

Unterrichtsmethoden in der muttersprachlichen Alphabetisierung und ihre Anwendbarkeit im fortgeschrittenen Alphabetisierungsunterricht in der Zweitsprache Deutsch

Alexis Feldmeier leitet Sprach- und Alphabetisierungskurse an verschiedenen Einrichtungen und gibt Fortbildungen zur Alphabetisierung ausländischer Erwachsener. Zurzeit Lehrauftrag an der Universität Bielefeld zur Methodik und Didaktik der Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch und Arbeit an einer Dissertation zur Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch.

Für Kursleiter¹ eines Alphabetisierungskurses in der Zweitsprache Deutsch stellt sich die Frage, wie der Unterricht methodisch zu gestalten ist. Denn im Gegensatz zum fremdsprachlichen Unterricht ist es in der Alphabetisierungsarbeit nicht möglich, sich an einem *durchdidaktisierten* Alphabetisierungslehrwerk zu orientieren. Letztendlich bleibt dem Kursleiter nichts anderes übrig als eigenes Unterrichtsmaterial zu erstellen und sich *den Rest* aus bereits vorhandenen Materialien zu kopieren. Bei der Konzeption von Unterrichtsmaterialien für die Alphabetisierungsarbeit in der Zweitsprache Deutsch könnten die Methoden und Ansätze der muttersprachlichen Alphabetisierung hilfreich sein. Diese gingen aus der Methodendiskussion im Bereich der muttersprachlichen Alphabetisierungsarbeit, die hauptsächlich in den 80er Jahren stattfand, hervor. Es handelt sich hierbei um Adaptionen von Ansätzen aus den Bereichen der Erstalphabetisierung von Kindern und der Legastheniebehandlung. Im Folgenden werden drei

Methoden / Ansätze (Spracherfahrungsansatz, Morphem-Methode und Fähigkeiten-Ansatz) kurz beschrieben und anschließend ihre Anwendbarkeit im nicht-muttersprachlichen Alphabetisierungsunterricht diskutiert. Vorweg muss gesagt werden, dass sich diese drei Methoden / Ansätze – wenn überhaupt – nur für den fortgeschrittenen Alphabetisierungsunterricht eignen, da sie sprachlich und schriftsprachlich zu hoch ansetzen.

Der sprachsystematische Ansatz (die Morphem-Methode)

Der sprachsystematische Ansatz (häufig auch Morphem-Methode genannt) geht ursprünglich auf *Pilz / Schubenz* (1979) zurück, die dabei ihr Augenmerk auf die Behandlung von Legasthenie gelegt hatten. Gerade in der Anfangsphase der Alphabetisierungsarbeit von deutschsprachigen Erwachsenen fand die Morphem-Methode zahlreiche Verfechter. Bei der Legastheniebehandlung hatten anfänglich *Pilz / Schubenz* Texte benutzt, bei denen der Wortschatz bewusst gewählt war: *Die Autoren wollten die Rechtschreibschwäche dadurch behandeln, dass die Orthografie häufig auftretender Wörter zuerst „gesichert“ wurde. Sie orientierten sich dabei an Häufigkeitslisten deutscher Wörter. Es wird von Ökonomisierung des Lernvorgangs gesprochen, denn die „[...] 200 häufigsten aus den mehr als 250000 in der deutschen Sprache vorkommenden*

Wortformen bilden hier in der Regel jeweils 50% jedes zusammenhängenden Textes. Die 8000 häufigsten Wortformen gestalten in der Regel 85% jeder repräsentativen Textstichprobe“ Schubenz (1979, 250). Zur Optimierung der Legastheniebehandlung kam schließlich die systematische Erarbeitung eines „Bedeutungsalphabets der Sprache“, d. h. die systematische Behandlung von Morphemen als die kleinsten bedeutungstragenden Einheiten der geschriebenen Sprache. *Schubenz* (1979, 242). *Pilz / Schubenz* und ihre Mitarbeiter stellten eigens für diese Methode eine Liste der 1651 häufigsten Morpheme zusammen. Die überschaubare Anzahl der Morpheme (nach Schätzung der Autoren hat die deutsche Sprache etwa 3000 Morpheme) macht es möglich, auf eine ökonomische Art die Orthografie sämtlicher Wörter der deutschen Sprache zu erlernen: der Lerner „muss die ca. 3000 Morpheme der Sprache beherrschen [...]“ *Schubenz* (1979, 248). Besonderen Wert legen die Autoren auf die Einführung der Morpheme nach dem Häufigkeitsprinzip vom häufigsten Morphem zum seltensten, wodurch der Lerneffekt weiter optimiert wird. Dabei werden Morpheme in Grund- und Funktionsmorpheme (letzte in Anfangs- und Endmorpheme) unterteilt. Nach *Schubenz* Schätzung gibt es 63 Funktionsmorpheme, „die ihrer Eigenart gemäß in der Häufigkeitsrangliste der Morpheme ganz weit vorn stehen müssen“ *Schubenz* (1979, 246). In der Alphabetisierung deutsch-

sprachiger Analphabeten werden dem Teilnehmer diese Morpheme als „Bausteine“ vorgestellt, durch welche er Wörter zerlegen und dadurch besser verstehen kann. Diese Vorgehensweise soll schließlich zu einer selbstständigen Arbeit beim Lerner führen, d. h. der Lerner soll später auch ohne die Hilfe des Kursleiters unbekannte Wörter zerlegen und dadurch lesen können *Waldmann* (1985). Die Bausteine werden wie folgt gegliedert (nach *Waldmann* 1985 und *Magin* 1991):

Anfangsbausteine: z. B. Verbvorsilben:

- häufig vorkommende Anfangsbausteine (z. B. *be-*, *ge-*, *ver-*)
- weniger häufig vorkommende Anfangsbausteine (z. B. *emp-*, *miss-*, *Ur-*)

Hauptbausteine (auch Grundbausteine genannt): z. B. Verbstämme (*kauf-*, *nehm-*, *arbeit-*, ...) und einsilbige Substantive (z. B. *Mond*, *Hand*)

Zwischenbausteine: Fugenvokale (*-s-*, *-t-*, *-e-*, *-n-*, *-er-*), z. B. *Zeitungs-junge*, *eigen-t-lich*, *Bad-e-wanne*, *Kunde-n-dienst*, *Bild-er-rahmen*

Endbausteine:

- Endbausteine für Substantive (z. B. *-ung*, *-heit*, *-keit*)
- Endbausteine für Adjektive (z. B. *-lich*, *-ig*, *-isch*)
- Endbausteine für Verben (z. B. *-e*, *-(e)st*, *-(e)t*)
- Endbausteine für das Partizip I und II (*-d* und *-en/-t*)

Folgendes Beispiel verdeutlicht die Morphemaufteilung eines Wortes nach der Morphem-Methode [aus *Magin* (1991, 64)]:

Volk (H)- **s** (Z)- **hoch** (H)- **schul** (H)- **teil** (H)- **nehm** (H)- **er** (E)- **in** (E)

An diesem Beispiel wird deutlich, welche Vorteile dem Lerner durch die Morphem-Methode geboten werden können, z. B. die Verbesserung der Rechtschreibung und ein besseres Verständnis für den Aufbau zusammengesetzter Wörter. Es gibt aber genügend andere Beispiele, bei denen die Morphem-Methode versagt. *Waldmann* (1985) spricht von „Schreibproblemen im Grund-

baustein“ und bezieht sich dabei auf die Schreibweise innerhalb von Hauptmorphemen. Solche Probleme ergeben sich

- durch die gleiche Aussprache einiger Buchstaben bei *Wende* / *Wände* oder Buchstabengruppen bei *Saite* / *Seite*, wie z. B. auch aus den möglichen schriftlichen Realisierungen von Lautkombination z. B. bei [ks] durch **wag-sen*, **waksen*, **wacksen*, *wachsen*, oder **waxen*,
- durch die Auslautverhärtung der Buchstaben *b*, *d*, *g* in den Wörtern *Staub*, *Tod* oder *Tag*,
- durch die Schwierigkeit, stimmhafte von stimmlosen Konsonanten zu unterscheiden z. B. *d/t*, *b/p* und *g/k* (Lautdifferenzierung),
- durch die unterschiedlichen Faktoren, die die Vokalquantität (Dehnung oder Schärfung der Vokale) beeinflussen: a) Verdoppelung von Buchstaben: *kommen*, *Boot*, *kalt*; b) Dehnung der Vokale durch die Buchstabenumgebung: Vokal-h bei *Stahl*; c) nicht gekennzeichnete Dehnung der Vokale bei *Abend*, *Ameise* etc.

