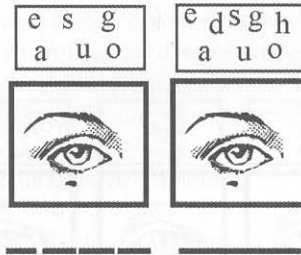


Abb. 10

Einer besonderen Stellung im Umgang mit Heterogenität sollte der Einsatz des Computers erhalten, obwohl der computergestützte Unterricht bis heute in der Alphabetisierungsarbeit mit Ausländern kaum Zustimmung unter den Kursleitern gefunden zu haben scheint. Zum einen, weil leider nicht jede Einrichtung über Computer verfügt. Bei manchen Einrichtungen sind zwar Computerräume vorhanden, aber der Alphabetisierungsunterricht kann aus organisatorischen Gründen nicht dort stattfinden (oft sind ja Computerräume nicht zugleich Unterrichtsräume, da Tafel und zusätzliche Tische fehlen). Die ideale Lösung wäre die Einrichtung eines Alpha-Unterrichtsraums, in dem mindestens ein Rechner steht. Zum anderen fehlen geeignete Computerprogramme für ausländische erwachsene Analphabeten; es gibt einige Programme, die eher für die Alphabetisierung von deutschen erwachsenen Analphabeten geeignet sind, viele Programme für die Alphabetisierung von Kindern und mindestens ein Dutzend Programme für den Anfänger-Deutschunterricht. Es gibt also viele Programme, aber nicht das *richtige* Programm. Diese Situation kennt der Kursleiter allerdings schon im Zusammenhang mit Alphabetisierungslehrwerken – hier wie dort gilt: *Es gibt nicht das richtige Programm. Der Kursleiter muss aus den unter-*

*schiedlichsten Programmen Teile für den Unterricht aussuchen und diese gezielt einsetzen.*

Es darf nicht vergessen werden, dass abgesehen vom Einsatz der Alphabetisierungsprogramme der Computer *einfach nur zum Schreiben* eingesetzt werden kann. Gerade Teilnehmer mit schreibmotorischen Schwierigkeiten können diese ausblenden und sich auf andere Aspekte des Schreibens konzentrieren.

