

Die kontrastive Alphabetisierung als Alternativkonzept zur zweisprachigen Alphabetisierung und zur Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch am Beispiel der Sprachen Kurdisch und Türkisch

In der Erstalphabetisierung von Kindern hat die zweisprachige Alphabetisierungsarbeit als Alternativkonzept zu klassischen Submersionsprogrammen¹ sehr gute Ergebnisse erbracht. Diese Alternativkonzepte sind in Projekten an Berliner und nordrhein-westfälischen Schulen mit einem hohen Ausländeranteil erprobt worden und haben unter anderem den Vorteil, die kulturellen und sprachlichen Vorkenntnisse der Kinder in die Alphabetisierungsarbeit einbeziehen zu können. In der Alphabetisierungsarbeit mit ausländischen Erwachsenen haben solche zweisprachige Konzepte bis heute nicht Fuß fassen können. Muttersprachliche Heterogenität im Kurs und das Fehlen von erwachsenengemäßen Unterrichtskonzepten, sowie die kaum vorhandenen Fortbildungsmöglichkeiten für Kursleiter² unter anderem, haben sicher dazu beigetragen, dass diese Art der Alphabetisierungsarbeit bis heute keine Beachtung gefunden hat.

In diesem Beitrag wird das Konzept der zweisprachigen Alphabetisierung beschrieben, seine Vorteile erörtert und die Rahmenbedingungen diskutiert, die erfüllt sein müssen, damit dieses Konzept in der Alphabetisierungsarbeit mit ausländischen Erwachsenen möglich ist. Als Alternative zur zweisprachigen Alphabetisierung wird die kontrastive Alphabetisierung vorgeschlagen,

welche die Vorteile der zweisprachigen Alphabetisierungsarbeit unter Berücksichtigung der in der Erwachsenenbildung vorherrschenden Rahmenbedingungen zu einem neuen Konzept vereinigt. Das kontrastive Konzept hat den Vorteil, dass es auch von Kursleitern eingesetzt werden kann, die geringe Sprachkenntnisse in der Muttersprache der Teilnehmer haben. Des Weiteren werden unterrichtspraktische Vorschläge zu Übungen und Unterrichtsmaterialien am Beispiel der Sprachenpaare Deutsch / Kurdisch (Kurmanji) und Deutsch / Türkisch gemacht. Hierzu wird eine knappe Beschreibung des Laut- und Buchstabensystems der Sprachen Kurdisch und Türkisch gegeben und auf die möglichen Schwierigkeiten Bezug genommen, die sich durch Interferenzen ergeben können.³

Die Rahmenbedingungen in der Alphabetisierungsarbeit

Wenn von Modellen oder Konzepten der Alphabetisierungsarbeit gesprochen wird, rückt in der Regel die Didaktik und Methodik des Alphabetisierungsunterrichts in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. In der Alphabetisierungsarbeit mit Ausländern könnte jedoch noch eine grundsätzlichere Frage gestellt werden: In welcher Sprache sollen die

Alexis Feldmeier leitet Sprach- und Alphabetisierungskurse an verschiedenen Einrichtungen, gibt Fortbildungen zur Alphabetisierung ausländischer Erwachsener und arbeitet an einer Dissertation zur Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch.

ausländischen Teilnehmer / Jugendlichen / Kinder alphabetisiert werden? Diese Frage stellt sich in der Praxis der Erwachsenenalphabetisierung dennoch selten, da die Rahmenbedingungen, welche die Alphabetisierungsarbeit begleiten, oft nur eine Möglichkeit zulassen: die Alphabetisierung in der Zweitsprache. Entscheidend sind natürlich auch die Unterrichtsmaterialien, die den Kursleitern zur Verfügung stehen; diesbezüglich fällt die Auswahl ernüchternd aus. So offenbart die Lektüre in den vom Sprachverband DfaA. herausgegebenen Heften zur Erwachsenenbildung⁴ das Fehlen an Konzepten und Erfahrungsberichten zur zweisprachigen Alphabetisierungsarbeit mit ausländischen Erwachsenen. Erklären lässt sich dies damit, dass die Kurssituation vielerorts muttersprachlich heterogen ist, d. h. es handelt sich bei den Alphabetisierungskursen für ausländische Erwachsene oft um multinationale Gruppen. Diese Tatsache stellt eine Hürde für die Kon-

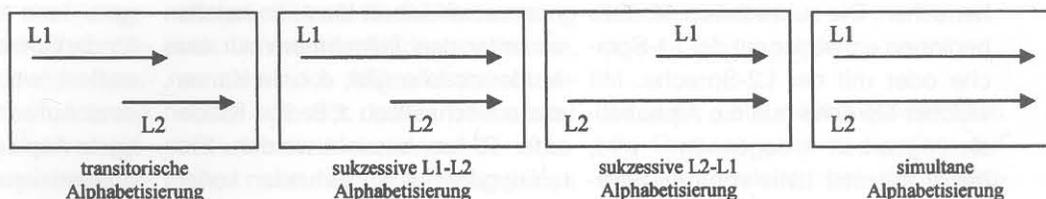
zeption eines zweisprachigen oder muttersprachlichen Unterrichts dar, welche die wenigsten Kursleiter nehmen wollen (dies nicht zuletzt, weil die Kon-

zeption und Herstellung von neuen Unterrichtsmaterialien eine unbezahlte Tätigkeit ist).

Es liegen dennoch Erfahrungsberichte und Konzepte zur Alphabetisierung ausländischer Erwachsener in der Muttersprache Türkisch vor.⁵ Solche Erfahrungsberichte über durchgeführte Kurse und eventuell auch die in solchen Kursen entstandenen Materialien können als Vorreiter zur zweisprachigen Alphabetisierung ausländischer Erwachsener betrachtet werden. Vor allem die Unterrichtsmaterialien sollten bezüglich ihrer Übertragbarkeit auf die zweisprachige Alphabetisierungsarbeit hin überprüft werden. Theoretische Arbeiten zur zweisprachigen Alphabetisierungsarbeit liegen leider nicht vor; es lohnt sich deshalb bei der theoretischen Begründung eines zweisprachigen Alphabetisierungskonzeptes im Bereich der Erwachsenenbildung das Augenmerk auf die Erstalphabetisierung von ausländischen Kindern zu richten, in welcher solche Konzepte schon zum Einsatz gekommen sind.

