

Die Bedeutung der Deutschkenntnisse für die Alphabetisierung multinationaler Lernergruppen

Am Beispiel der Übungsform „Diktat“

I. Einleitung

„Wie? Ausländer, die kein Wort Deutsch verstehen, lernen auf Deutsch lesen und schreiben? Wie geht denn das?“ Das sind oft die typischen Fragen eines verblüfften Gesprächspartners, dem ich gerade erklärt habe, was ich hauptberuflich mache. „Wäre es denn nicht besser, wenn sie zuerst Deutsch lernen?“, könnte die nächste Frage lauten. In der Tat wäre es besser, wenn Menschen, die in der Zweitsprache Deutsch alphabetisiert werden sollen, Deutsch verstehen und sprechen können. Doch müssten diese Menschen Deutsch in speziellen Kursen lernen, in denen Deutschkenntnisse nur mündlich und nicht schriftlich vermittelt werden. Lehrwerke könnten nicht eingesetzt und neue Unterrichtskonzepte mit der damit verbundenen Schulung der Kursleiter¹ müssten entwickelt bzw. finanziert werden. Diese Option ist – bedenkt man die im Allgemeinen schlechte Finanzierungssituation für die Erwachsenenbildung – wohl nicht verwirklichtbar. Ein anderer Weg wäre, dass sich durch den Umgang mit Deutschen die Deutschkenntnisse der Analphabeten verbessern. Dieser Weg ist jedoch unrealistisch, da insbesondere das Nicht-Schreiben- und Nicht-Lesen-Können ein Hindernis für das Zusammenleben in der deutschsprachigen und Deutsch schreibenden Gesellschaft ist. Ohne Schriftsprache keine Arbeit und ohne Arbeit kaum Möglichkeiten, Bekanntschaften mit Deutsch sprechenden Menschen zu machen; ein Teufelskreis,

dem sich nur die wenigsten ausländischen Analphabeten entziehen können. Darüber hinaus muss bedacht werden, dass der größte Teil der ausländischen Analphabeten (Haus-)Frauen sind, die es auf Grund der Familienstruktur (z. B. viele Kinder oder festgelegte soziale Rollen) ohnehin schwer haben, am deutschsprachigen Gesellschaftsleben teilzuhaben. Eine Alternative zu diesem Dilemma sind Alphabetisierungskurse in der Muttersprache Türkisch / Kurdisch.² Eine weitere Alternative bietet die zweisprachige Alphabetisierung, in der ebenfalls die muttersprachlichen Kenntnisse der Teilnehmer für die Alphabetisierungsarbeit genutzt werden können.³ Beide Alternativen setzen jedoch sprachliche Homogenität im Kurs und die Mitarbeit von zweisprachigen Kursleitern oder Co-teaching voraus. In vielen Alphabetisierungskursen können diese zwei Bedingungen nicht erfüllt werden, so dass letztendlich nur die Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch als realisierbare Option bleibt. In solchen Kursen sind die Kenntnisse der deutschen Sprache sehr weit gefächert: Von Teilnehmern, die fließend so genanntes *Gastarbeiterdeutsch* sprechen bis zu Teilnehmern, die kein einziges Wort verstehen. Gerade um die sprachliche Förderung der zuletzt genannten Teilnehmergruppe geht es in diesem Beitrag. Wenn in der Literatur zur Alphabetisierung von Erwachsenen immer wieder darauf hingewiesen wird, dass die Alphabetisierungsarbeit „kleinschrittig“ sein muss, so bedeutet dies für die Vermittlung schrift-

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.

sprachlicher Kenntnisse: Die Teilnehmer müssen ihrem schriftsprachlichen Wissen stets mindestens einen *sprachlichen Halbschritt* voraus sein. Das, was gelesen oder geschrieben werden soll, muss zuvor gesehen, gehört, ausgesprochen und in der entsprechenden Situation mündlich eingesetzt worden sein. Erst wenn all diese Schritte mehrmals durchgegangen sind und die Aussprache und Bedeutung eines Wortes verstanden worden sind, kann es gelesen und geschrieben werden.

Dieser lange Weg zum Lesen und Schreiben wird im Folgenden anhand eines im Alphabetisierungsunterricht sehr beliebten Übungstyps, des Diktates, näher beschrieben. Zuvor soll jedoch die wichtige Rolle, die hierbei den Sprachkenntnissen zukommt, dem Leser durch mehrere (Selbst-)Experimente⁴ näher gebracht werden.