## 12. Materialherstellung

Angesichts der unsicheren Arbeitssituation der meisten Kursleiter und der nicht vorhandenen Möglichkeiten, auf geeignete Unterrichtsmaterialien zurückgreifen zu können, empfiehlt es sich, die Herstellung der Unterrichtsmaterialien als Bestandteil des Unterrichtskonzeptes zu integrieren. Selbstverständlich könnten die meisten Unterrichtsmaterialien auch erworben werden, aber viele Einrichtungen können sich die Kosten nicht leisten. Es geht hierbei nicht um Alphabetisierungslehrwerke (die ja ohnehin in ihrer Anzahl recht überschaubar sind), sondern um all die restlichen Unterrichtsmaterialien, die zur Binnendifferenzierung eingesetzt werden können: Buchstabenkärtchen, Holzbuchstaben, Buchstabenreliefs, Buchstabenpuzzles, Spiele etc. Gerade in der Anfangsphase des Alphabetisierungskurses, in der die ersten Buchstaben eingeführt werden (an einem Tag mit vier Unterrichtsstunden können zwei bis vier Buchstaben behandelt werden), sollte man den Teilnehmern durch die Eigenproduktion von Unterrichtsmaterialien ermöglichen, sich mit dem Lerngegenstand „Buchstabe“ auf unterschiedliche Arten auseinander zu setzen. Die Einführung eines Buchstabens darf sich nicht auf das *einfache* Abschreiben und auf das Hören des Lautes beschränken. Vielmehr ist es notwendig, die Einzelteile des Buchstabens und die Produktion des Lautes bewusst wahrzunehmen. Diese Forderung ist schon beim Fähigkeiten-Ansatz enthalten, wenn dort von *Vergegenständlichung des Lerngegenstands* gesprochen wird. Auch die Produktion der Buchstaben nach der Faustregel „von oben nach unten, von links nach rechts“ impliziert eine Bewusstwerdung der einzelnen Bestandteile; so etwa wird das „M“ – nach strikter Befolgung dieser Regel – in vier Bewegungen geschrieben. Das bewusste Wahrnehmen und Reproduzieren der Buchstabenstruktur dient der Ausbildung des Differenzierungsvermögens und macht es leichter, den gelernten Buchstaben zu erinnern (Schuch/Friedeler 1982). Hierbei bietet die eigenständige Produktion des Unterrichtsmaterials eine hervorragende Gelegenheit, den Lerngegenstand „Buchstabe“ zu vergegenständlichen. Wichtig ist dabei, dass sofort mit der Materialproduktion begonnen wird. Wenn die Teilnehmer an Frontalunterricht gewöhnt sind und nie dazu animiert werden, sich aus ihren Stühlen zu bewegen (etwa durch Veränderung der Tischaufstellung oder den Einsatz von unterschiedlichen Medien), kann der Versuch, Unterrichtsmaterialien durch die Teilnehmer selbst produzieren zu lassen, leicht fehlschlagen. Die Teilnehmer müssen von der ersten Stunde an begreifen, dass das Erlernen der Buchstaben auch deren Produktion beinhaltet. So kann beispielsweise jeder Teilnehmer oder eine kleine Teilnehmergruppe aufgefordert werden, eine *Alpha-Kiste* anzufertigen. Nach abgeschlossener Alphabetisierung sollte diese Kiste mindestens einen Satz mit den 30 Buchstaben des Alphabets und viele der häufigen Buchstabengruppen in unterschiedlicher Form (Buchstabenkärtchen, -reliefs oder Pappbuchstaben) sowie einige Spiele (z.B. Alpha-Domino oder Alpha-Memory) enthalten.

Die Produktion des Unterrichtsmaterials kommt nicht ausschließlich den Teilnehmern zugute. Der Kursleiter profitiert selbstverständlich davon, da sonst er allein für die Herstellung der Materialien verantwortlich wäre. Trotzdem muss er Vorarbeit leisten, die im folgenden Beispiel näher beschrieben wird.



In den ersten zwei Unterrichtstagen (vier UStd. pro Tag) sollen die Buchstaben „E, e“, „N, n“, „A, a, a“ eingeführt werden. Zur Vorgehensweise gehört natürlich die Ausgabe der üblichen Unterrichtsmaterialien aus Lehrwerken (z.B. das Alpha Buch oder das Hamburger ABC), Übungen zur Lautdifferenzierung und zur optischen Differenzierung oder zur Differenzierung des Buchstabens als An-, In- oder Auslaut. Zusätzlich kopiert er die einzuführenden Buchstaben auf ein Blatt und vervielfältigt dieses, sodass jeder Teilnehmer seinen eigenen Buchstabensatz für diesen Unterrichtstag bekommt.<sup>18</sup> Des Weiteren müssen die Buchstaben vergrößert (ca. 5cm x 10cm) und vervielfältigt werden. Zur Herstellung der Unterrichtsmaterialien benötigen die Teilnehmer Scheren, Teppichmesser, Kleber und Karton. Die Buchstabenkärtchen werden ausgeschnitten und auf die Vierecke geklebt (auf einheitliche Farbkodierung achten, etwa rot für Groß- und gelb für Kleinbuchstaben). Die vergrößerten Buchstaben werden auf Kartonrechtecke geklebt und diese mit dem Teppichmesser aus dem Karton herausgeschnitten. Auf diese Weise können Buchstabenkärtchen oder Buchstaben zum Ertasten beziehungsweise zur Produktion von Buchstabenpuzzles und Buchstabenreliefs angefertigt werden.