Modelle in der Alphabetisierungsarbeit

Wie im letzten Abschnitt beschrieben, ist die Alphabetisierung in der Zweitsprache das in Deutschland verbreitetste Unterrichtsmodell. Kursgruppen mit (mutter-)sprachlicher Homogenität haben dennoch in der Vergangenheit Kursleiter dazu bewogen, die Muttersprache der Teilnehmer als Unterrichtssprache zu wählen. Oft ist für die Durchführung der Alphabetisierung in der Muttersprache auf vorhandene Unterrichtsmaterialien (z. B. Fibeln) aus dem jeweiligen Herkunftsland der Teilnehmer zurückgegriffen worden.⁶ Notwendig wäre aber, ver-



stärkt eigene, auf Erwachsene abgestimmte Unterrichtsmaterialien zu entwerfen. Dieses muss nicht mit tagelanger, unbezahlter Arbeit vonseiten der Kursleiter gleichzusetzen sein; das zweisprachige Unterrichtskonzept kann ohne Probleme mit einem Unterrichtskonzept verbunden werden, welches die Produktion der Unterrichtsmaterialien durch die Teilnehmer selbst vorsieht *Feldmeier* (2004). Zur Konzeption der Unterrichtsmaterialien muss jedoch zuvor entschieden werden, wie die zweisprachige Alphabetisierungsarbeit im Einzelnen ablaufen wird. Hierzu liegen vier Modelle vor (nach *Verhoeven* 1987), welche konkret am Beispiel der Zweitsprache Deutsch und der L1-Sprachen Kurdisch / Türkisch erklärt werden.⁷

Bei all diesen vier Modellen liegen große Vorteile in der Einbeziehung der sprachlichen und kulturellen Kenntnisse der Teilnehmer in das Unterrichtskonzept. Gerade bei Teilnehmern ohne Deutschkenntnisse ermöglicht die zweisprachige Alphabetisierung einen schnellen Zugang zur Bedeutung deutscher Wörter. Als Pluspunkt ist ebenfalls die Aufwertung der jeweiligen Muttersprache, und damit verbunden, eine eventuelle Stärkung des Selbstwertgefühls der Teilnehmer anzuführen.⁸ Des Weiteren muss auf die Möglichkeiten hingewiesen werden, welche schriftsprachliche Kenntnisse in der Muttersprache für die Beschäftigung mit dem Lesen und Schreiben nach dem Unterricht anbieten. Die meisten Teilnehmer leben in einem nicht deutschen Umfeld. Durch die zweisprachige Alphabetisierung ist es möglich, nicht nur in der deutschen Schriftsprache, sondern auch in der kurdischen / türkischen Schriftsprache außerhalb der Kursituation Fortschritte zu erzielen, da

sich die Teilnehmer sowohl mit der deutschen wie auch mit der türkischen / kurdischen Schriftsprache auseinandersetzen können.⁹

Das *transitorische Modell* beginnt mit der Alphabetisierung in der Muttersprache der Teilnehmer. In der Regel wird die muttersprachliche Alphabetisierung noch in der Anfangsphase abgebrochen und in der Zweitsprache fortgesetzt. Dieses Modell verfolgt im Gegensatz zu den anderen drei Modellen nicht das Ziel in der Muttersprache funktional zu alphabetisieren, vielmehr muss die muttersprachliche Alphabetisierung als *Mittel zum Zweck* verstanden werden: Sie dient der Optimierung der Alphabetisierungsarbeit in der Zweitsprache Deutsch. Vorteilhaft kann ein solches Vorgehen insbesondere sein, wenn das Laut- und Buchstabensystem der Muttersprache einfacher als das der Zweitsprache ist (vgl. hierzu *Verhoeven*, 1987, 12 ff.). Mit Hilfe des einfacheren Systems kann dann das Lesen leichter erlernt werden.¹⁰ Gerade im Zusammenhang mit der deutschen Sprache scheint dieser Schritt sinnvoll zu sein, da im Deutschen zusätzlich zu den Buchstaben noch mindestens genau so viele Buchstabengruppen wie „sch“ oder „eu“ gelernt werden müssen *Feldmeier* (2003), was das Lesen und Schreiben am Anfang schwieriger gestaltet. So enthält die Abschiedsformel „Auf Wiedersehen“ gleich drei Buchstabengruppen (ie, er, eh), die bekannt sein müssen, damit die Teilnehmer ohne Hilfe diese zwei Wörter erlesen können (vorausgesetzt die einzelnen Buchstaben sind bekannt).

Die restlichen drei Modelle verfolgen das Ziel der funktionalen Alphabetisierung in der Mutter- und Zweitsprache, d. h. die Teilnehmer sollen beide Schriftsprachen gleich gut be-

herrschen. Die sukzessiven *Modelle* beginnen entweder mit der L1-Sprache oder mit der L2-Sprache. Mit welcher Sprache nun die Alphabetisierungsarbeit begonnen wird, hängt in erster Linie von den Sprachen ab. Wie schon bei der transitorischen Alphabetisierung spielt hier der Orthographietyp eine entscheidende Rolle: Wenn beispielsweise die Zweitsprache über das einfachere Laut- und Buchstabensystem verfügt, empfiehlt es sich, das *sukzessive L2-L1 Modell* zu wählen. Für die Alphabetisierungsarbeit in Deutschland ist dieses Modell nur in wenigen Fällen empfehlenswert. Denn erfahrungsgemäß sprechen die meisten Teilnehmer Türkisch oder Kurdisch, beides Sprachen mit einem sehr einfachen Laut- und Buchstabensystem.¹¹ Das dritte Modell, das *sukzessive L1-L2 Modell*, ist deshalb das erfolgsversprechendere sukzessive Modell. Die vierte Möglichkeit bietet das *simultane Modell* an, in welchem die Alphabetisierung in der Mutter- und der Zweitsprache gleichzeitig begonnen wird.

Die kontrastive Alphabetisierung

Bei der Beschreibung der Rahmenbedingungen sind einige wichtige Hindernisse für die Erstellung von zweisprachigen Unterrichtskonzepten unerwähnt geblieben. Manch ein Leser wird sich gefragt haben, wie zweisprachige Unterrichtsmaterialien konzipiert werden sollen, wenn die Muttersprache der Teilnehmer vom Kursleiter selbst nicht beherrscht wird. Und wie kann der Alphabetisierungsunterricht in Türkisch oder Kurdisch geleitet werden, wenn der Kursleiter dieser Sprachen nicht mächtig ist? Die Antwort ist selbstverständlich, dass dies nicht möglich ist. Aus diesem Grund stammen die wenigen Erfahrungsberichte zur muttersprachlichen Alphabetisierung in der Regel von ausländischen Kursleitern. Darüber hinaus muss noch bemerkt werden, dass sich ein zweisprachiges Unterrichtmodell nur in den Kurssituatio-

nen verwirklichen lässt, in welchen es unter den Teilnehmern nur eine Muttersprache gibt, d. h. in Kursen, die ausschließlich z. B. von Kurden oder Türken besucht werden. Eine solch günstige Kurssituation kommt eher in Frauenkursen als in gemischten Kursen vor. Stößt aber im Laufe des Kurses ein neuer Teilnehmer zum Kurs hinzu und spricht dieser die Muttersprache der anderen Teilnehmer nicht, so kann das zweisprachige Unterrichtskonzept nicht weiter eingesetzt werden (die unschönere Alternative ist wohl, diesen Teilnehmer nicht aufzunehmen). Die Kursrealität macht daher die Durchführung von zweisprachigen Unterrichtskonzepten in vielen Fällen unmöglich.