Zur Behandlung dieser Problemfälle schlägt *Waldmann* (1985) vor, auf folgende Hilfsmittel zurückzugreifen:²

- Ableitung neuer Wörter von bereits bekannten Wörtern (*kalt* → die *Kälte* nicht die **Kelte*).
- Erfassung und Zuordnung der Schreibweise über die Bedeutung der Wörter, z. B. *Wende* vom Verb *wenden* und *Wände* vom Substantiv *Wand*.
- Zusammenstellung von Wortgruppen zu bestimmten Problemfeldern, z. B. Vokaldehnung durch ein nachfolgendes „h“ (*ih*, *ihnen*) oder durch die Buchstabengruppe „ie“ (*Liebe*, *ziehen*).
- Laut- und Buchstabenzuordnung, z. B. durch die Einführung von Minimalpaaren *Karten* / *Garten*.

Der Spracherfahrungsansatz

Der Spracherfahrungsansatz geht hauptsächlich auf einen lesemetho-

dischen Ansatz zurück, der bereits in den 40er Jahren in den USA unter dem Namen *Language Experience Approach* bekannt wurde.

Zu der damaligen Zeit stellte dieser Ansatz eine Kritik an den im Schulunterricht eingesetzten Fibeln dar. Darin wurde bemängelt, dass die in den Fibeln vorkommende Sprache nicht der Sprache der Kinder entspreche, wodurch die Texte befremdend auf die Kinder wirkten *Magin* (1991, 76). Die Folge war, dass einige Kinder in ihrer Schriftsprache neigung gestört wurden. Eine geeignete Methode zur Schriftsprachvermittlung müsse die Spracherfahrungen der Kinder berücksichtigen und gleichzeitig das Lesen und Schreiben in deren kommunikativen Funktion vermitteln. Das Fundament dieses Ansatzes besteht aus vier Hauptthesen:

1. „What I think about, I can talk about.“
2. What I say, I can write (or someone can write for me)
3. What I can write, I can read (and others can read, too).
4. I can read, what I have written, and I can also read what other people have written for me to read“ (nach *Wagener* / *Dreccoll*, 1985, 34).

In der Adaption des *Language Experience Approach* für die Alphabetisierung deutschsprachiger Erwachsener wird davon ausgegangen, dass eine ungeeignete Sprache bei der Alphabetisierung von Kindern dazu beiträgt, funktionalen Analphabetismus zu fördern *Wagener* / *Dreccoll*, (1985, 37). Dies führt zu einer „einschüchternden Fremdheit der Schriftsprache“ *Wagener* / *Dreccoll*, (1985, 37) und schließlich zu einer misslungenen Alphabetisierung in der Schulzeit. Durch die Arbeit mit eigenen Texten kann nun dieser „Fremdheit“ entgegengewirkt werden *Wagener* / *Dreccoll* (1985, 38). Die große Betonung des kommunikativen Aspektes des Lesens und Schreibens und die Berücksichtigung der Teilnehmererfahrungen (auch der sprachlichen Erfahrungen) bilden somit die Basis des

Spracherfahrungsansatzes. Im Gegensatz zu anderen Ansätzen spielen daher vom Kursleiter vorgefertigte Texte bei der Schriftsprachvermittlung keine Rolle *Wagener / Drecoll* (1985). Durch die Orientierung an dem Wissen der Teilnehmer wird gewährleistet, dass die Texte einen für den Teilnehmer passenden Schwierigkeitsgrad haben und Inhalte behandeln, die den Teilnehmer interessieren, bekannt sind und ihn persönlich ansprechen. Daraus ergibt sich ein sehr stark motivierendes Moment für den Lerner. Diese methodische Vorgabe wird im Idealfall dadurch realisiert, dass der Lerner selbst (mit Hilfe des Kursleiters oder fortgeschrittener Kursteilnehmer) Texte verfasst. Sollten seine schriftsprachlichen Kenntnisse noch unzureichend sein, so kann der Lerner den Text diktieren, welcher vom Kursleiter oder von einem anderen Kursteilnehmer aufgeschrieben wird. *Wagener / Drecoll* (1985) führen fünf Verfahren für diese Art der Textproduktion an:

- a. Im Plenum entsteht eine Diskussion, die vom Kursleiter geleitet wird. Ein zweiter Kursleiter protokolliert (möglichst wörtlich) die Diskussionsbeiträge der Kursteilnehmer, tippt diese und vervielfältigt sie.
- b. Bei einem Kurs mit nur einem Kursleiter schreibt sich dieser während der Diskussion stichwortartig die Diskussionsbeiträge auf. Nach Beendigung der Diskussion fassen Kursteilnehmer und -leiter mit Hilfe der Stichwörter die Beiträge zusammen. Danach diktiert die Gruppe das Wichtigste, während der Kursleiter es an die Tafel schreibt (oder auf Durchsichtsfolie und mit Hilfe eines Tageslichtprojektors an die Wand projiziert) und noch einmal wiederholt.
- c. Die Diskussionsbeiträge werden auf Band aufgenommen. Der Kursleiter kann nach der Diskussion (im Unterricht) die Aufnahmen mit Hilfe der Kursteilnehmer auf Papier bringen oder

nach dem Unterricht. In diesem Fall bringt er die Texte zur nächsten Unterrichtsstunde mit.

- d. Der Kursleiter schreibt auf, was ihm ein Kursteilnehmer diktiert. Bei zu unstrukturierten oder stark an der Umgangssprache angelegten Formulierungen versucht der Kursleiter die wichtigsten Punkte aufzuschreiben. Dabei verzichtet er weitgehend darauf, sprachliche Hilfestellung zu leisten.
- e. Zwei Kursteilnehmer, die sich für ein Thema interessieren, bilden eine Kleingruppe. Ein Teilnehmer diktiert, während der andere aufschreibt.