II. Die Bedeutung der Sprache für das Verstehen und Erinnern

Die meisten Kursleiter kennen folgende Situation: Nach mehreren Wochen Alphabetisierungsunterricht, in denen eine Großzahl von Buchstaben vermittelt worden ist und in welcher sich bei einigen Teilnehmern die Fähigkeit zur Synthese zu entwickeln begonnen hat, stößt ein neuer Teilnehmer – ein Quereinsteiger – zur Gruppe. Im schlimmsten Fall stellt der Kursleiter fest, dass der neue Teilnehmer keinen einzigen Buchstaben kennt und kein einziges Wort Deutsch spricht. Es ist immer eine Herausforderung, solche Quereinsteiger in die Gruppe zu integrieren. Dazu müssen sie so schnell wie möglich, die Buchstaben erlernen, für welche der Rest der Gruppe mehrere Wochen gebraucht hat. Um die Einzelbetreuung zu umgehen, die für die Bewältigung dieser Aufgabe notwendig wäre, gibt es mehrere Möglichkeiten, von denen ich hier nur eine beschreiben möchte. Der Teilnehmer bekommt Kärtchen mit den Vokalen A, E, I, O und U. Die Kärtchen werden in dieser Reihenfolge vor den Teilnehmer auf den Tisch gelegt. Dann wird der Teilnehmer aufgefordert, die Lautfolge [a], [e], [i], [o], [u] laut nachzusprechen: Er soll sich diese merken, als sei es ein Lied. Der Kursleiter kann dann durch die Gruppe gehen und seinen üblichen Aufgaben nachgehen: kontrollieren, erklären etc. Während er das tut, wiederholt er von Zeit zu Zeit laut die Lautfolge [aeiou] und fordert den neuen Teilnehmer nonverbal (z. B. durch kreisende Handbewegungen) auf, ebenfalls diese Lautfolge mitzusprechen.⁵ Zwischendurch geht der Kursleiter auch an den Tisch des neuen Teilnehmers, wiederholt die Lautfolge und zeigt dabei auf die Buchstaben: [a] für A, [e] für E etc. Auf diese zugegebenermaßen sehr trockene Art können die meisten Teilnehmer schnell die Buchstaben erlernen. Wer diese Art *Crashkurs* versucht, wird feststellen, dass die

meisten Quereinsteiger zunächst Schwierigkeiten haben, sich die vermeintlich einfache Lautfolge [aeiou] zu merken. Man mag sich fragen, warum dies so schwierig sein soll. Eine Antwort wäre, dass diese Laute in der Muttersprache der Teilnehmer nicht vorhanden sind. Das Arabische kennt beispielsweise das A, das I und das U; ein E und ein O gibt es nicht. Deshalb ist es für Arabisch sprechende Menschen sehr schwierig, das E vom I und das O vom U zu unterscheiden. Demzufolge ist die Lautfolge [aeiou] überhaupt nicht leicht nachzusprechen. Die Schwierigkeit, sich eine einfache Lautfolge zu merken, so als ob sie ein ausländisches Lied sei, kann jedoch auch bei Teilnehmern beobachtet werden, deren Muttersprache diese Laute kennt.

Die Erklärung für diese Schwierigkeiten liegt in der fehlenden Bedeutung der Lautfolge [aeiou] für den hier beschriebenen Quereinsteiger.⁶ Alphabetisierte Menschen verbinden zwar mit der Lautfolge [aeiou] keine Bedeutung, erkennen aber sofort in ihr die Vokale, die unzählige Male in der Schule geübt, gelesen und geschrieben wurden. Um an dieser Stelle dem Leser vor Augen zu führen, wie schwierig es ist, sich eine Lautfolge zu merken, die einem nichts bedeutet, können einige (Selbst-)Experimente dienen, für welche zum Teil die Mitarbeit einer zweiten deutschsprachigen Person notwendig sein wird. Lesen Sie Ihrer Versuchsperson folgenden Satz vor. Achten Sie darauf, ganz normal zu sprechen, d. h. nicht das ä überdeutlich auszusprechen oder das Dehnungs-h *anzuhauchen*. Zeigen Sie dabei ihr bestes Pokerface, vor allem bei der Verneinung „Nee“.