Um diese unüberbrückbaren Hindernisse zu umgehen, wird hier ein Alternativkonzept – die kontrastive Alphabetisierung – vorgeschlagen, welches sich an den beschriebenen zweisprachigen Modellen anlehnt und die häufiger vorkommende multinationale Kurssituation berücksichtigt. Dieses soll an einem konkreten Fall am Beispiel des Kurdischen / Türkischen näher beschrieben werden. Der kontrastive Alphabetisierungskurs wird in der Zweitsprache Deutsch geleitet, wobei der Kursleiter stets versuchen sollte, die kurdische / türkische Sprache bei fortschreitendem Kurs immer stärker in das Unterrichtsgeschehen einzubeziehen. Dies setzt keineswegs die perfekte Beherrschung der kurdischen oder türkischen Sprache voraus; die Unterrichtssprache bleibt eindeutig Deutsch. Der mündliche Gebrauch des Kurdischen / Türkischen kann beispielsweise mit der Begrüßung beginnen, indem der Kursleiter zu Beginn des Kurses nicht nur „Hallo“, sondern auch „günhaydın“ oder/und „rojbaş“ sagt. Auch Lob kann zunehmend auf beiden Sprachen geäußert werden: „richtig“, „doğru“, „rasta“. Die Zahl einer Übung kann mit dem kurdischen / türkischen Zahlwort angekündigt werden etc. Es sind zugegebenermaßen *sprachliche Kleinigkeiten*, die jedoch zum Ausdruck brin-

gen, dass sich der Kursleiter auch für die Sprache der Teilnehmer interessiert, wodurch diese letztendlich eine Aufwertung erfährt. Der wichtigste Aspekt bei der kontrastiven Alphabetisierung ist der Einsatz von kurdischen / türkischen Wörtern / Sätzen und ihren Übersetzungen ins Deutsche als Beispielwörter. Dies hat gleich mehrere Vorteile. In der Anfangsphase der Alphabetisierung, in der nur wenige Buchstaben bekannt sind, besteht immer das Problem, Wörter zu finden, in denen ausschließlich die bereits eingeführten – Buchstaben vorkommen.¹² Wenn der Kursleiter beispielsweise schon fünf Buchstaben eingeführt hat (z. B. a, e, u, l, n) und im nächsten Unterrichtstag drei weitere Buchstaben einführen wird (z. B. m, s, b), überlegt er sich ja, welche Wörter als Beispielwort angeführt werden können (Aal, Nase oder Baum). Nun hat er den Vorteil, zu dieser Wortliste noch kurdische / türkische Wörter hinzuziehen zu können (etwa *bist / zwanzig, baba / Papa, lamba / Lampe*). Auch wenn in der Anfangsphase der kontrastiven Alphabetisierung nur selten das kurdische/türkische Wort und seine Übersetzung ins Deutsche gleichzeitig als Beispielwort angegeben werden können, so kann wenigstens die kurdische / türkische oder deutsche Übersetzung des aufgeschriebenen Beispielswortes mündlich angegeben werden. Auf diese Weise bietet die zweisprachige Alphabetisierung einen schnellen Zugang zur Bedeutung eines deutschen Beispielwortes (dies sollte natürlich auch durch den Einsatz von Visualisierungen verstärkt werden). Wenn die meisten Buchstaben eingeführt worden sind, können schließlich Beispielwort und Übersetzung aufgeschrieben und gelesen werden. In dieser Phase sind zahlreiche Übungen und Spiele denkbar, die von den Teilnehmern selbst hergestellt werden sollten (Feldmeier (2004), um den Lerneffekt zu vergrößern und den Unterricht abwechslungsreicher zu gestalten).

Große Vorteile liegen im fortgeschrittenen Alphabetisierungsunterricht in der Möglichkeit des Sprachenvergleiches vor: Sind kurdische Wörter auch morphematisch aufgebaut? Gibt es Wortzusammensetzungen im Türkischen oder werden diese durch das Hinzuziehen einer Präposition realisiert? Kommen Füllkonsonanten /-vokale im Deutschen im gleichen Maße vor, wie dies im Türkischen der Fall ist? Gibt es eine Vokalharmonie¹³ im Deutschen? Die kontrastive Alphabetisierung bietet somit ideale Gelegenheiten, sich mit dem Aufbau der Sprache zu beschäftigen und manch einem Teilnehmer ein „AHA-Erlebnis“ in seiner eigenen Muttersprache zu vermitteln.

Eine wichtige Frage ist bis jetzt unbeantwortet geblieben: Wie viel Kurdisch oder Türkisch muss ein Kursleiter können, um kontrastiv alphabetisieren zu können? Die Antwort: Die Grundlagen der Sprache sollten bekannt sein, wobei mit Grundlagen hauptsächlich das Laut- und Buchstabeninventar und ein Gespür für die Aussprache gemeint sind.¹⁴ *Es ist ausdrücklicher und wichtiger Bestandteil des kontrastiven Alphabetisierungskonzeptes, die Kenntnisse über die kurdische/türkische Sprache auch im Alphabetisierungskurs durch die Hilfe der Teilnehmer und durch den Entwurf und die Herstellung von Unterrichtsmaterialien zu erwerben.*¹⁵ Da sich die Alphabetisierungsarbeit in der Anfangsphase meistens auf die Wortebene und selten auf die Satzebene bezieht, bietet sich hier eine optimale Gelegenheit, die Kenntnisse des kurdischen / türkischen Wortschatzes allmählich zu verbessern. Ein mögliches Ziel des Kurses kann die Herstellung eines zweisprachigen Kurs-Wörterbuches sein, welches ausschließlich die Wörter enthält, die im Unterricht behandelt wurden. Hierzu wird es notwendig sein, dass der Kursleiter während des Alphabetisierungsunterrichts die Wortbeispiele und ihre Übersetzung in eine Liste einträgt; das zweisprachige Wörterbuch wird für sie somit zu einem wichtigen

Utensil nicht nur für die Vorbereitung von Unterrichtsstunden zu Hause, sondern auch während des Unterrichts selbst.¹⁶ Jedem Teilnehmer sollte klar sein, dass auch der Kursleiter vom Alphabetisierungskurs profitiert, dass auch die Teilnehmer dem Kursleiter „etwas beibringen können“.¹⁷ Nach Abschluss der Alphabetisierung sollte der Kursleiter zweisprachige Unterrichtsmaterialien haben, die Beispielwörter, Redemittel und Sätze und deren Übersetzungen behandeln. Mehr Wissen über die kurdische / türkische Sprache ist für den kontrastiven Alphabetisierungsunterricht nicht notwendig. Das wirklich Schwierige an einer Sprache (z. B. grammatikalische Themen wie Konjunktiv, Dativ, Genitiv oder die Syntax des Kurdischen oder Türkischen) wird im Alphabetisierungsunterricht ja nicht behandelt; dafür sind schließlich die Deutsch-Anfängerkurse da. Dennoch stellt die Alphabetisierungsarbeit nach diesem Konzept das Engagement jedes Kursleiters auf die Probe, da es durchaus möglich ist, dass der Wortschatz von gleich zwei Muttersprachen erarbeitet werden muss.¹⁸ Die meisten Schwierigkeiten dürften sich beim Ersteinsatz des kontrastiven Konzeptes ergeben; sind schon mehrere Kurse nach diesem Konzept geleitet worden, so kann davon ausgegangen werden, dass Unterrichtsmaterialien in ausreichender Anzahl vorliegen und dass der Kursleiter den kurdischen / türkischen Wortschatz (für den Alphabetisierungsunterricht) weitestgehend beherrscht. Mit Erfahrung, Wortschatzwissen und vorhandenen Unterrichtsmaterialien könnte das Konzept sogar bei Arabisch sprechenden Teilnehmern versucht werden, womit schließlich Unterrichtsmaterialien für die drei häufigsten Teilnehmersprachen an Alphabetisierungskursen abgedeckt wären.