Für den Lerner erweist sich das Lesen von selbst entworfenen Texten als großer Vorteil, da sie leichter zu verstehen sind; dies nicht nur, weil der Lerner selbst den Text verfasst hat, sondern auch weil das „weltliche“ Vorwissen beim Verstehen von Texten eine wichtige Rolle spielt *Magain* (1991). Diese Formen der Textproduktion sind im Spracherfahrungsansatz unter der Bezeichnung Selber-Schreiben und *Stellvertretendes Schreiben* bekannt geworden. Dabei ist das Prinzip *Selber-Schreiben* nicht als „normgerechtes Verschlüsseln von Wörtern oder Morphemen in Buchstabenfolgen“ zu verstehen; vielmehr soll es dazu führen, „eigene Gedanken schriftlich auszudrücken“ *Wagener / Drecoll* (1985, 36). Die Autoren empfehlen so schnell wie möglich das Stellvertretende Schreiben durch das Selber-Schreiben zu ergänzen. Dieser Schritt erfordert allerdings die Mithilfe des Kursleiters. Äußerst wichtig ist hierbei, dass die Teilnehmer immer wieder zum Selber-Schreiben ermuntert werden und dass besonders deutlich klar gemacht wird, dass der Inhalt der Texte das Wichtigste ist. Teilnehmer sollen ihre Angst vor Rechtschreibfehlern verlieren und lernen, zu diesen zu stehen. *Wagener / Drecoll* sehen in der Anwendung dieses Ansatzes im Alphabetisierungsunterricht große Vorteile und betonen, dass die Kursteilnehmer „für den Lernprozess und

Unterrichtsverlauf mitverantwortlich und unentbehrlich sind, da sie einen großen Teil des Arbeits- und Lesematerials mit herstellen werden“ *Wagener / Drecoll* (1985, 39). Durch das Einbeziehen des Lerners in die Materialerstellung werden ihre Stärken berücksichtigt, da der Teilnehmer „mitunter [von bestimmten Themen] mehr versteht, als die Kursleiter, die den Unterricht leiten sollen“ *Wagener / Drecoll* (1985, 39). Illustrieren (durch eigene Fotos oder eigens angefertigte Fotos), Zeichnen, das Erstellen von Kollagen (z.B. mittels Zeitungsausschnitten) oder das Abschreiben der Texte auf Schreibmaschine (oder Computer) sind einige der vielen Möglichkeiten, durch welche die Teilnehmer an der Herstellung von Kursmaterial beteiligt werden können. Auch das *Selber-Schreiben* wird als Materialherstellung angesehen: Von Teilnehmern verfasste Texte stellen einen einfachen und durchaus interessanten Lesestoff dar, der dazu anregen kann, sich außerhalb der Unterrichtssituation, etwa zu Hause, mit der Schriftsprache zu beschäftigen, was auch als wichtige Voraussetzung für eine erfolgreiche Alphabetisierungsarbeit angesehen wird: „Lesen lernt man nicht in den vier Unterrichtsstunden pro Woche, sondern durch die ständige Anwendung des im Unterricht Gelernten, also durch gewohnheitsmäßiges Lesen im Alltag“ *Wagener / Drecoll* (1985, 43). Ein selbstmotiviertes *Lesen im Alltag* ist in der Regel jedoch nicht möglich, weil der zur Verfügung stehende Lesestoff (Zeitungen, Bücher und andere Druckmedien) zu schwierig ist. Gerade hier bieten selbst entworfene Texte Abhilfe, da sich diese wahrscheinlich am besten für Neu-Leser eignen *Wagener / Drecoll* (1985, 43). Die Förderung des Lesens im Alltag erfordert daher das Veröffentlichen der Arbeiten von Teilnehmern für Teilnehmer, aus welchen eine „Zwischen-Literatur“ für jugendliche und erwachsene Neu-Leser entstehen könnte (vgl. *Wagener / Drecoll*, 1985, 43).

Der Fähigkeiten-Ansatz

Dieser Ansatz geht auf *Kamper* (1984 a, 1984 b, 1987 a) zurück. Der Kerngedanke ist, dass es elementare Fähigkeiten gibt, die für eine erfolgreiche Alphabetisierung notwendig sind. Diese Fähigkeiten sind nicht angeboren, sondern werden gesellschaftlich weitergegeben. Die Aneignung neuer Fähigkeiten geschieht über das wiederholte Vollziehen von Handlungen, so dass diese Handlungen automatisiert werden und (im Idealfall unbewusst) zu einer Fähigkeit werden. Im Prozess der Ausbildung neuer Fähigkeiten muss der Lernende bewusst drei Schritte vollziehen:

1. Der Lernende muss eine Vorstellung darüber haben, was zu tun ist. Diese Orientierung in der Aufgabe kommt dadurch zu Stande, dass der Lerner bereits gemachte Erfahrungen mit ähnlichen Aufgaben (und die daraus resultierenden Schlussfolgerungen) und/oder die Anleitungen (Vormachen, Anweisungen, etc.) durch den Kursleiter berücksichtigt.
2. All diese Faktoren werden im Gehirn verarbeitet und die eigentliche Arbeitshandlung erfolgt.
3. Das Ergebnis der Handlung wird vom Lerner über die eigene Vorstellung eines „richtigen Ergebnisses“ oder über ein Muster (beispielsweise vom Kursleiter vorgegeben) kontrolliert. Bei Abweichungen wird die Handlung wiederholt, bis sie automatisiert ist, d.h. unbewusst wiederholt werden kann *Magin* (1991).

Entscheidend für die Aneignung neuer Fähigkeiten ist die Einbeziehung bereits vorhandener Fähigkeiten, wobei die zu vollziehende Handlung selbst diesen Fähigkeiten angemessen sein muss. Hier liegt nun die Aufgabe des Kursleiters, der bei der Erarbeitung komplexer Fähigkeiten (in diesem Fall der Schriftsprache) darauf achten muss, „dass der Lernende sich seine Orientierung in der Aufgabe schrittweise erarbeiten kann und ebenso schritt-

weise die in die hochkomplexe Fähigkeit eingehenden Teilfähigkeiten ausbildet“ *Kamper* (1987 a, 56). Daher ist für den Kursleiter wichtig einschätzen zu können, über welche Fähigkeiten der Lerner bereits verfügt. Der Kursleiter muss in der Lernberatung (auch mit Hilfe von Diagnosebögen) den Fähigkeitenstand der Teilnehmer ermitteln *Kamper* (1987 a).³ Die von *Kamper* (1987 a, 14 ff.) beschriebenen Teilfähigkeiten (elementare Fähigkeiten) sind:

a. Wahrnehmen (perzeptive Handlungen):

- Differenziertheit der visuellen Wahrnehmung: Buchstaben müssen voneinander unterschieden werden können;
- Serialität der visuellen Wahrnehmung: Buchstaben müssen in ihrer Stellung innerhalb des Textes differenziert wahrgenommen werden, d.h. ihre Stellung innerhalb der Reihe, in der Reihenfolge.
- Differenzierte auditive Wahrnehmung für Sprachlaute (Phoneme): Die einzelnen Laute müssen deutlich gehört werden (z. B. b/p, d/t);
- Serialität der auditiv-phonematischen Wahrnehmung: Wörter müssen lautiert werden können, d.h. die Reihenfolge der Laute muss bestimmt werden können;
- Serialität der auditiven Wahrnehmung von Wörtern: Die Reihenfolge der geschriebenen Wörter muss der Reihenfolge der gehörten / gesprochenen Wörter entsprechen;
- Koordination der perzeptiven Handlungen im visuellen und im auditiven Bereich: Der Lerner muss das, was er sieht und hört, einander zuordnen können;
- Wahrnehmung der nicht-sinnlichen (amodalen) Bedeutung: Unterscheidung der Bedeutung gleichlautender Wörter, z. B. *mehr / Meer*;

- Kinästhetische Wahrnehmung: differenzierte Wahrnehmung der Bewegungsabläufe von Armen, Händen, Fingern und der Sprechorgane;
- Räumliche Orientierung: Orientierung auf der Buch- oder Heftseite;
- Rhythmus-Wahrnehmung.