(1) Mähen Äbte Klee? Nee, Äbte mähen nie Klee.

Wenn Ihre Versuchsperson nicht verstanden hat, was Sie vorgelesen haben, wiederholen Sie es mehrmals (immer dabei darauf achten, weder die Verneinung „Nee“ und die Frage nonverbal zu signalisieren, noch überdeutlich zu sprechen). Fragen Sie, um welche Sprache es

sich handeln könnte. Oft ist die Antwort: „Finnisch. Auf keinen Fall Deutsch“. Bitten Sie Ihre Versuchsperson, sich diesen Satz zu merken, ihn als Lautfolge zu begreifen, die es sich zu merken gilt (auch wenn es Finnisch sein sollte). Sie werden feststellen, dass dies kaum gelingt. Nun haben Sie zwei Möglichkeiten, um das Problem aufzulösen. Sie lesen den Satz noch einmal vor und fügen am Ende „Äbte mähen Heu!“ hinzu. In diesem Fall könnte es bei Ihrer Versuchsperson anfangen zu *rattern*. Das AHA-Erlebnis folgt prompt. Die zweite Möglichkeit ist, Ihrer Versuchsperson den geschriebenen Satz vorzulegen, so dass sie ihn lesen kann. Hier kommt das AHA-Erlebnis mindestens genau so schnell. Fordern Sie jetzt Ihre Versuchsperson auf, den Satz nachzusagen. Sie sollte keine nennenswerten Schwierigkeiten mehr haben, ihn zu wiederholen. Nun drängen sich drei Fragen auf:

Warum konnte Ihre Versuchsperson diesen Satz nicht verstehen (immerhin Hochdeutsch)?

Warum konnte Ihre Versuchsperson diesen Satz nicht wiederholen?

Warum konnte Ihre Versuchsperson den Satz wiederholen, nachdem sie ihn gelesen, d. h. verstanden hatte?

Eine häufige Antwort auf die erste Frage ist: „Du hast das ja totaaal falsch ausgesprochen!“. Seien Sie aber getrost: So falsch kann man den Satz nicht aussprechen, dass Ihr Gegenüber gar nichts versteht, dass er sogar auf die Idee kommt, es sei Finnisch. Eine realistischere Erklärung könnte in der Kontextunabhängigkeit des Satzes liegen. Der Satz ist völlig aus der Luft gegriffen. Wer denkt denn schon an Äbte, die Klee mähen. Wenn Sie aber den Satz

(2) Maria und Peter kochen gestern früh schwarze Socken.

vorlesen, wird Ihre Versuchsperson ihn verstehen und wiederholen können. Dieser Satz ist ebenso aus der Luft gegriffen und ergibt darüber hinaus keinen Sinn. Trotzdem wird er sofort verstanden. Vielleicht liegt

die Schwierigkeit, Satz (1) zu verstehen, in der ungewöhnlichen Anhäufung vorderer Vokale: Der Satz enthält abgesehen vom „ie“ beim Wort „nie“ ausschließlich die Buchstaben Ä und E. Lesen Sie Ihrer Versuchsperson folgenden Satz vor:

(3) Schneebedeckte, feste Erde –
Lenzgeweckte erste Herde!
HEY (1975, 25).

Auch in diesem Satz finden Sie ausschließlich ein vorderes Vokal – das E – vor. Der Satz sollte jedoch keine Schwierigkeiten bereiten: Er wird verstanden und kann problemlos wiederholt werden. Möglicherweise liegt dann die Erklärung des Verständnisproblems bei Satz (1) in der Seltenheit der darin vorkommenden Wörter „mähen“ (meistens im Zusammenhang mit *Rasen*), „Äbte“ und „Klee“⁷. Beim Satz

(4) Spitzfindig ist die Liebe! Sie
minnt nicht immer blindlings.

ist das Verb „minnen“ sicher ein seltenes Wort; „spitzfindig“ und „blindlings“ können ebenfalls zu den seltenen Wörtern gezählt werden (vgl. Häufigkeitwörterbücher). Das Wort „Lenz“ in Satz (3) ist ebenfalls ein seltenes Wort. Trotzdem werden die Sätze (3) und (4) verstanden und können wiederholt werden. Die Worthäufigkeit reicht also nicht aus, um die Verständnisschwierigkeiten bei Satz (1) zu erklären. Schaut man sich die Struktur von Satz (1) genauer an, so kann festgestellt werden, dass häufige Konsonantenhäufungen wie „mpf“, „str-“ oder „-st“ fehlen. Außerdem sind die darin enthaltenen Wörter – morphematisch gesehen – einfach strukturiert. Bei Satz (4) erkennt der Zuhörer in der Endung „-ig“ möglicherweise eine typische Adjektivendung. Beim Satz