Zur Herstellung von Unterrichtsblättern kann das Internet eine große Hilfe sein. Wer sich im weltweiten Netz auskennt, kann unzählige Schrifttypen zum kostenlosen Download finden, z.B. Schreibschrift oder Bilder. Gibt man bei einer Suchmaschine den Begriff „dingbat“ ein, so kann man meist kostenlose Bildsammlungen als Fonts zu unterschiedlichen Themengebieten finden (vgl. Abb. 11).



Abb 11: Piktogramme zu unterschiedlichen Themen

Diese Fonts können, sofern sie nicht zu kommerziellen Zwecken gebraucht werden (zur Sicherheit sollten die Hinweise der Fonts-Hersteller genau durchgelesen werden), zur Produktion von Unterrichtsblättern benutzt werden.

### 13. Tipps für die Alphabetisierungsarbeit in der Zweitsprache Deutsch

Zu guter Letzt, im Sinne einer Zusammenfassung, noch einige sehr wichtige Tipps für die Alphabetisierungsarbeit mit Ausländern:

- Löse dich gleich von zwei Vorstellungen: a) *Du kannst alle Teilnehmer „durchziehen“*. Das Schreiben und Lesenlernen erfordert von den Teilnehmern ein Mindestmaß an Verbindlichkeit und Mitarbeit. Viele können dieses Mindestmaß aus unterschiedlichen Gründen nicht erfüllen und bleiben im Laufe des Kurses auf der Strecke.
- b) *Du kannst durch ein geeignetes Unterrichtskonzept die Heterogenität minimieren*. Dieses Vorhaben gelingt nicht einmal in Deutschkursen, die ja deutlich homoge-

<sup>18</sup> Groß- und Kleinbuchstaben sollten bei Buchstabenkärtchen durch unterschiedliche Farben gekennzeichnet werden. Wenn die Möglichkeit zum Laminieren besteht, so sollte darauf geachtet werden, die Klein- und Großbuchstaben auf farblich unterschiedliches Papier zu kopieren. Besteht diese Möglichkeit nicht, so empfiehlt es sich, Vierecke aus Pappe in unterschiedlichen Farben zu schneiden oder diese durch die Teilnehmer schneiden zu lassen (in diesem Fall sollten die Vierecke auf die farbige Pappe kopiert werden, da sonst nicht gewährleistet ist, dass die Viereckform einheitlich ist).

ner sind. Im Alphabetisierungskurs wird nicht mal gelingen, die Heterogenität im Zaum zu halten; die Schere zwischen langsam und schnell lernenden Teilnehmern wird im Laufe des Kurses immer größer, ohne dass die Möglichkeit besteht, Teilnehmer auf geeignetere Kurse zu verweisen. Konzentriere dich auf die Binnendifferenzierung und entwickle Strategien, mit denen du mehrere Gruppen parallel unterrichten kannst.