- b. Einprägen und Erinnern (Gedächtnis): Buchstaben / Laut, Schriftbilder der Wörter, Schriftbilder einzelner Morpheme bei zusammengesetzten Wörtern, Wortreihenfolge bei Sätzen (bis der Satz gelesen oder geschrieben wird).
- c. Kontrollieren (Aufmerksamkeit): Fähigkeit zur systematischen Kontrolle des Geschriebenen / Gehörten / Gesprochenen mittels einer Vorlage.
- d. Verstehen von in grammatikalischen Formen enthaltenen Informationen: Das Verstehen von Bedeutungsunterschieden, die sich z.B. durch Flexionsendungen ergeben.
- e. Schlussfolgern (logisches Ableiten).

Gerade bei deutschen funktionalen Analphabeten sind diese elementaren Fähigkeiten, wie *Kamper* (1987 a) in einer Untersuchungsreihe feststellen konnte, (zum Teil) unzureichend ausgebildet. Ziel dieses Ansatzes ist es also, diese elementaren Fähigkeiten auszubilden und damit die Alphabetisierung erst möglich zu machen. Durch diese Zielsetzung fehlt diesem Ansatz die eigentliche Alphabetisierungstätigkeit. Strenggenommen handelt es sich daher beim Fähigkeiten-Ansatz nicht um einen Ansatz zur Alphabetisierung und muss daher als ergänzender oder zu ergänzender Ansatz zu bzw. mit den zuvor beschriebenen Ansätzen verstanden werden (vgl. *Magin* 1991, 87).

Bei der Wahl der im Unterricht zu behandelnden Themen orientiert sich dieser Ansatz sehr stark an bereits vorhandenen Ansätzen / Methoden, z.B. an dem Spracherfahrungsan-

satz. Daher liegt bei der Themenwahl eine starke Betonung auf der Berücksichtigung der Erfahrungswelt des Lernalters (Alltagsthemen) und den Beweggründen für den Kursbesuch (Führerscheinprüfung, Schulabschluss, etc.). Auch der Abbau von Lernhemmungen (bedingt durch die Lebens-/ Lerngeschichte und die aktuelle Situation des Lernalters) ist Ziel des Unterrichts. Hierzu ist es notwendig, durch „behutsame Beratung“ von Seiten des Kursleiters die Gründe für Lernhemmungen zu erfahren, um zusammen mit dem Lerner die Entwicklung einer „Strategie zur Überwindung der Hemmnisse“ zu erarbeiten (Kemper (1984 a, 64).

Anwendbarkeit der beschriebenen Methoden in der Alphabetisierungsarbeit in der Zweitsprache Deutsch

Im Folgenden wird erörtert, inwieweit die beschriebenen Methoden / Ansätze für die Alphabetisierung deutschsprachiger Teilnehmer auch in der Alphabetisierung nicht-deutschsprachiger Erwachsener eingesetzt werden können. Hierzu hat bis jetzt keine wissenschaftliche Diskussion stattgefunden.⁴ Es stellt sich nun die Frage, inwiefern ein Konzept zur Schriftsprachvermittlung in der Zweitsprache Deutsch auf die bereits vorhandenen Methoden und Ansätze in der Alphabetisierung deutschsprachiger Erwachsener zurückgreifen kann. Schon heute ist in der Alphabetisierungsarbeit mit deutschsprachigen Lernern klar, dass es nicht „die“ Methode gibt. Zu klären wäre also, welche Elemente der hier beschriebenen Methoden für die Alphabetisierungsarbeit mit ausländischen Erwachsenen übernommen werden können und welche Faktoren berücksichtigt werden müssen.

Die **Morphem-Methode** erreicht ihre Grenzen bei den Wörtern, die Morpheme aufweisen, deren Bedeutung (auf Grund der Sprachent-

wicklung) nicht ohne Weiteres erkannt werden kann (Magin (1991)). Das Wort *vergessen* ist ein solches Beispiel. Es bildet sich zusammen aus der Verbvorsilbe *ver-* und dem Hauptmorphem. Was aber ist das Hauptmorphem, etwa das Verb **gessen*? Ein Blick in ein etymologisches Wörterbuch würde bei dieser Frage weiterhelfen, aber wie sinnvoll ist dieser Schritt im Alphabetisierungskurs? Es wird an diesem Beispiel deutlich, wie leicht man in Teufels Küche kommen kann. Es erweist sich überhaupt als schwierig, die „Bedeutung“ von Funktionsmorphemen (wie z.B. trennbare / feste Verbvorsilben) anzugeben. Dabei wird mit „Bedeutung“ vielmehr die bedeutungsmodifizierende Funktion der (Verb)Vorsilben gemeint. Während z.B. bei trennbaren Verbvorsilben (z.B. *an-*, *aus-*, *mit-*) aus der eigentlichen Bedeutung der Präpositionen (*an*, *aus* und *mit*) oft auf die semantische Modifikation des Hauptmorphems geschlossen werden kann (z.B. *ankleben*, *anhängen*, *ausgehen*, *mitmachen*), ist bei festen Verbvorsilben dieser Schritt nicht möglich.

Nachsilben haben in der Regel eine grammatikalische oder wortklassenmodifizierende Funktion, so werden z.B. Adjektive zu Substantiven durch die Nachsilbe *-keit*. 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 sollte jedoch die Bedeutung von Vorsilben aus einem morphemorientierten Unterrichtskonzept nicht ausgeklammert werden. Zwar haben Anfangsbausteine 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 möglichen „Bedeutungen“ leichter erraten werden (vgl. Rug / Tomaszewski, 1993, 50 ff.; Fleischer / Barz, 1992, 320–342). Noch deutlicher sind die Vorteile einer systematischen Erarbeitung der Bedeutungen von Anfangsbausteinen im Zusammenhang mit Adjektiven. Dieser Schritt geschieht in einer systematischen Vorgehensweise eher in DaF-Lehrwerken für fortgeschrittene Lerner und unterstreicht in jedem Fall die Wichtigkeit für den Deutschlerner.

Ein weiterer Kritikpunkt ist die Unverträglichkeit der Morphem-Methode mit inhaltlichen Vorgaben. Möchte der Kursleiter beispielsweise auf den Themenvorschlag (vielleicht das Thema *Kochen*) eines Teilnehmers eingehen, so erweist es sich als schwierig, die am häufigsten gebrauchten Hauptmorpheme und gleichzeitig den Wortschatz zum Thema (z.B. *rühren*, *Ei*, *essen* oder *Löffel*) einzuführen. Diesem berechtigten Kritikpunkt wird in der von Waldmann (1985) vorgenommenen Adaption für den Alphabetisierungsunterricht mit deutschsprachigen Lernern Rechnung getragen, denn in ihrem Aufsatz ist nicht mehr von einer Einführung der Bausteine nach einem „Häufigkeitsprinzip“ die Rede. Vielmehr betont sie, die Wahl der Themen, Texte und Übungen von den Lernern und der jeweiligen Kurszusammensetzung abhängig zu machen (Waldman (1985)). Prinzipiell zeichnet sich dieser Ansatz durch einen Mangel an Motivationspotenzial aus, denn durch eine sprachanalytische Vorgehensweise (auch wenn die Themen von den Teilnehmern vorgeschlagen werden) büßt der Unterricht z.T. die kommunikative Seite ein. Die Gefahr ist dann, dass der Unterricht zu analytisch und trocken wird. Dem kann im Alphabetisierungsunterricht dadurch begegnet werden, dass andere Methoden ergänzend eingesetzt werden (Magin (1991)).