Grenzen der Anwendbarkeit

Zu guter Letzt sollen ausdrücklich die Grenzen genannt werden, auf welche Kursleiter bei der praktischen Umsetzung des kontrastiven Unterrichtskonzeptes stoßen könnten. Wie schon zuvor erwähnt, eignet sich das kontrastive Konzept insbesondere für Kursgruppen, in denen alle Teilnehmer eine gemeinsame Muttersprache beherrschen. Sprechen die Teilnehmer zwei unterschiedliche Muttersprachen im Kurs, so hängt der Einsatz dieses Konzeptes entscheidend von der Toleranz der Teilnehmer gegenüber der nicht beherrschten Muttersprache ab.¹⁹ Hier ist die Überzeugungsarbeit des Kursleiters gefragt, welcher für dieses Konzept im Unterricht werben sollte.²⁰ Im Falle der Teilnehmersprachen Kurdisch / Türkisch kommt es allerdings oft vor, dass Teilnehmer aus der Türkei sowohl Kurdisch als auch Türkisch sprechen. Bei dem Sprachenpaar Kurdisch / Arabisch kann es ebenfalls vorkommen, dass Teilnehmer aus dem Irak beide Sprachen beherrschen. Schwierigkeiten können sich ergeben, wenn eine der beherrschten Sprachen durch persönliche Erfahrungen negativ besetzt ist (dies kann bei Kurden der Fall sein). Die beschriebenen Probleme, welche sich bei der Umsetzung des Konzeptes in die Praxis ergeben können, betreffen allerdings nur die Arbeit im Plenum. Das kontrastive Konzept ist als Individualprogramm²¹ bei jeder Kurszusammensetzung durchführbar, wenn die Unterrichtsmaterialien vorliegen. Was im Deutschen gesagt oder geschrieben wurde, kann in muttersprachlich homogenen Kleingruppen mitsamt der Übersetzung als Übung ohne die beschriebenen Probleme bearbeitet werden. Die Arbeit in Kleingruppen empfiehlt sich auch bei Teilnehmersprachen mit einem nicht-lateinischen Schriftsystem, etwa beim Arabischen, da nicht von der gesamten Teilnehmergruppe erwartet werden kann, dass zwei Systeme,

das arabische und das lateinische Schriftsystem, erlernt werden. Eine mögliche Lösung für das Sprachenpaar Deutsch / Arabisch bietet die sukzessive L2-L1 Alphabetisierung, nach welcher zunächst das deutsche Schriftsystem eingeführt wird und später in Kleingruppenarbeit das arabische System erarbeitet werden kann.

Insgesamt gesehen stellt ein kontrastives Unterrichtskonzept den Grundbaustein für eine zweisprachige Erwachsenenbildung dar, welche mit Sicherheit notwendig sein wird, wenn tatsächlich über den Alphabetisierungskurs hinaus, funktionale Alphabetisierung in der Muttersprache erreicht werden soll.²² Die schriftsprachlichen Kenntnisse in der Zweitsprache Deutsch können nach Abschluss des Alphabetisierungskurses durch den Besuch eines Deutsch-Anfängerkurses gefestigt und verbessert werden.

Bevor im übernächsten Abschnitt konkrete Übungs- und Spielvorschläge zur kontrastiven Alphabetisierung gemacht werden, sollen im folgenden Abschnitt das Buchstaben- und Lautsystem der türkischen und kurdischen Sprache beschrieben und die möglichen Interferenzen mit dem deutschen Buchstaben- und Lautsystem erläutert werden.

Das türkische Laut- und Buchstabensystem²³

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). Wie beim Kurdischen 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 hingegen verfügt über fünf Buchstaben, die im Deutschen unbekannt sind: *ş, ç, ı, İ* und *ğ*.

Der Buchstabe *ç* wird als [tʃ] ausgesprochen und wird im Deutschen über die Buchstabenkombination *tsch* realisiert.

Der Buchstabe *ğ* kommt nie als Anlaut vor und dient in der Umgebung der Vokale *a, o* und *u* als Dehnung (entsprechend dem deutschen Dehnungs-h). In der Umgebung der Vokale *e* und *i* wird er wie das deutsche *j* ausgesprochen.

Der Vokal *ı* 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* [ˈkomən].

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* → *İ* und *ı* → *I*).

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 zu Interferenzen führen kann; es sind

die Buchstaben *c, l, v, y* und *z*.

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

- die Teilnehmer realisieren das stimmhafte deutsche *s* durch den Buchstaben *z*;
- die Teilnehmer realisieren das unbetonte *e* durch den Buchstaben *i*, da dieser Ähnlichkeit mit dem türkischen Buchstaben *ı* 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 Sch-Laut durch den Buchstaben *s*, da dieser Ähnlichkeit mit dem türkischen Buchstaben *ş* hat.

Das kurdische Laut- und Buchstabensystem²⁴

Die kurdische Sprache hat zwei Hauptdialekte, den *Kurmanci*-Dialekt und den *Sorani*-Dialekt. Diese Dialekte können sowohl mit Hilfe des lateinischen als auch des arabischen Schriftsystems geschrieben werden. Im Folgenden wird das kurdische Lautsystem anhand des kurdischen Alphabetes in lateinischen Buchstaben erklärt.²⁵ 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 *a* im englischen Wort *bad* und der Buchstabe *i* dem türkischen *ı* (etwa dem unbetonten deut-

Buchstabe	türkische Aussprache	deutsche Aussprache	Realisierung der türk. Aussprache in der deutschen Schriftsprache
C, c	[d ʃ]	[ts] oder [k]	<i>dsch</i> (<i>Dschungel, Job</i>)
I	[ə]	[i]	unbetontes <i>e</i> (<i>kommen, können</i>)
V, v	[v]	[f] oder [v]	<i>w</i> (<i>wer, wie, was</i>)
Y, y	[j] oder [i]	[i] oder [j]	<i>i</i> oder <i>y</i> (<i>Teddy, Igel, Yoga</i>)
Z, z	[z]	[ts]	<i>s</i> in Anfangs- oder mittleren Position (<i>Sohn, Wesen</i>)

schen e)²⁶ im Klang ähneln. 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 ق „qaf“ und wird als stimmloser Verschlusslaut am Zäpfchen erzeugt) Lautwerte, die im deutschen Lautsystem nicht vorkommen. Die zwei fakultativ gebrauchten Buchstaben entsprechen dem arabischen Buchstaben ح („ha“ kräftig gehauchtes h, fast wie ein Ach-Laut) und dem Buchstaben Ğ („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 Interferenzbuchstaben, d.h. bei den Buchstaben, die zwar in beiden Alphabeten vorkommen, aber unterschiedlich ausgesprochen werden oder bei den Lauten, die in beiden Lautsystemen vorkommen aber mit unterschiedlichen Buchstaben dargestellt werden; es sind das z als [z] wie bei *Sohn*, das c als [dʒ] wie bei *Job*, das j wie das zweite „g“ bei *Garage*, das x als [x] wie bei *acht* und das e wie bei dem englischen a bei „bad“. Die Buchstaben ç und ş geben die Lautwerte der Buchstabenkombinationen *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 unabhängig von seiner Position im Wort 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 kennen²⁷, möglicherweise:

- das stimmhafte (deutsche) s durch den (kurdischen) Buchstaben z realisieren;
- das unbetonte (deutsche) e durch den (kurdischen) Buchstaben i realisieren;
- den Sch-Laut 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, den Ich-Laut auszusprechen, der in beiden Sprachen nicht vorkommt. Hinzu müssen noch die Buchstaben ö und ü gezählt werden, die im kurdischen Buchstaben- und Lautsystem nicht enthalten sind. Insgesamt gesehen sind auf Grund der Ähnlichkeit zwischen dem türkischen und dem kurdischen Alphabet die Auswirkungen auf die Schreib- und Leseleistungen der Teilnehmer ähnlich.