(5) *Verächtlich* schlecht der Knecht
sich rächte: Der nächtlch
nächst dem Pächter zechte
HEY (1975, 22).

kann die Endung „-lich“ möglicherweise sofort als Adjektivendung identifiziert werden, was beim akustischen Verständnis des Satzes sicher hilft.

Keine der hier besprochenen Ant-

worten auf die Frage (a) reicht für sich allein genommen als Erklärung aus. Zusammen verdeutlichen sie jedoch die Wichtigkeit der Hörgewohnheit und der Kenntnisse über den Sprachaufbau (z. B. Grammatik oder Wortzusammensetzung) für das Verstehen und Erinnern gehörter Wörter oder Sätze. Wenn ich etwas kenne, ist es mir nicht nur möglich, es schneller zu erkennen, sondern auch leichter, im Gedächtnis zu behalten. Deshalb können viele Menschen zunächst den Satz (1) nicht wiederholen, weil sie ihn nicht im Ansatz verstanden haben. Haben sie ihn gelesen und verstanden, gibt es keine Probleme mehr, ihn zu wiederholen. Es handelt sich dann nicht mehr um eine bedeutungslose Lautfolge – wie bei [aeiou], sondern um bekannte Wörter, die mit ihrer Bedeutung, Aussprache und bei alphabetisierten Menschen mit ihrer Schreibung bereits im Gedächtnis verankert sind. Wie wichtig Sprachkenntnisse sind, wird auch deutlich, wenn wir folgendes Beispiel betrachten. Lesen Sie:

(6) snid Gnurd Nueer Lseenreenn
wlecehr.

Wahrscheinlich werden Sie darin keinen Sinn erkennen; es sind Pseudo- und Nichtwörter.⁸ Sie wissen nicht, ob es eine fremde Sprache ist und auch nicht, ob diese Wortfolge in jener fremden Sprache einen sinnvollen Satz ergibt. Für viele Teilnehmer an Alphabetisierungskursen, die Wörter lesen oder schreiben sollen, stellen sich ähnliche Schwierigkeiten dar. Selbst dann, wenn sie über die Technik verfügen, solche Wörter – Buchstabe für Buchstabe – zu erlesen, können sie diese nicht verstehen. Sie wissen nicht einmal, ob sie diese Wörter richtig vorgelesen haben, da ihnen die Möglichkeit fehlt, das Vorgelesene mit einer im Gedächtnis verankerten Aussprache zu vergleichen. Lesen Sie nun folgenden Text über Untersuchungen zum Lesenlernen:

Gmäëß nueer Uenrstucugnhen im
Zsamehnumnag mit Lseenreenn,
ist bei gübeetn Lseern nchit witihcg,

in wlecehr Rifheegnole die Bahu-
estbcn in eenim Wrot snid. Wchiit
ist, dsas der estre und der litztee
Bchutabse stmemin. Dhewaziscn
knan aells fcalsh sien. Mit Hlfie des
Ktonxtes, des eerstn und lzteetn
Bhbestucans knan der Lseer auf
Gnurd sieer Kenissntne uebr die
Srpchae die Wröetr lcheit lseen.

Sie sollten keine großen Schwierigkeiten gehabt haben, den Text zu lesen. Im Text sind zahlreiche Hinweise, die ein geübter Leser mit guten Deutschkenntnissen zu interpretieren weiß. Im Folgenden werden einige dieser Hinweise zur Verdeutlichung aufgelistet:

Die Großbuchstaben signalisieren den Anfang eines Satzes oder Substantive. Die einsilbigen Wörter (im, mit, ist, bei, in, der, des, und) geben Auskunft, wie der Satz weiter gehen könnte. So etwa die Präposition *im*, die oft von einem Adjektiv oder Substantiv gefolgt wird. Ist das folgende Wort ein Adjektiv, so hat dieses die Endung für den Dativ (-n). Ist es ein Substantiv, so kann dieses nur männlichen oder sächlichen Geschlechts sein.