Welche weiteren Vor- und Nachteile ergeben sich in der Alphabetisie-

rungsarbeit mit ausländischen Alphabeten? Das Wissen um den Morphem-Aufbau deutscher Wörter erweitert das grammatikalische Verständnis und das Verständnis über die Wortbildung. Allerdings könnten Schwierigkeiten dadurch auftreten, dass Kursteilnehmer mit geringen Sprachkenntnissen unzulässige Morphemkombinationen vornehmen; so lässt sich die Vorsilbe *zer-* nicht mit jedem Verb zu einem neuen Verb verbinden. Es erscheint nicht sinnvoll zu sein, in einem Alphabetisierungskurs Besonderheiten der deutschen Wortbildung im Sinne einer „Wortinnengrammatik“, so wie sie *Schubenz* (1979) gefordert hatte, zu behandeln. Im Alphabetisierungskurs könnte daher (auch bei einer sehr starken Orientierung an der Morphem-Methode) auf die gleiche Art wie in Deutschanfängerkursen vorgegangen werden: Die Kursteilnehmer lernen z. B. die Verbvorsilben und deren mögliche Bedeutung kennen, ohne dass die möglichen unzulässigen Morphemkombinationen thematisiert werden. Gerade für Kursteilnehmer ohne oder mit geringen Sprachkenntnissen ist diese indirekte Form der Grammatikvermittlung geeignet. Vorteile gibt es auch im Hinblick auf Aussprache durch die Einführung der Buchstabengruppen. Eine systematische Morphemeinteilung der im Unterricht vorkommenden Wörter verdeutlicht, dass Buchstabengruppen 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. Die Buchstabengruppe *-ig* hat als Auslaut den Wert [iç], z. B. bei *traurig*: Im Wort *Traurigkeit* ist diese Buchstabengruppe aber nicht mehr als Auslaut des Wortes enthalten; trotzdem behält die Buchstabengruppe ihren Lautwert [ˈtrauriçkait].⁵ Als Anlaut hat die Buchstabengruppe *st-* den Lautwert [ʃt]; im Wort *verstehen* ist sie jedoch als Inlaut enthalten, dennoch behält sie auch hier den Laut-

wert [ʃt]. Dem Lerner 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.⁶ Ein weiterer Pluspunkt der systematischen Arbeit mit Morphemen ist die Verbesserung der Rechtschreibung *Kamper* (1988, 19), da Konsonantenhäufungen und Doppelvokale besser nachvollzogen werden können. So ist nach Einführung des Anfangsbausteins *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. Ebenso werden Wortzusammensetzungen aus mehreren Grundbausteinen begreifbarer *Waldmann* (1985). 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 Endbausteinen ermöglicht die einfache Unterscheidung zwischen Adjektiven, Verben und Substantiven und kann zu einer Verminderung der Rechtschreibfehler im Bereich der Groß- und Kleinschreibung führen. Als Vorteil ist auch zu bewerten, dass die Arbeit mit Bausteinen allen Lernern unbekannt sein dürfte, so dass „der Schreiblernprozess mit Hilfe von Bausteinen für alle Kursteilnehmer neu ist und so zu einem gemeinsamen Lesen veranlasst“ *Wagener* (1985, 18). Außerdem ermöglichen die Morpheme als Bausteine ein „individuell abgestuftes und systematisch aufbauendes Lernen“ *Magin* (1991). Diese beiden Punkte sind gerade für die Alphabetisierung nicht-deutschsprachiger Erwachsener sehr wichtig, da die Lernergruppen in der Regel sehr heterogen sind. Schwierig ist jedoch die Einführung der Morpheme nach dem Häufigkeitsprinzip auch in der Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch, wenn die Alphabetisie-

rungsarbeit eine starke Orientierung an das im Anschluss des Alphakurses voraussichtlich benutzte DaF-Lehrwerk haben soll *Feldmeier* (2004). Da bei DaF-Lehrwerken der Wortschatz durch die Themenauswahl in den Lektionen bestimmt wird, kann auch hier die Einführung der Morpheme nicht nach deren Vorkommenshäufigkeit verlaufen. Noch problematischer gestaltet sich eine grammatikalische und lexikalische Progression im Alphabetisierungskurs, die dem Prinzip „vom Leichten zum Schwierigen“ folgt. Ein Beispiel sind die Präpositionen „*zu*“ (in *Schubenz* Häufigkeitsrangliste an 10. Stelle), „*in*“ (an 11. Stelle), „*von*“ (an 19. Stelle) und „*für*“ (an 53. Stelle). Würde der Kursleiter die Häufigkeitsrangliste befolgen, müssten dann dem Deutsch- und Schriftsprachler zuerst Präpositionen mit Dativ, dann Wechselpräpositionen und schließlich die Präpositionen mit dem Akkusativ vorgestellt werden, was in DaF-Lehrwerken nicht geschieht: zuerst werden die Präpositionen mit Akkusativ und dann die Präpositionen mit Dativ eingeführt, erst dann lernen die Teilnehmer die Wechselpräpositionen kennen, die Akkusativ und Dativ verlangen können. Hier wird sehr deutlich, dass sich die von *Schubenz / Pilz* vorgeschlagene Morphem-Methode an Lerner richtet, die bereits über Sprachkompetenz verfügen. Als sehr negativer Aspekt ist zu bewerten, dass dieser Ansatz auf einem hohen Niveau der Alphabetisierung ansetzt, da Lerner bereits alle Buchstaben kennen und synthetisieren können müssen *Waldmann* (1985).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Morphem-Methode trotz der Nachteile viele Vorzüge bietet: Die Rechtschreibung vieler Wörter wird nachvollziehbarer, „kompliziert“ aussehende / lautende Wörter (Konsonantenhäufungen und Wortzusammensetzungen) verlieren ihre abschreckende Wirkung auf die Lerner, das grammatikalische Verständnis und die richtige Aussprache werden gefördert.

Der größte Vorteil des **Spracherfahrungsansatzes** ist sicherlich das stark motivierende Moment, das diesem Ansatz innewohnt. Thematik der Texte und Schwierigkeitsgrad entsprechen dem Sprachniveau und den sprachlichen Kenntnissen der Teilnehmer (Textverfasser). Gerade im Alphabetisierungsunterricht für Ausländer wäre diese Anpassung der Texte an die sprachlichen und weltlichen Kenntnisse der Teilnehmer von größtem Vorteil. Bedenken über die tatsächliche Verwirklichung des *Selber-Schreibens* und des *Stellvertretenden-Schreibens* werden jedoch bereits für den muttersprachlichen Alphabetisierungsunterricht geäußert, wenn es heißt, dass „das Geschriebene ganz erheblich vom Gesprochenen der TeilnehmerInnen durch dialektale Sprechweise, Verschlucken von ganzen Wortteilen, zahlreichen Satzabbrüchen, Auslassungen, Einschüben etc. abweicht“ *Magin* (1991, 81). Das bedeutet, dass der Kursleiter beim Verfassen der Texte durch die Teilnehmer korrigierend eingreifen muss. Im Alphabetisierungsunterricht mit funktionalen Analphabeten⁷ unterlässt der Kursleiter z. B. Füllwörter (äh, ach, ...) oder fügt bei unstrukturierten Beiträgen Wörter hinzu.⁸ Im Gegensatz zum muttersprachlichen Alphabetisierungsunterricht wird der Spracherfahrungsansatz nur dann eingesetzt werden können, wenn alle Teilnehmer über ein Mindestmaß (das Überwinden der Angst, sich in der fremden Sprache mitzuteilen) an Sprachkenntnissen verfügen. In muttersprachlichen Kursen können alle Teilnehmer zumindest diktieren, einige davon sogar das Diktierte aufschreiben. Was aber machen die ausländischen Teilnehmer, die weder schreiben noch Deutsch sprechen können? In der Beschreibung des Spracherfahrungsansatzes heißt es über das Einbeziehen der (deutschen) Teilnehmer in die Materialherstellung: „Die zentrale Form der Mitarbeit an der Gestaltung des gemeinsamen Lernprozesses ist das Sprechen, Erzählen, Berichten, Diskutieren und