Übungs- und Spielvorschläge

Im Folgenden werden einige Übungs- und Spielvorschläge aufgezählt, die als Musterbeispiel für Übungs- und Spieltypen stehen. So weit wie möglich, sollte die Herstellung von Unterrichtsmaterialien den Teilnehmern überlassen werden.²⁸ Die Arbeit des Kursleiters beschränkt sich somit auf die Vorarbeit, d.h. die Konzeption von Materialien, mit welchen die Teilnehmer Unterrichtsmaterialien wie Buchstabenkärtchen, Dominospiele, Memoryspiele oder Bauklötzspiele herstellen können. Zu den Aufgaben des Kursleiters gehört selbstverständlich aber auch die Verbesserung / Kontrolle der hergestellten Unterrichtsmaterialien.

Karten, Bauklötze, Pappbuchstaben und Tabellen²⁹ können im kontrastiven Alphabetisierungsunterricht auf vielfältigste Weise eingesetzt werden. Karten können einzelne Buch-

staben oder Buchstabengruppen wie „ei“ oder „äu“, Silben, Morpheme oder Wörter zeigen. Mit ihnen können unterschiedliche Übungen durchgeführt werden:

Zuordnungsübungen mit Karten

- Großbuchstaben werden Kleinbuchstaben zugeordnet (A → a, B → b, C → c etc.)
- Der Lautwert eines Buchstabens in der Teilnehmersprache wird dem Lautwert eines Buchstabens oder einer Buchstabengruppe im deutschen Schriftsystem zugeordnet (Ş → sch, c → dsch etc.)
- Wörter in der Muttersprache werden ihrer Übersetzung ins Deutsche zugeordnet (bir → eins, on → zehn, etc.).
- Mundstellungsbilder werden einem Buchstaben zugeordnet (geöffneter Mund → A/a etc.)
- Anlaut-/ Sinnlautbilder werden dem Anlaut des Gegenstandes, welches auf dem Bild dargestellt wird, zugeordnet (das Bild eines Autos → A/a oder das Bild einer Fliege → s)³⁰

Übungen zur Zusammensetzung mit Karten oder Bauklötzen³¹

- Buchstaben / Buchstabengruppen werden zu Wörtern zusammengesetzt;
- Morpheme werden zu Wörtern zusammengesetzt;
- Wörter werden zu Sätzen zusammengesetzt.

Spiele mit Kärtchen

- Dominospiele;
- Memoryspiele;
- Quartettspiele.

Übungen und Spiele mit Pappbuchstaben

- Buchstaben werden ertastet und genannt;
- Buchstaben werden ertastet und beschrieben, damit andere Teilnehmer sie benennen;
- Buchstabenteile werden zu Buchstaben zusammengebaut.

Übungen mit Tabellen

- Blanko-Tabellen mit Anlautbildern werden mit Buchstabenaufklebern beschriftet;
- Blanko-Tabellen mit Sinnlautbildern werden mit Buchstabenaufklebern beschriftet.

Bei der Herstellung der Unterrichtsmaterialien sollte auf eine deutliche Kennzeichnung der unterschiedlichen Muttersprachen zu der Unterrichtssprache Deutsch geachtet werden, z.B. durch Farben oder durch die Kärtchenform. Die Teilnehmer sollten sofort erkennen, ob das zu lesende Wort ein kurdisches / türkisches oder ein deutsches Wort ist. Farben eignen sich auch beim direkten Vergleich zwischen der Muttersprache und Deutsch, etwa beim Präsens (natürlich eignet sich da jede andere Art der Visualisierung). In diesem Fall könnten die Personalpronomina z.B. auf beiden Sprachen rot gekennzeichnet werden, während die Konjugationsendungen z.B. die Farbe orange bekommen und die Verbstämme z.B. grün geschrieben werden können. Auf diese Weise kann der (morphematische) Aufbau des Satzes „ich lach-e“ „*ich lache*“ mit dem des türkischen Satzes „(ben) gül-ü-yorum“ „*ben gülüyorum*“³² verglichen werden.

Durch eine solche Übung kann dem Teilnehmer verdeutlicht werden, wie sich längere Wörter zusammenset-

zen, wodurch die Rechtschreibung oft klarer wird. Diese Vorgehensweise liegt im Sinne der Morphem-Methode und eignet sich insbesondere für Sprachen wie das Türkische oder das Deutsche.³³

ANMERKUNGEN

¹ Der Begriff Submersionsprogramm beschreibt die Alphabetisierung von Minderheiten in der Sprache der Mehrheit, wobei die Muttersprache der Teilnehmer im Vergleich zu der Zweitsprache einen geringen Status hat. Die Alphabetisierung türkischer oder kurdischer Teilnehmer in der Zweitsprache Deutsch kann daher als Submersionsprogramm bezeichnet werden.

² Im Folgenden wird auf geschlechtsneutrale Bezeichnungen wie *KursleiterIn* verzichtet und stattdessen durchgehend die männliche Form, z.B. *Kursleiter*, stellvertretend für die weibliche und männliche Form des Substantivs, Kursleiterinnen und Kursleiter, gewählt.

³ Interferenzprobleme auf Buchstabenebene werden oft als Argument gegen die zweisprachige Alphabetisierung angeführt. Die Möglichkeit der direkten Gegenüberstellung der Interferenzbuchstaben (z.B. das deutsche S / türkische Z oder das deutsche W / türkische V) ermöglicht jedoch eine bewusstere Wahrnehmung der Laute. Nehr u. a. (1988) berichten über Fehler auf der Buchstabenebene und betonen, dass die geringste Fehlerzahl bei den so genannten Interferenzbuchstaben vorliegt. Fehler bezüglich der Formähnlichkeit (p, b, d, q) kommen hingegen häufiger vor Nehr u. a. (1988, 86).

⁴ Siehe z.B. die Reihe „Materialdienst Alphabet“, die Zeitschriften „Bildungsarbeit in der Zweitsprache Deutsch“ oder „Deutsch Lernen“.

⁵ Siehe Szablewski-Cavuş (1986–90); Durmaz / Fischer (1986–90); Engin (1986–90); Nakipoglu-Schimang (1993); Harnisch (1993); Steinhilber / Urgancioglu (1996–99); Brück (1986–90).