- Buchstaben werden grundsätzlich lautiert, nie buchstabiert.
- Druckschrift ist für den Schreib- und Leseanfänger leichter. Wenn geringe oder gar keine Buchstabenkenntnisse vorliegen, ist daher als Einstiegsschrift die Druckschrift der Schreibschrift vorzuziehen.
- WIEDERHOLEN, WIEDERHOLEN, WIEDERHOLEN. Das bedeutet aber auch, dass der Kursleiter über ein sehr breites Repertoire an Übungen, Methoden und über sehr umfangreiche Materialien verfügen muss. Auf diese Weise bietet er einen abwechslungsreichen und interessanten Unterricht trotz der notwendigen Wiederholungen an. Bis die Schreibweise, die Aussprache und die Bedeutung eines Wortes sitzt, muss dieses Wort 100-mal in 100 verschiedenen Situationen und zu 100 verschiedenen Gelegenheiten ausgesprochen, verstanden, gelesen und geschrieben worden sein.
- In der Alphabetisierungsarbeit gilt, alle Sinne durch unterschiedliche Übungen anzusprechen: Buchstaben lesen, hören, tasten, schneiden, aus Knetmasse formen, in die Luft malen, backen etc.
- Wörter wie „NEIN“ oder „FALSCH“ sind im Alphabetisierungsunterricht verboten. Fehlerkorrekturen werden *auf sanfteste Weise* gemacht. Es gilt, Fehler nicht als etwas Negatives zu betrachten, sondern als positiver Zwischenschritt bis zur Erlangung des gewünschten Zieles. Deshalb ist im Umgang mit Fehlern zunächst auf das hinzuweisen, was gut geklappt hat, um schließlich einen Verbesserungsvorschlag bezüglich des Fehlers zu unterbreiten. Beim Wort „FATA“ beispielsweise sollte das Erkennen des Lautes [f] und insbesondere das Hören des Auslautes [ʌ] gelobt werden, um schließlich daran zu erinnern, dass am Ende eines Wortes fast nie ein „a“ steht und dass das Wort, obwohl es auch mit „f“ richtig gelesen werden kann, trotzdem mit „V“ geschrieben wird.
- Interessiere dich für die Sprachen deiner Teilnehmer und nehme den Alphabetisierungskurs als Möglichkeit wahr, selbst etwas über die jeweiligen Sprachen zu lernen. Die Teilnehmer sind in der Regel dabei sehr behilflich!
- Alphabetisierungskurse in der Zweitsprache Deutsch können auf die spätere Arbeit mit einem Deutschlehrwerk vorbereiten. In diesem Fall sollten Wortbeispiele, Bilder, Texte und Lay-out dem Lehrwerk angelehnt werden, sodass der Übergang vom Alphabetisierungskurs zum Deutschkurs leichter fällt.

## Anhang

Die folgende Liste ist ein Beispiel, wie mit unterschiedlichen Ansätzen (Erklärung durch Situationen, Gebärden oder Artikulationsorte/-arten) der Laut eines Buchstabens oder einer Buchstabengruppe beigebracht werden kann.

Ach-Laut:	Haar im Hals herauswürgen
ach:	ACH! Ich hab' was vergessen.
Ich-Laut:	Stimmloses „j“ oder stimmloses „i“
och:	OCH, nee! Das würde ich nicht so sehen.
-ng:	„k“ durch die Nase sprechen

- nk: „k“ durch die Nase sprechen
- uch: UCH! Entschuldigung. War ich das?
- sch: SCH! Ruhe bitte oder Niesen (aschiii).
- a: Besuch beim Arzt. Machen Sie den Mund auf und sagen Sie AAA!
- c: Streichholz anzünden
- z: Streichholz anzünden
- e: Gebärde (mit dem Zeigefinger den Mundwinkel hochziehen)
- f: Mit einer Pumpe einen Ball aufblasen
- g: trinken
- h: Brille anhauchen, um sie zu putzen.
- mt: MMHH! Schmeckt das lecker.
- n: weinen
- o: OH, wual la! (OH, bei Allah!)
- ö: zuerst „e“ sagen und ohne die Zungenstellung und Mundöffnung zu verändern die Lippen runden.
- r: Schnarchen oder gurgeln
- s: das Summen einer Mücke
- ü: zuerst „i“ sagen und ohne die Zungenstellung und Mundöffnung zu verändern die Lippen runden.
- x: fechten