und mündliche Textkorrigieren über eine Thematik, von der man etwas versteht [...]“ *Wagener / Dreccoll* (1985, 39). Vorausgesetzt die (ausländischen) Teilnehmer eines Alphabetisierungskurses haben ihre Angst vor dem freien Sprechen verloren und *Stellvertretendes-Schreiben* ist möglich, so sind Schwierigkeiten bei der Textproduktion, verglichen mit dem Alphabetisierungsunterricht mit deutschen Lernern, in einem ungleich starken Maße zu erwarten. Es ist damit zu rechnen, dass der Kursleiter nicht nur verstärkt korrigierend eingreifen muss, sondern im schlimmsten Fall die Texte neu aufsetzen muss. Nicht nur unstrukturierte Redebeiträge, sondern grammatisch falsche Sätze und Redebeiträge, die unverständlich sind, müssen aufgeschrieben werden. Wieder einmal wird deutlich, dass der Spracherfahrungsansatz hauptsächlich für funktionale Analphabeten konzipiert wurde. Es ist also ein Ansatz für Muttersprachler, die in ihrer Muttersprache alphabetisiert werden sollen. Die von *Wagener / Dreccoll* (1985) beschriebene Hemmschwelle von Teilnehmern, etwas zu schreiben, weil es nicht orthographisch korrekt ist, gilt auch für ausländische Analphabeten. Hinzu kommt noch die sprachliche Barriere, die einen ausländischen Teilnehmer daran hindern kann, sich mündlich zu äußern. *Stellvertretendes Schreiben* im nicht-deutschsprachigen Alphabetisierungsunterricht wird daher nur in sehr fortgeschrittenen Kursen möglich sein und nur dann, wenn in der Alphabetisierung auch sehr viel Wert darauf gelegt wurde, dass sich die Deutschkenntnisse der Teilnehmer parallel zu den Schriftsprachkenntnissen verbessern. Der Einsatz des Spracherfahrungsansatzes in der Anfangsphase der Alphabetisierung könnte nur in bestimmten Gruppen möglich sein. In diesen Gruppen müsste im Idealfall pro Teilnehmer ohne Sprachkenntnisse ein Teilnehmer mit sehr fortgeschrittenen Sprachkenntnissen aus demselben Sprachraum am Kurs teilnehmen. Der erste Teilneh-

mer könnte dann in seiner eigenen Muttersprache diktieren (etwa auf Türkisch) und der andere müsste es übersetzen und aufschreiben. Diese besonders günstige Unterrichtssituation wird aber wohl in den seltensten Fällen vorliegen.

Die Buchstabenvermittlung ist ein Aspekt, der im Spracherfahrungsansatz (ebenso wenig im Fähigkeiten-Ansatz und in der Morphem-Methode) nicht behandelt wird. Der Grund hierfür ist, dass sich der Ansatz – wie oben angemerkt wurde – an funktionale Analphabeten richtet und davon ausgegangen wird, „dass die meisten jugendlichen und erwachsenen Analphabeten keine totalen Analphabeten im engsten Sinn des Wortes sind, sondern dass sie einige Kenntnisse, besonders auf der Buchstaben-Ebene mitbringen“ *Wagener / Dreccoll* (1985, 39f.). Noch einmal wird deutlich, dass dieser Ansatz, wenn überhaupt, nur für fortgeschrittene ausländische Teilnehmer geeignet ist. Die Buchstabenvermittlung muss weitgehend abgeschlossen sein. Abhilfe könnte der von Paulo Freire entwickelte Ansatz zur Alphabetisierung sein. Auch in *Freire's* Ansatz ist die Lebenssituation des Analphabeten von zentraler Bedeutung für den Unterricht. Mit Hilfe von so genannten „generativen Wörtern“ (Schlüsselwörtern), die eine besondere persönliche Bedeutung für die Teilnehmer haben, wird die Schriftsprache eingeführt. Probleme ergeben sich jedoch auch bei der Übertragung dieses Ansatzes auf die Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch, denn nach *Freire* sollen nicht einzelne Buchstaben, sondern Silben eingeführt werden. Diese Vorgehensweise erklärt sich aus der Tatsache, dass *Freire* sein Konzept für die Alphabetisierung in Brasilien entwickelt hatte, also in der portugiesischen Sprache. Für romanische Sprachen ist dieses Konzept einsetzbar, da diese eher eine Einteilung von Wörtern nach Silben und weniger nach Morphemen aufweisen; Wortzusammensetzungen wie *Schlüsselloch* oder *Fernbedienung*

werden in romanischen Sprachen mit Hilfe von Präpositionen und Substantiven realisiert. Dadurch wird eine Ansammlung von Morphemen wie bei dem deutschen Wort *Arbeitsbeschaffungsmaßnahme* vermieden. Eine Einteilung des Wortes *Arbeitsbeschaffungsmaßnahme* nach Sprechsilben birgt daher große Schwierigkeiten in sich, nicht zuletzt wegen der Konsonantenhäufungen *Boulanger* (2001). Als Lösung für dieses Problem schlägt *Boulanger* (2001) vor, dass sich die Teilnehmer zunächst die für sie wichtigen Schlüsselwörter als ganzes Wortbild einprägen. Die Einführung der Buchstaben erfolgt dann über „einfache“ Wörter, in denen keine Konsonantenhäufungen vorkommen. Wenn die Teilnehmer die Fähigkeit erlernt haben, Silben zu neuen Wörtern zusammenzuziehen, werden sie die Schlüsselwörter lesen können. Beispiele für Schlüsselwörter sind für den Buchstaben [a] und [a:]: *Aldi, Amt, Angebot, Arzt, Afghanistan* etc. (vgl. *Boulanger* 2001, 27). Die Einführung der Buchstaben durch Silben und über Schlüsselwörter bietet eine Möglichkeit, die Fähigkeit der Synthetisierung von Buchstaben zu Silben zu vermitteln und gleichzeitig dem Spracherfahrungsansatz in seinen Prinzipien *treu zu bleiben*.⁹ Ferner muss bemerkt werden, dass das von *Boulanger* (2001) vorgeschlagene Einprägen ganzer Wortbilder die Adaption von *Freires* Methode an die heute (besonders im deutschsprachigen Raum) umstrittene Ganz-Wortmethode nähert. Hier kann aber das Sich-Einprägen von Schlüsselwörtern als *Überbrückung* verstanden werden, um einerseits die thematische Orientierung am Teilnehmer zu sichern und andererseits die Einführung der Buchstaben durch Silben zu ermöglichen.