⁶ Siehe hierzu für das Kurdische die Fibel von Yanik (1994) und das Lehrbuch für Erwachsene von Barnas / Salzer (1984).

⁷ Die *Muttersprache des Teilnehmers* wird mit L1 und die *Zweitsprache* mit L2 abgekürzt. Die Begriffe transitorisch, sukzessiv und simultan lehnen sich an den englischen Fachtermini an. Nehr u. a. (1988) sprechen von *Nacheinander-Alphabeti-*

sierung anstatt sukzessiver Alphabetisierung und von *koordinierter Alphabetisierung* anstatt simultaner Alphabetisierung. Zu Modellen der zweisprachigen Alphabetisierung vgl. auch Schramm (1996, 29 ff.).

⁸ Diesbezüglich ist im Zusammenhang mit der Erstalphabetisierung von Kindern oft auf die Nachteile der Alphabetisierung von Minderheiten in der Zweitsprache hingewiesen worden (siehe Christian 1976). Durch die Nicht-Berücksichtigung der Muttersprache wird das Selbstbild als Minderheit weiterhin gestärkt, was sich auf das Selbstwertgefühl der Kinder nachteilig auswirkt. Solche Vorgehensweisen bei der Alphabetisierung sind typisch für Submersionsprogramme und haben Nehr u. a. (1988, 6) dazu bewegt, den Begriff der Submersion nicht mit *untertauchen*, sondern mit der Umschreibung *unterbuttern* zu übersetzen. Angemerkt werden sollte jedoch, dass dieser oft erwähnte Vorteil der Identitätsstärkung /-bildung bei der zweisprachigen Alphabetisierung vermutlich bei Kindern stärker als bei Erwachsenen ausfällt.

⁹ Bei kurdischen Teilnehmern könnte dieses Ziel dadurch erschwert werden, dass im Kurdischen noch der Zugang zu Texten, Büchern, Zeitungen etc. deutlich schwerer als beim Türkischen ist. Siehe auch Fußnote 22.

¹⁰ Dieser Lern- und Lesevorteil für Sprachen mit konsistenten Orthographien konnte nachgewiesen werden; siehe z.B. für das Sprachenpaar Türkisch / Englisch Oney / Goldmann (1984).

¹¹ Bei Arabisch sprechenden Teilnehmern könnte überlegt werden, ob die sukzessive Alphabetisierung mit der deutschen Sprache beginnen sollte. Das arabische Schriftsystem verfügt über 28 Buchstaben, die je nach dem, ob sie als isolierter Buchstabe, in der Anfangs-, Mittel- und Endposition innerhalb eines Wortes vorkommen, eine unterschiedliche Form haben. Andererseits ist die Graphem-Phonem-Zuordnung im Arabischen konsistenter als im Deutschen. Als Nachteil kann angeführt werden, dass auf Grund der gänzlich unterschiedlichen Buchstabenformen eine spätere Übertragung der Buchstabenkenntnisse von einer auf die andere Sprache nicht möglich ist, was allgemein gegen eine zweisprachige Alphabetisierung spricht.

¹² Der Verfasser bevorzugt eindeutig den Einsatz einer synthetischen Unterrichtsmethode, da sich diese für die Alphabetisierung von erwachsenen Ausländern am besten eignet (siehe Feldmeier 2004 a). Bei der Festlegung der Buchstabenprogression sollte zusätzlich zu den klassischen Kriterien (Buchstabenhäufigkeit, Formähnlichkeit, Klangähnlichkeit etc. siehe Feldmeier 2003) das Kriterium der *Interferenzvermeidung* hinzugenommen werden, d.h. es sollte vermieden werden, Interferenzbuchstaben zusammen oder gehäuft nacheinander einzu-