Hat der Leser das erste Wort als „Gemäß“ erkannt, so erwartet er eine für den Genitiv typische Endung.

Die Kommata signalisieren z. B. Aufzählungen oder die Trennung zwischen einem Haupt- und einem Nebensatz. Ist durch das Lesen eines Hauptsatzes erkannt worden, dass als nächstes ein Nebensatz folgt, so weiß der Leser, dass das finite Verb an letzter Stelle steht.

Die Tatsache, dass ein alphabetisierter, deutscher Muttersprachler diesen hauptsächlich aus Pseudo- und Nichtwörtern bestehenden Text lesen kann, bestätigt die außerordentlich große Wichtigkeit der Deutschkenntnisse für das Lesenlernen im Alphabetisierungsunterricht. Durch sie kann der Leser Information aus dem Kontext erhalten; deshalb ist es möglich, die zuvor nicht verstandenen Wörter aus dem Satz (6), im Text doch noch zu verstehen.

Es ist dabei nicht nur wichtig, dass

die Wörter, die gelesen oder geschrieben werden sollen, bekannt sind, sondern dass der betreffende Wortschatz zuvor aktiviert wird. Im Fall des oberen Textes wurde Wortschatz über die Information aktiviert, es folge ein Text zum Thema „Lesen“. Wäre bei der Textankündigung auf die Formel 1 oder Fußball hingewiesen worden, so hätte möglicherweise der eine oder andere Leser zunächst Schwierigkeiten gehabt. Zudem wird über den Text selbst Wortschatz aktiviert: Jedes richtig gelesene Wort / jeder richtig gelesene Satz erweckt eine Erwartungshaltung an die mögliche Bedeutung des nächsten Wortes bzw. Satzes. Die Rolle der Voraktivierung bekannten Wortschatzes wird beim nächsten (Selbst-) Experiment weiter veranschaulicht. Beantworten Sie folgende Frage: *Wie viele Beine zählen Sie?*

SCHLÜSSELBEIN
ELFENBEIN
BEINPROTHESE
BEINHALTEN

Haben Sie sich gefragt, was das letzte Wort sein soll? Wo hält man Beine? Beim Fußball? Vielleicht das Bein hinhalten? Genauso verhält es sich bei folgender Aufgabe: *Gibt es in den folgenden Wörtern einen Rechtschreibfehler?*

VERNETZUNG
VERKETTUNG
VEREINIGUNG
VERBENDUNG
VERKNÜPFUNG

Vielleicht haben Sie sofort erkannt, dass das Wort Verbindung falsch geschrieben wurde. Lesen Sie nun folgende Sätze:

- (7) ZWEI VOLLE GLÄSER MILCH BEINHALTEN MEHR FLÜSSIGKEIT ALS EIN VOLLES GLAS.
- (8) WENN MAN DIE KONJUGATION FÜR DEN PRÄSENS ERKLÄREN WILL, MUSS MAN DIE VERBENDUNG VERMITTELN.

Spätestens jetzt sollten Sie erkannt haben, dass es beim Wort BEINHALTEN nicht wirklich um Beine geht, sondern um den INHALT. Ebenso wenig hat das Wort VERBENDUNG mit dem Verb *verbinden* zu tun, sondern mit der Endung eines Verbs, der VERB-ENDUNG. An diesen zwei Beispielen, wird abermals ersichtlich, dass durch die Beschreibung der Aufgabe und das Einbetten des Zielwortes in einem bestimmten Kontext eine bestimmte Leserwartung geweckt und ein bestimmter Wortschatz im Gehirn aktiviert wird. In diesem Fall ist das Erwecken einer Erwartung manipulativ gewesen, d.h. der Leser wurde dazu gebracht, etwas zu lesen, was nicht richtig ist. Selbstverständlich – und das ist, was im Deutsch- oder im Alphabetisierungsunterricht geschieht – wird das Erwecken einer Erwartung so eingesetzt, dass es das Lesen und Verstehen erleichtert.

All diese Beispiele veranschaulichen, warum der Quereinsteiger, dessen Beispiel zu Beginn dieses Abschnittes als Einstieg in das Thema diente, zunächst Schwierigkeiten hat, die vermeintlich *einfache* Lautfolge [aeiou] im Gedächtnis zu behalten, um sie dann laut wiederholen zu können. Solange Wörter lediglich bedeutungslose Lautfolgen sind, ist das Lesen- und Schreibenlernen eine nicht nur öde, sondern sinnlose Tätigkeit, die auf keinen Fall zum Ziel „Alphabetisierung“ führen wird.