Der **Fähigkeiten-Ansatz** ist genauso wie der Spracherfahrungsansatz und die Morphem-Methode ein für Muttersprachler entwickeltes Konzept. *Kamper* (1987a) konnte in ihrer Untersuchungsreihe bestätigen, dass

der größte Teil elementarer Fähigkeiten bei funktionalen Analphabeten ungenügend ausgebildet waren und kam zu dem Schluss, „dass alle Teilnehmer/innen in der Alphabetisierung von einer gezielten Beachtung und Förderung elementarer Fähigkeiten im Unterricht profitieren würden“ *Kamper* (1987a, 11). Die Effektivität dieses Ansatzes im Bereich der Alphabetisierung nichtdeutschsprachiger Analphabeten könnte aber angezweifelt werden, da viele ausländische Erwachsene, die an solchen Kursen teilnehmen, primäre Analphabeten sind. Es gibt daher keinen Grund anzunehmen, dass diese Teilnehmergruppe auf Grund fehlender elementarer Fähigkeiten von Lernschwierigkeiten betroffen ist. Natürlich kann es den einen oder anderen Teilnehmer geben, dem elementare Fähigkeiten fehlen, da viele Teilnehmer überhaupt keine Schulerfahrung haben und ihnen deshalb bestimmte Fähigkeiten (die in Deutschland in der Grundschule erworben werden) fehlen können.¹⁰ Zu bedenken ist aber, dass die primären Analphabeten nur eine Gruppe der ausländischen Kursteilnehmer darstellen; auch funktionale und sekundäre Analphabeten nehmen am Kurs teil (zu den Definitionen von Analphabetismus vgl. *Döbert / Hubertus*, 2000). Bei diesen zwei Gruppen handelt es sich in der Regel um Menschen, die unzureichend alphabetisiert wurden. Auch hier ist nicht davon auszugehen, dass diese Teilnehmer Lernschwierigkeiten haben. Eine weitere Teilnehmergruppe stellen die Teilnehmer, die bereits ausreichend in einem nicht-lateinischen Schriftsystem alphabetisiert sind und einer „Umalphabetisierung“ bedürfen. Sofern die Alphabetisierung in deren Muttersprache erfolgreich verlaufen ist, müsste kaum mit Lernschwierigkeiten im Sinne des Fähigkeiten-Ansatzes zu rechnen sein. Ein weiteres Problem bei der Übertragung des Fähigkeiten-Ansatzes auf die Alphabetisierungsarbeit mit ausländischen Erwachsenen ergibt

sich aus der Notwendigkeit, den Fähigkeitenstand der Teilnehmer durch den Kursleiter einzuschätzen: bei deutschsprachigen Lernern wird durch Gespräche (Lernberatung) oder Diagnosebögen der Fähigkeitenstand ermittelt. Bei ausländischen Lernern ohne Deutschkenntnisse ist dieser Schritt ungleich schwerer. Hier wären Übersetzer oder Kursleiter mit guten Sprachkenntnissen z. B. im Türkischen oder Kurdischen von Vorteil, die im Rahmen einer Lernberatung den Fähigkeitenstand der Teilnehmer einschätzen könnten (offen bleibt jedoch die Frage nach der Finanzierbarkeit einer solchen Lernberatung). Trotz alledem könnte der Fähigkeiten-Ansatz sehr positive Anstöße für die Alphabetisierungsarbeit mit Ausländern geben. Genauso wie bei deutschsprachigen Lernern ist davon auszugehen, dass Ausländer durch die Berücksichtigung von Übungen zur Förderung bestimmter Fähigkeiten profitieren werden. Die Ausbildung elementarer Fähigkeiten in der Alphabetisierung kann z. T. auch an die DaF-Praxis angelehnt werden. In DaF-Lehrwerken finden sich z. B. immer wieder Übungen zur Phonetik und Aussprache. Eine gezielte Ausbildung elementarer Fähigkeiten wird jedoch aus den oben erwähnten Gründen schwierig sein.

Zusammenfassung

Obwohl der Fähigkeiten-Ansatz sicherlich sehr interessante Anstöße für die Alphabetisierungsarbeit mit Ausländern geben kann, ist er in seiner jetzigen Form nicht brauchbar. Die Diagnoseverfahren sind auf die Arbeit mit Nicht-Muttersprachlern noch nicht adaptiert worden (insbesondere die Tests zur Ermittlung der akustischen Differenzierungsfähigkeit müssten in den jeweiligen Muttersprachen vorliegen) und es fehlen Konzepte zur Ausbildung fehlender Fähigkeiten (sowohl in der muttersprachlichen als auch in der nicht-muttersprachlichen Alphabetisierung). Interessant könnten diesbezüglich Förderpro-

gramme für die Legasthenie sein, die möglicherweise für die Arbeit mit Erwachsenen nicht-deutscher Muttersprache adaptiert werden können (vgl. Frostig in Reinartz / Reinartz, 1976 und Müller, 1982). Ungeeignet für die Alphabetisierungsarbeit in der Zweitsprache Deutsch scheint auch der Spracherfahrungsansatz zu sein, da er zu hohe sprachliche und schriftsprachliche Kenntnisse voraussetzt. Erst im sehr fortgeschrittenen Alphabetisierungskurs ist ein Einsatz dieses Ansatzes denkbar; es stellt sich jedoch die Frage, ob sich dann nicht schon die meisten Teilnehmer im Deutsch-Anfängerkurs befinden. Lediglich die Morphem-Methode könnte eine breitere Anwendung im fortgeschrittenen Alphabetisierungsunterricht in der Zweitsprache Deutsch finden. Die Einsicht in die Morphemstruktur der deutschen Sprache bietet eine Vielzahl von Vorteilen: Grammatik lässt sich leicht einführen und die Bedeutung zusammengesetzter Wörter wird *durchsichtiger*. Auch die Aussprache und die Rechtschreibung können von der systematischen Arbeit mit Morphemen profitieren. Ebenso können Lerner, die ungesteuert Deutsch gelernt haben, von der Morphem-Methode profitieren, etwa zur Korrektur grammatischer Fehler, z.B. Weglassungen von Konjugationsendungen *Magin* (1991). Als Nachteil sämtlicher hier beschriebenen Methoden / Ansätze ist zu bewerten, dass zu hohe schriftsprachliche Kenntnisse vorausgesetzt werden, so dass sie sich für die Anfangsphase der Alphabetisierungsarbeit mit Ausländern nicht eignen. Hier könnte sich die in der Erstalphabetisierung von Kindern eingesetzte synthetische Methode als sehr hilfreich erweisen *Feldmeier* (2004); mit welcher die Buchstaben systematisch eingeführt werden können. Als weiterer Nachteil muss das Fehlen von Unterrichtsmaterialien nach diesen Ansätzen / Methoden hinzugezählt werden. Wie beispielsweise die Morphem-Methode bei der Produktion von Unterrichtsmaterialien berücksichtigt werden

kann, wird in der nächsten Ausgabe „Deutsch als Zweitsprache“ behandelt.

ANMERKUNGEN

- 1 Im Folgenden wird auf geschlechtsneutrale Bezeichnungen wie KursleiterIn verzichtet und stattdessen durchgehend die männlich Form, z.B. Kursleiter, stellvertretend für die weibliche und männliche Form des Substantivs, Kursleiterinnen und Kursleiter, gewählt.
- 2 Das Problem der richtigen Rechtschreibung innerhalb eines Hauptmorphems ist ein im DaF-Unterricht bekanntes Problem. Hier könnte z. T. auf Unterrichtsmaterialien für DaF zurückgegriffen werden und auf all die „Tricks“, die Kursleiter durch die Unterrichtserfahrung lernen. Dazu gehören Übungen zur Phonetik / Aussprache, Übungen zur Dehnung und Schärfung von Vokalen etc.
- 3 Hier wird sehr deutlich, dass dieser Ansatz für deutschsprachige Analphabeten entwickelt wurde. Da an Alphabetisierungskursen in der Zweitsprache Deutsch häufig Ausländer teilnehmen, die über kaum oder gar keine Deutschkenntnisse verfügen, ist eine parallel zum Kurs verlaufende Lernberatung daher nur in muttersprachlichen Alphabetisierungsunterricht für Ausländer möglich.
- 4 Es gibt auch keinen Ansatz, der speziell die besonderen Schwierigkeiten in Alphabetisierungskursen nicht-deutschsprachiger Erwachsener berücksichtigt. Demzufolge gibt es auch kaum Alphabetisierungslehrwerke und Unterrichtsmaterialien für die Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch. Schramm (1996) analysierte die zu ihrer Zeit vorhandenen Lehrwerke für die Alphabetisierung und kam zum Ergebnis, dass nur das im Max Hueber Verlag erschienene Alpha-Buch für die Alphabetisierung nicht-deutschsprachiger Erwachsener geeignet ist. Für die restlichen Lehrwerke zur Alphabetisierung stellt sie fest, „dass sich die Lehrbücher zur Erstalphabetisierung in der Zweit- oder Zielsprache Deutsch hinsichtlich der Methoden und Übungsformen nicht vorrangig an der Alphabetisierung für erwachsene Deutsche, sondern weitgehend an der Lesedidaktik der Grundschule orientieren“ Schramm (1996, 60).
- 5 Ausnahmen sind all die Wörter, in denen die Buchstabengruppe -ig von der Nachsilbe -lich gefolgt wird. In diesen Fällen wird das „g“ als [k] ausgesprochen. Eine weitere Ausnahme stellt das Wort Königreich [ˈkɔ:nɪkraɪç] dar.
- 6 Ausnahmen bestätigen auch hier die Regeln, so etwa im Falle der Buchstabengruppe -er, bei der das auslautende R fast wie ein A ausgesprochen wird. Wird nach dieser Buchstabengruppe noch eine Nachsilbe angehängt, z. B. bei Bäcker-