„ich lach-e“
„(ben) gül-ü-yorum“

„*ich lache*“
„*ben gülüyorum*“

- führen. Bei der Buchstabeneinführung empfiehlt sich darüber hinaus, mit den Buchstaben zu beginnen, die in beiden – in der Muttersprache Kurdisch / Türkisch und in der Zweitsprache Deutsch – vorhanden sind und denselben Lautwert haben. Zur Festlegung der Buchstabenprogression in multinationalen Gruppen siehe auch Benholz / Lipkowsky (1999).
- ¹³ Die Wortbildung in der türkische Sprache unterliegt der Vokalharmonie, nach welcher die Vokale der nachgehängten Morpheme an die Vokale des dazugehörigen Hauptmorphems angepasst werden. Das türkische Verb gülmek (lachen) wird im Präsens zu gül-ü-yor-um (ich lache), wobei aus den vier möglichen Füllvokalen (ü, i, u, ı) das ü gewählt wird, weil im Verbstamm gül, der Buchstabe ü enthalten ist. Genauso wird bei der Präsensendung „yor“ für die 1. Person Singular aus den vier Möglichkeiten (üm, im, um, ım) die Endung um gewählt, weil in der Präsens-kennzeichnung yor das o enthalten ist (siehe z. B. Tekinay 1985).
- ¹⁴ Nehr u. a. (1988) schreiben diesbezüglich in ihrem Projektbericht zur zweisprachigen Alphabetisierung, dass minimale Kenntnisse der türkischen Sprache vorhanden sein sollten, dass man aber Türkisch nicht fließend sprechen muss. Die Autorinnen betonen, dass diese Grundkenntnisse selbst angeeignet werden können: „[...] die Struktur der Sprache, wo die Schwierigkeiten liegen und ein paar kleine Sätze, aus denen die Kinder erkennen können: Aha, also diese Lehrerin bemüht sich, und die findet meine Sprache auch gut“ Nehr u. a. (1988, 98). Benholz / Lipkowsky (1999, 257) schreiben in ihrem Konzept zur zweisprachigen Alphabetisierung in multinationalen Klassen: „Der Klassenlehrer kennt die Struktur des Deutschen und ist zumindest grob über die Muttersprachen seiner Schüler informiert“.
- ¹⁵ Selbstverständlich hilft der Besuch eines Kurdisch- oder Türkischkurses weiter und gehört wohl zu den wenigen vorhandenen Fortbildungsmöglichkeiten, die von den wenigsten Kursleitern leider wahrgenommen werden.
- ¹⁶ Wörterbücher Deutsch / Kurdisch sind nicht sehr leicht zu finden, da das allgemeine Interesse für die kurdische Sprache gering ist. Das einzige mir bekannte Wörterbuch ist Amirxan (1992). Als Alternative kann die Wortschatzliste eines Kurdisch-Lehrwerkes nur bedingt eingesetzt werden, z. B. Barnas / Salzer (1984).
- ¹⁷ Der Einsatz des kontrastiven Konzeptes in meinen eigenen Alphabetisierungskursen hat sehr positive Reaktionen vonseiten der Teilnehmer erbracht. Die Teilnehmer waren stets hilfsbereit und diskutierten aus eigener Motivation oft über die Übersetzungsmöglichkeiten eines von mir gebrauchten Beispielwortes. Durch diese Diskussionen profitierten die Teilnehmer, denen die Bedeutung des deutschen Beispielwortes unbekannt war.
- ¹⁸ Es ist fraglich, ob das kontrastive Konzept bei multinationalen Gruppen mit mehr als drei Sprachen angewendet werden kann. Insbesondere uns sehr fremde Sprachen mit einem anderen Schriftsystem (z. B. Thai oder Chinesisch) machen den Weg zur kontrastiven Alphabetisierung derart beschwerlich, dass wohl kaum ein Kursleiter diese Arbeit auf sich nehmen wird, wenn zusätzlich noch türkische und kurdische Teilnehmer den Kurs besuchen.
- ¹⁹ Im Bereich der koordinierten Erstalphabetisierung mit deutschen und türkischen Kindern sind diesbezüglich positive Erfahrungen gemacht worden (siehe Harnisch / Nehr 1998).
- ²⁰ Dabei ist wichtig zu betonen, dass es sich beim Lesen oder Schreiben kurdischer / türkischer Beispielwörter nicht um Alphabetisierung im Kurdischen / Türkischen handelt. Dies sollte im Kurs deutlich zum Ausdruck gebracht werden, da viele Teilnehmer keine Alphabetisierung in ihrer Muttersprache wünschen.
- ²¹ Ein Individualprogramm, d. h. die Alphabetisierungsarbeit, die auf jeden einzelnen Teilnehmer abgestimmt ist, ist ohnehin das beste Unterrichtskonzept bei der Erstalphabetisierung und wird auch bei Konzepten zur zweisprachigen Alphabetisierung in multilingualen Klassen als notwendiges Kriterium angeführt (siehe Benholz / Lipkowsky 1999).
- ²² Bei der kurdischen Sprache könnte sich diese Zielsetzung als schwierig erweisen, da bei einigen Dialekten nur sehr wenig Lesestoff vorhanden ist. Eine Möglichkeit zur Abhilfe könnte die von Wagnier / Drecoll (1985, 43) im Rahmen des Spracherfahrungsansatzes vorgeschlagene *Zwischen-Literatur* darstellen: Fortgeschrittene, kurdische Teilnehmer entwerfen eigene, alltagsnahe Texte, die in korrigierter Form veröffentlicht werden und anderen kurdischen Teilnehmern als Lesestoff dienen. Ein Beispiel hierfür ist die „hausinterne“ Herausgabe von Teilnehmerzeitungen. In diesem Zusammenhang sollte erwähnt werden, dass – nach eigenen Beobachtungen im Alphabetisierungsunterricht – viele kurdische Teilnehmer, gerade, weil es für die kurdische Sprache keinen Standard gibt (diesbezüglich sei an dieser Stelle auf die unterschiedliche Schreibweise bei Wortenträgen in den unterschiedlichen Kurdisch-Deutsch / Deutsch-Kurdisch Wörterbüchern hingewiesen), verblüffend wenig Schwierigkeiten haben, Texte laut- und treu zu verfassen, da sie im Kurs erfahren haben, dass die kurdische Sprache orthographisch „viele Möglichkeiten“ zulässt. Türkische Teilnehmer wissen hingegen oft, dass es eine orthographische Norm gibt, gegen welche sie möglicherweise verstoßen werden, was sie in ihren Schreibversuchen hemmt.
- ²³ Vgl. Tekinay, A. (1985). Günaydın: Einführung in die moderne türkische Sprache. Band 1. Dr. Ludwig Reichert Verlag, Wiesbaden.
- ²⁴ Die folgenden Ausführungen beziehen sich nur auf den Kurmanci-Dialekt.
- ²⁵ Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf Bedir-Khan / Lescot (1986).
- ²⁶ An dieser Stelle sollte angemerkt werden, dass im Lehrbuch Rojbaş Wurzel (1997) der Buchstabe [i] für den kurdischen Buchstaben [î] (wie er von Bedir-Khan / Lescot 1986 vorgeschlagen wird) benutzt wird. Die Autorin orientiert sich bei ihrem Lehrwerk an dem türkischen Schriftsystem.; Vorteil dabei ist, dass die Interferenz-Buchstabenpaare i/i und e/a vermieden werden. Es bleibt letztendlich jedem Kursleiter überlassen, welche Schreibweise er wählen möchte.
- ²⁷ Mit Buchstabenkenntnissen ist hier nicht nur gemeint, dass Teilnehmer die Buchstaben-Laut- oder Buchstaben-Buchstaben-namen-Zuordnung gezielt gelernt haben. Es reicht vollkommen aus, wenn ein Teilnehmer sich z. B. seinen eigenen Vornamen als ganzes *Wortbild* gemerkt hat. Wenn in diesem auswendig gelernten Wort Interferenzbuchstaben vorkommen, so kann es unbewusst zu Interferenzen kommen, selbst dann, wenn er die einzelnen darin enthaltenen Buchstaben nicht in isolierter Form wiedererkennen kann.
- ²⁸ Für Vorschläge zur Materialherstellung in der zweisprachigen Alphabetisierung Italienisch / Deutsch siehe auch Belke / Giambusso (1999).
- ²⁹ Für den Gebrauch von internationalen oder im Unterricht entworfenen Anlauttabellen im Alphabetisierungsunterricht für multinationale Gruppen sprechen sich Benholz / Lipkowsky (1999) aus; siehe diesbezüglich auch die internationale Anlauttabelle in 20 Sprachen (Verlag an der Ruhr, 1998) und Urbanek (1999).
- ³⁰ Sinnlautbilder beziehen sich auf den Laut, der bei einer bestimmten Situation erzeugt wird, z. B. das stimmhafte S für das Summen einer Fliege oder das H für das Anhauchen einer verschmutzten Brille. Vgl. hierzu die Zusammenstellung von Mann (1990).
- ³¹ Die Arbeit mit Bauklötzen eignet sich beispielsweise für die Einführung/Wiederholung des Präsens. Für eine Beschreibung dieser Einsatzmöglichkeit von Bauklötzen siehe Feldmeier (2004).
- ³² Aus drucktechnischen Gründen wird an dieser Stelle auf den Gebrauch von Farbe verzichtet und stattdessen die Zuordnung deutscher Personalpronomen / türkischer Personalpronomen, deutscher Verbstamm / türkischer Verbstamm, deutsche Konjugationsendung im Präsens / türkische Konjugationsendung im Präsens durch typographische Mittel hergestellt. In der Unterrichtspraxis ist der Gebrauch von Farben oft einfacher.
- ³³ Über die Vorteile der Morphem-Methode im Alphabetisierungsunterricht ist ausführlich an einer anderen Stelle geschrieben worden Waldmann (1985); Magin (1991); Feldmeier (2004b).