## Literatur

- AMIRXAN, D. (1992): Wörterbuch Deutsch-Kurdisch. Almani-Kurdi. Teil 2. Sprachen der Welt, Ismaning.
- ARNOLD, C./BALTSCHUN, H./WAGENER, M./ZUSKE, G. (1983): Nach 18 Uhr. Lesen und schreiben lernen an der Bremer Volkshochschule, in: Arnold, C.: Alphabetisierung an Volkshochschulen. Erfahrungsberichte aus drei Volkshochschulen, PAS/DVV, Frankfurt/M., S. 125-248.
- ATZESBERGER, M. (1982): Vereinfachung von Schrift und Rechtschreibung – eine Hilfe für Legasthener? In: Dummer, L. (Hrsg.): Legasthenie, Bericht über den Fachkongress 1984, Bundesverband Legasthenie e. V., Hannover, S. 31-44.
- AUGST, G. (Hrsg.) (1995): Frühes Schreiben. Studien zur Ontogenese der Literalität, Siegener Studien, Band 56, Essen.
- BARTNITZKY, H. (1998): „Die rechte weis aufs kürzist lesen zu lernen“ Oder: Was man aus der Didaktik-Geschichte lernen kann, in: BALHORN, H./BARTNITZKY, H./BÜCHNER, I./SPECK-HAMDAM, A. (Hrsg.): Schatzkiste Sprache 1, Von den Wegen der Kinder in die Schrift, Beiträge zur Reform der Grundschule Band 104, Jahrbuch der DGLS „lesen und schreiben 8“, S.14-46.
- BEDIR KHAN, E. D./LESCOT, R. (1986): Kurdische Grammatik: Kurmanci-Dialekt. Kurdisches Institut, Deutsche Sektion, Bonn.
- BOULANGER, D. (2001): Alphabetisierung nach Paulo Freire. In: Alfa-Forum 48 (2001), S. 26-29.
- BREUER, H./WEUFFEN, M. (1990): Gut vorbereitet auf das Lesen- und Schreibenlernen? Möglichkeiten zur Früherkennung und Frühförderung sprachlicher Grundlagen, 7. Aufl., Berlin.
- BRÜGELMANN, H. (1990): Ein neues Hirn fürs Alphabet? Rezension des Buches: The Alphabet and the Brain, in: BRÜGELMANN, H./BALHORN, H. (Hrsg.): Das Gehirn, sein Alphabet und andere Geschichten, Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben DGLS, Jahrbuch „lesen und schreiben 4“, Konstanz, S. 96-101.
- DÖBERT, M./HUBERTUS, P. (2000): Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland, Bundesverband Alphabetisierung e. V., Münster.
- DUMMER, L. (1982): Lautgebärden als Leselernhilfen – theoretische Grundlagen, in: Dummer, L.: Legasthenie, Bericht über den Fachkongress 1982, Bundesverband Legasthenie e. V., Hannover, S. 193-208.