rei oder Bäckerin, dann wird tatsächlich das R ausgesprochen.

- 7 Mit funktionalen Analphabeten sind hier Bildungsinländer deutscher Muttersprache (meistens Deutsche), welche die Schule in der Regel einige Jahre besucht haben. Im Gegensatz dazu haben primäre Analphabeten nie eine Schule besuchen können.
- 8 Die Korrektur der von Teilnehmern selbst geschriebenen Texte kann durch die Teilnehmer selbst geschehen. Kamper (1988) betont, dass durch die Selbst-Korrektur die Teilnehmer die Fähigkeit erwerben, Texte zu verfassen und gleichzeitig (parallel) zu korrigieren. Sie schlägt zur Selbstkontrolle Wort-, Satz- oder Textvergleiche mit einer schriftlichen Vorlage vor Kamper (1988, 20).
- 9 Die Einführung der Buchstaben muss nicht unbedingt durch Silben geschehen: möglich ist auch eine Einführung der Buchstaben durch ihren Lautwert. Die Einführung der Buchstaben durch Silben hilft auf jeden Fall über das Problem des Synthetisierens hinweg und zwingt die Teilnehmer zu lautieren, d. h. der Buchstabe b wird nicht als [be] kennen gelernt, sondern nur in Verbindung mit einem Vokal. So prägt sich der Teilnehmer »indirekt« den Lautwert des Buchstabens ein. Einzuwenden ist aber, dass alle möglichen Kombinationen zwischen Konsonant und Vokal geübt werden müssen, was unökonomisch ist. Durch die systematische Einführung der Buchstaben als Lautwert, könnten die Teilnehmer die Fähigkeit des Synthetisierens ebenso gut erlernen.
- 10 Hierzu können Beobachtungen aus der Alphabetisierungspraxis angeführt werden, die im Sinne des Fähigkeiten-Konzepts auch bei primären Analphabeten als mangelnde Ausbildung elementarer Fähigkeiten bewertet werden könnten: Schwierigkeiten links und rechts zu unterscheiden, Orientierungsprobleme innerhalb der Schreibunterlage, Schwierigkeiten im Abschätzen von Größenverhältnissen (z. B. das große B ist größer als das kleine a), phonetische und visuelle Differenzierungsschwierigkeiten etc.

LITERATUR

- Boulanger, D.: Alphabetisierung nach Paulo Freire. Alfa-Forum, 2001. Heft 48. S. 26–29.
- Döbert, M.; Hubertus, P: Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Bundesverband Alphabetisierung e.V. 2000.
- Feldmeier, A.: Alphabetisierung von Menschen nicht-deutscher Muttersprache. Dokumentation zur Fachtagung in Bern S. 111–148 (in Druck).
- Feldmeier, A.: Buchstabenprogression in der Alphabetisierung ausländischer Erwachsener. Deutsch als Zweitsprache, 2003, Heft 1, S. 26–32.

- Fleischer, W.; Barz, I.: Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache. Tübingen: Max Niemeyer Verlag 1992.
- Kamper, G.: Erste Grundlinien der theoretischen Fundierung eines „Fähigkeiten-Konzepts“. In: Zur Theorie und Praxis der Alphabetisierung 6. Methoden und Materialien der Schriftsprachaneignung II. PAS/DVV. Bonn 1984 a.
- Kamper, G.: Aneignung von Einheiten der Schrift nach dem Fähigkeiten-Konzept. In: Zur Theorie und Praxis der Alphabetisierung 7. Methoden und Materialien der Schriftsprachaneignung II. PAS/DVV. Bonn 1984 b.
- Kamper, G.: Elementare Fähigkeiten in der Alphabetisierung. Band 1. Systemdruck GmbH, Berlin 1987 a.
- Kamper, G.: Elementare Fähigkeiten in der Alphabetisierung. Band 2. Systemdruck GmbH, Berlin 1987 b.
- Kamper, G.: Wer sucht und findet Fehler? Vom Umgang mit Rechtschreibfehlern. Alfa-Rundbrief, Band 8. Jahr 1988. S. 19–21.
- 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, (Hrsg.) Sprachverband DfaA e.V., Mainz 1991. S. 62–116.
- Müller, H.: Optisches Differenzierungs- und Konzentrationstraining. Die Erarbeitung skriptographischer Begriffe als propädeutischer Lese-, Schreib- und Methodikunterricht. Hamburg: Verlag Sigrid Persen 1982.
- Pilz, D.; Schubenz, S. (Hrsg.): Schulversagen und Kindertherapie. Die Überwindung von sozialer Ausgrenzung. Köln: Pahl-Rugenstein Verlag 1979.
- Reinartz, A.; Reinartz, E. (Hrsg.): Individualprogramm zur visuellen Wahrnehmungsförderung. Anweisungsheft. Dortmund: 2. Auflage, W. Crüwell Verlag 1976.
- Schramm, K.: Alphabetisierung ausländischer Erwachsener in der Zweitsprache Deutsch. Münster: Waxmann 1996.
- Schubenz, S.: Eine Morphem-Analyse der deutschen Sprache und ihre lernpsychologische Bedeutung für die Vermittlung von Schriftsprachkompetenz. In: Pilz, D., Schubenz, S. (Hrsg.) (1979), Schulversagen und Kindertherapie. Die Überwindung von sozialer Ausgrenzung. Köln: Pahl-Rugenstein Verlag 1979.
- Rug, W.; Tomaszewski, A.: Grammatik mit Sinn und Verstand. München: Klett Verlag 1993.
- Waldmann, D.: Der sprachsystematische Ansatz. In: Kreft, Wolfgang (Hrsg.) (1985), Methodische Ansätze zur Schriftsprachvermittlung. PASS/DVV. Bonn-Frankfurt a.M. 1985.
- Wagener, M.; Drecoll, F.: Der Spracherfahrungsansatz. In: Kreft, Wolfgang (Hrsg.) (1985), Methodische Ansätze zur Schriftsprachvermittlung. PAS/DVV. Bonn-Frankfurt a.M. 1985.

Kontaktadresse: Schlosshofstr. 122, 33615 Bielefeld
Tel.: 0521-893747, E-Mail: alexis.feldmeier@uni-bielefeld.de.