LITERATUR

- Amirxan, D.: Wörterbuch Kurdisch. Deutsch-Kurdisch. Almani-Kurdi. Teil 2. Sprachen der Welt. Ismaning: Max Hueber Verlag 1992.
- Barnas, U. B., Salzer, J.: Lehrbuch der kurdischen Sprache. Ein Standardwerk für Anfänger und Fortgeschrittene. Nesanên Instituya Kurdî. Berlin 1984.
- Bedir Khan, E. D., Lescot, R.: Kurdische Grammatik: Kurmanci-Dialekt. Bonn: Verlag für Kultur und Wissenschaft. Kurdisches Institut, Deutsche Sektion 1986.
- Belke, G., Giambusso, G.: Zweisprachige Alphabetisierung? Ja, aber koordiniert. Praxis Grundschule 3/1999, S. 5–11.
- Benholz, C., Lipkowski, E.: Erstlesen und Ersts Schreiben in Klassen mit Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Muttersprachen. Deutsch lernen 3/1999, S. 253–272.
- Brück, U.: Alphabetisierung in der Muttersprache und Deutschunterricht für türkische Frauen. In: *Materialdienst Alphabet*. Reprint aus den Heften 1-6, (1986–90), S. 52–73. (Ursprünglich im Heft 2)
- Christian, C. C.: Social and Psychological Implications of Bilingual Literacy. In: Simoes, A. (Hrsg.), *The Bilingual Child. Research and Analysis of Existing Educational Themes*. New York; San Francisco; London: Academic Press 1976, S. 17–40.
- Durmaz, E., Fischer, V.: Die ersten vier Unterrichtseinheiten eines Alphabetisierungskurses „Türkisch für Türkinnen“. In: *Materialdienst Alphabet*. Reprint aus den Heften 1-6, (1986–90), S. 5–6. (Ursprünglich im Heft 1).
- Engin, O.: Beobachtungen in einem Alphabetisierungskurs. In: *Materialdienst Alphabet*. Reprint aus den Heften 1-6, (1986–90), S. 48–51.
- Feldmeier, A.: Buchstabenprogression in der Alphabetisierung ausländischer Erwachsener. In: *Deutsch als Zweitsprache*, Heft 1, 2003, S. 26–32.
- Feldmeier, A.: Alphabetisierung von Menschen nicht-deutscher Muttersprache. In: Genz, J. (Hrsg.), *25 Jahre Alphabetisierung in Deutschland*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen 2004 a, S. 101–138.
- Feldmeier, A.: Unterrichtsmethoden in der muttersprachlichen Alphabetisierung und ihre Anwendbarkeit im fortgeschrittenen Alphabetisierungsunterricht in der Zweitsprache Deutsch. In: *Deutsch als Zweitsprache*, Heft 2, 2004 b, S. 8–17.
- Feldmeier, A.: Die *Alpha-Box* als Unterrichtskonzept für die Alphabetisierungsarbeit mit ausländischen Erwachsenen in der Zweitsprache Deutsch. In: *Deutsch als Zweitsprache*, Heft 3, 2004, 34–41.
- Harnisch, U.: Thesen zur zweisprachigen Alphabetisierung mit Erwachsenen. Methodisch-didaktische Entwicklung im Bereich der zweisprachigen Alphabetisierung. In: *Materialdienst Alphabet*. Ausgabe 13, Dezember 1993, S. 35–37.
- Harnisch, U., Nehr, M.: Zweisprachige Alphabetisierung und Erziehung in Berlin. In: Kuhs, K., Steinig, W. (Hrsg.), *Pfade durch Babylon, Konzepte und Beispiele für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt in Schule und Gesellschaft*. Freiburg im Breisgau: Filibach Verlag 1998, S. 103–114.
- Magin, U.: Methodische Ansätze der Alphabetisierung in der Muttersprache Deutsch. Überlegungen für den Einsatz in der Alphabetisierung mit Migranten. *Deutsch lernen – Zeitschrift für den Sprachunterricht mit ausländischen Arbeitnehmern*: Alphabetisierung nicht-deutscher Erwachsener, Sprachverband DfaA e.V., Mainz 1991, S. 62–116.
- Mann, I.: Lernen können ja alle Leute. Lesen-, Rechnen-, Schreibenlernen mit der Tätigkeitstheorie. Weinheim / Basel: Beltz Verlag 1990.
- Nehr, M., Birnkott-Rixius, K., Kubat, L., Masuch, S.: In zwei Sprache lesen lernen – geht denn das?. Erfahrungsbericht über die zweisprachig koordinierte Alphabetisierung. Institut für Interkulturelle Erziehung und Bildung im Zentralinstitut für Unterrichtswissenschaften und Curriculumentwicklung der Freien Universität Berlin. Weinheim; Basel: Beltz Verlag 1988.
- Oney, B., Goldman, S. R.: Decoding and Comprehension Skills in Turkish and English: Effect of the Regularity of Grapheme-Phoneme Correspondences. *Journal of Educational Psychology*, 1984, Vol. 76, No. 4, 557–568.
- Steinhilber, B., Urganicioglu, F.: „Benim mavi coraplarim – Meine blauen Socken“: Die Lebenskurve als Beispiel eines biographischen Ansatzes in der muttersprachlichen Alphabetisierung. In: *Bildungsarbeit in der Zweitsprache Deutsch*. Konzepte und Materialien. Beiträge zur Alphabetisierung 1996–1999. Sprachverband DfaA. 1996–1999, S. 36–39.
- Szablewski-Cavuş, P.: Alphabetisierung in Türkisch: Wie sich ein Konzept verändert hat. In: *Materialdienst Alphabet*. Reprint aus den Heften 1-6, (1986–90), S. 6–47. (Ursprünglich im Heft 3).
- Schramm, K.: Alphabetisierung ausländischer Erwachsener in der Zweitsprache Deutsch. Münster / New York: Waxmann Verlag 1996.
- Tekinay, A.: Günaydin: Einführung in die moderne türkische Sprache. Band 1. Wiesbaden: Dr. Ludwig Reichert Verlag 1985.
- Urbanek, R.: Türkisch schreiben und lesen lernen mit der Lauttabelle. *Praxis Grundschule*, 3/1999, S. 12–15.
- Verhoeven, L.: Ethnic minority children acquiring literacy, Foris Publications, Dordrecht, Holland / Providence, U.S.A. 1987.
- Waldmann, D.: Der sprachsystematische Ansatz. In: Kreft, Wolfgang (Hrsg.), *Methodische Ansätze zur Schriftsprachvermittlung*. PASS/DVV. Bonn-Frankfurt a.M. 1985, S. 17–33.
- Wagener, M., Drecoll, F.: Der Spracherfahrungsansatz. In: Kreft, W. (Hrsg.), *Methodische Ansätze zur Schriftsprachvermittlung*. PAS/DVV. Bonn-Frankfurt a.M. 1985, S. 34–53.
- Wolf, E.: Zweisprachig koordinierter Leselehrgang Türkisch-Deutsch mit gleichzeitigem deutschen Spracherwerb. In: Tumat, A. J. (Hrsg.), *Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie*. Deutsch als Fremdsprache Konzeption und Unterricht. Band 8. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag, Burgbücher Schneider 1989, S. 174–192.
- Wurzel, P.: Rojbaş. Einführung in die kurdische Sprache. Wiesbaden: Dr. Ludwig Reichert Verlag 1997.
- Yanik, A.: Xwendin Ronahî ye. YMK Yekîya Mamosteyên Kurd Rêza Pirtûkên Perwerdeyî 4. ISBN : Wesanên Rewsen-Rewsen Förlag, 9188444-17-1 ; Drackenbergsgatan 11 ; 11714 Stockholm; Tel : 08-849625. 1994.

Kontaktadresse: alexis.feldmeier@uni-bielefeld.de.