- FELDMEIER, A. (2003): Buchstabenprogression in der Alphabetisierung ausländischer Erwachsener, in: *Deutsch als Zweitsprache H. 1* (2003), S. 26-32.
- FINKE, R./JAEHN, U. (1986): Lese-/Rechtschreibschwäche als Ausdruck einer umfassenden Störung im sozialen Beziehungsgefüge eines Menschen, in: DUMMER, L. (Hrsg.): *Legasthenie, Bericht über den Fachkongress 1986, Bundesverband Legasthenie e. V., Hannover*, S. 79-82.
- FLEISCHER, W/BARZ, I. (1992): *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*, Tübingen.
- FRENZEL, J. (1985): Elementardeutsch. Materialien zum Zweitschifterwerb für Lerner aus arabischen Ländern, in: *Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache bei DAAD (Hrsg.): Materialien Deutsch als Fremdsprache, Bildungsziel Zweisprachigkeit? Zur Erziehung ausländischer Kinder in der Bundesrepublik Deutschland, H. 25, Regensburg*, S. 391-438.
- FRITH, U. (1985): Beneath the Surface of Developmental Dyslexia, in: PATTERSON, K. E./MARSHALL, J. C./COLTHEART, M. (eds.): *Surface Dyslexia, Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading*, Lawrence Erlbaum Associates, London, pp. 301-330.
- FROSTIG (1976): siehe REINARTZ/REINARTZ 1976.
- HÖRMANN, H. (1977): *Psychologie der Sprache*, 2. Aufl., Berlin/Heidelberg.
- KAMPER, G. (1984): Aneignung von Einheiten der Schrift nach dem Fähigkeiten-Konzept, in: *Theorie und Praxis der Alphabetisierung 7, Methoden und Materialien der Schriftsprachaneignung II, PAS/DVV, S. 99-165*.
- KAMPER, G. (1985): Der Fähigkeitenansatz, in: KREFT, Wolfgang (Hrsg.): *Methodische Ansätze zur Schriftsprachvermittlung. PAS/DVV, Bonn/Frankfurt a. M.*
- KAMPER, G. (1988): Wer sucht und findet Fehler? Vom Umgang mit Rechtschreibfehlern, in: *Alfa-Rundbrief, 8 (1988), S. 19-21*.
- KRICHAUM, G. (1998): Ausgangsschriften: Ballast oder Notwendigkeit? Ist die Handschrift noch von Bedeutung? In: BALHORN, H./BRÜGELMANN, H. (Hrsg.), *Schatzkiste Sprache 1, Von den Wegen der Kinder in die Schrift, Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband e. V. Frankfurt a. M. und Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben DGLS, Hamburg*, S. 258ff.
- LASAR, U./SCHUPPE, R. (1983): Alphabetisierung an der Volkshochschule Bielefeld, in: *Arnold, K.: Alphabetisierung an Volkshochschulen, PAS/DVV, Bonn*.
- MAGIN, U. (1991): Methodische Ansätze der Alphabetisierung in der Muttersprache Deutsch. Überlegungen für den Einsatz in der Alphabetisierung mit Migranten. In: *Deutsch lernen - Zeitschrift für den Sprachunterricht mit ausländischen Arbeitnehmern. H. 1-2 (1991), S. 62-116*.
- MANN, I. (1990): *Lernen können ja alle Leute. Lesen-, Rechnen-, Schreibenlernen mit der Tätigkeitstheorie*, Weinheim/Basel.
- METHGER, W. (1998): *Neugriechische Kurzgrammatik*, Ismaning.
- MÜLLER, H. (1982): *Optisches Differenzierungs- und Konzentrationstraining. Die Erarbeitung skriptographischer Begriffe als propädeutischer Lese-, Schreib- und Mathematikunterricht*, Hamburg.
- ORTMANN, W. D. (1981): *Minimalpaare im Deutschen. Typen, Häufigkeiten, Übungsbeispiele, rechnersortiert anhand von 7995 hochfrequenten Wortformen der KAEDING-Zählung*. Goethe-Institut, Arbeitsstelle für wissenschaftliche Didaktik, Projekt Phonotheke, München.
- REICHEN, J. (1988a): *Lesen durch Schreiben. Wie Kinder selbstgesteuert lesen lernen. Heft 1, 3. Aufl., Zürich*.
- REICHEN, J. (1988b): *Lesen durch Schreiben. Allgemeindidaktische und organisatorischen Empfehlungen. Heft 2, 3. Aufl., Zürich*.
- REINARTZ, A./REINARTZ, E. (Hrsg.) (1976): *Individualprogramm zur visuellen Wahrnehmungsförderung. Anweisungsheft. 2. Auflage*, Dortmund.
- RÜBSAMEN, H. (1987): *Analphabetismus als Familienschicksal? In: Kamper, G. (Hrsg.): Elementare Fähigkeiten in der Alphabetisierung, Band 2, Berlin*.
- RUG, W./TOMASZEWSKI, A. (1993): *Grammatik mit Sinn und Verstand*, München.
- SCHAICH, U. (1996): *Alphabetisierung mit Migrantinnen. Erfahrungsbericht und Unterrichtseinheit „Körperteile/Schmerzen/Medikamente“*, in: *Bildungsarbeit in der Zweitsprache Deutsch, Konzepte und Materialien, Beiträge zur Alphabetisierung 1996-1999, Mainz*.

- SCHRAMM, K. (1996): Alphabetisierung ausländischer Erwachsener in der Zweitsprache Deutsch. Münster.
- SCHUBENZ, S. (1979): Eine Morphem-Analyse der deutschen Sprache und ihre lernpsychologische Bedeutung für die Vermittlung von Schriftsprachenkompetenz, in: Pilz, D./Schubenz, S.: Schulversagen und Kindertherapie. Die Überwindung von sozialer Ausgrenzung, Köln, S. 239-255 und S. 271-300.
- Schuch, B./FRIEDLER, E. (1982): Teilleistungsschwächen. Diagnose und Therapie von Raumorientierungsstörungen. Pädagogik der Gegenwart Band 719. Wien/München.
- SIEMENS, H. (1995): Computer in der Legasthenie-Therapie. Ein Erfahrungsbericht, in: HORN, W./PAUKENS, H. (Hrsg.): Alphabetisierung Schriftsprache Medien, Ismaning, S. 137-153.
- STEINBUCH, K. (1965): Automat und Mensch. 3. Aufl. Berlin/Heidelberg/New York.
- TAWFIK, B. (1996): Modernes Hocharabisch. Lehrbuch für Ausländer. Konversationskurs. Band 1, 3. Aufl., Hamburg.
- TEKINAY, A. (1985): Günaydin: Einführung in die moderne türkische Sprache. Band 1, Wiesbaden.
- WAGENER, M./DRECOLL, F. (1985): Der Spracherfahrungsansatz, in: KREFT, W. (Hrsg.): Methodische Ansätze zur Schriftsprachvermittlung, Bonn/Frankfurt a. M.
- WALDMANN, D. (1985): Der sprachsystematische Ansatz, in: KREFT, Wolfgang (Hrsg.): Methodische Ansätze zur Schriftsprachvermittlung, Bonn/Frankfurt a. M.
- WEISHAUPT, H. (1996): Untersuchung zum Stand der Alphabetisierung und Elementarbildung in der Bundesrepublik Deutschland 1994. In: Materialien für Erwachsenenbildung, Band 7, Alphabetisierung/Elementarbildung, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, PAS/DVV, Frankfurt a. M.
- WIMMER, H./GOSWAMI, U. (1994): The influence of orthographic consistency on reading development: word recognition in English and German children, in: Cognition 51 (1994), pp. 91-103.
- WIMMER, H./HUMMER, P. (1990): How German-speaking first graders read and spell: Doubts on the importance of the logographic stage, in: Applied Psycholinguistics 11 (1990), pp. 349-368.
- ZEMANEK, H. (1959): Elementare Informationstheorie. München.
- ZENN, S. (1993): Çözümöl method: Lesen- und Schreibenlernen in der Türkei, in: BALHORN, H./BRÜGELMANN, H.: Bedeutungen erfinden – im Kopf, mit Schrift und miteinander. Zur individuellen und sozialen Konstruktion von Wirklichkeiten, Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, Jahrbuch „lesen und schreiben 5“, S. 100-108.

### Deutschlehrwerke und Alphabetisierungslehrwerke

- ALBRECHT, U./DANE, D./FANDRYCH, C. u.a. (2001): Passwort Deutsch. Band 1, Stuttgart.
- AUFDERSTRASSE, H./BOCK, H./GERDES, M u.a. (2003): Themen 1 Aktuell, Ismaning.
- BRANDT, E./BRANDT, K. H./FROHN, B. (1992): Das Alpha-Buch. Ein Alphabetisierungskurs, München.
- FUNK, H./KOENIG, M. (1996): Eurolingua Deutsch 1, Berlin.
- ORTH-CHAMBAH, J./DÖRTE, W./ZSCHÄRLICH, R. (2002): Erste Schritte. Vorkurs Deutsch als Fremdsprache, Ismaning.
- WÄBS, H. (2000): Hamburger ABC. Alphabetisierung in deutscher Sprache für multinationale Lerngruppen. Teil 1. Grundkurs. Hrsg. v. Arbeitsgemeinschaft Karolinenviertel e. V., Hamburg.