III. Die Bedeutung der Sprache für das Lesen- und Schreibenlernen

Für einen Arabisch sprechenden Menschen, der das E vom I und das O vom U nicht unterscheidet, muss sich jeder deutsche Satz als Anhäufung von I's und U's anhören: Immer, wenn er ein E oder ein I hört, nimmt er somit nur ein I. Immer, wenn er ein O oder ein U hört nimmt er hingegen ein U. Schlägt der Kursleiter *urplötzlich* ein Diktat⁹ vor, so müssen ihm die darin enthal-

tenen Wörter und Sätze, die ohne Zusammenhang im Alphabetisierungsunterricht präsentiert werden, ebenso *aus der Luft gegriffen* vorkommen wie Ihrer Versuchsperson der Satz (1). Ferner kann bei Teilnehmern mit geringen Deutschkenntnissen selbstverständlich davon ausgegangen werden, dass die Worthäufigkeit für sie gleich null und die Kenntnisse über Lautkombinationen, die als Morpheme ausgemacht werden könnten, nicht vorhanden ist. Somit ist der Satz

(9) Ich möchte gerne Kaffee trinken, bitte.

selbst bei Teilnehmern mit einigen Deutschkenntnissen nur schwer im Gedächtnis zu behalten. Bedenkt man beispielsweise, dass die Struktur der türkischen Sprache, eine Vokal-Konsonant-Vokal-Struktur fast durchgängig aufweist, so wird deutlich, wie schwierig es z.B. für einen türkischen Teilnehmer sein muss, Wörter wie „Angst“, „selbst“ oder „empfinden“ akustisch zu analysieren. Einfacher wäre es für ihn sicher, wenn er nicht „selbst“, sondern „selibet“ hören würde (vielleicht hört er es tatsächlich!). Für die Alphabetisierungsarbeit in der Zweitsprache Deutsch bedeutet dies, dass die mündlichen Deutschkenntnisse den schriftsprachlichen Kenntnissen immer einen kleinen Schritt voraus sein müssen. Es ist dabei nicht nötig, dass ein Analphabet, der kein Wort Deutsch versteht, zuerst seine mündlichen Deutschkenntnisse auf Mittelstufen-Niveau bringt, bevor er alphabetisiert werden kann. Die Alphabetisierungsarbeit eröffnet eine ideale Möglichkeit, Deutsch zu unterrichten. Hierzu können die im DaF-Anfängerunterricht üblichen Vorgehensweisen, z.B. Rollenspiele, eine große Hilfe sein. Wie die Vermittlung der deutschen Sprache und die Aktivierung von Wortschatz im Alphabetisierungsunterricht aussehen kann, soll nun durch ein konkretes Beispiel näher beschrieben werden. Gewählt wird hier der Übungstyp „Diktat“, weil er im Alphabetisierungskurs sehr gern und sehr häufig zum Einsatz kommt.

satz kommt. Diktieren werden können – in Abhängigkeit des schriftsprachlichen Niveaus der Teilnehmer – einzelne Wörter, Sätze oder Texte. Im Folgenden wird eine Vorgehensweise vorgeschlagen, die für fortgeschrittene Teilnehmer geeignet ist (d. h. alle Buchstaben und Buchstabengruppen sollten bekannt sein)¹⁰. Ferner werden Beispiele für Binnendifferenzierung gegeben, welche ermöglicht, dass z. B. sowohl Quereinsteiger mit nur wenigen Buchstabenkenntnissen, als auch Teilnehmer mit fortgeschrittenen Kenntnissen beim Diktat mitarbeiten können.

IV. Der lange Weg zum Diktat

Diktate sollten stets im Gesamtziel des Alphabetisierungskurses eingebettet sein. Damit ist nicht die Tatsache gemeint, dass die Teilnehmer schreiben und lesen lernen sollen, sondern vielmehr zu welchem Zweck sie primär lesen und schreiben lernen (z. B. bei Erwachsenen die Vorbereitung auf die Bewältigung von Alltagsaufgaben oder bei Kindern und Jugendlichen die Vorbereitung auf den Förderunterricht).¹¹ Im Folgenden wird als Gesamtziel der Alphabetisierung die Vorbereitung auf einen DaF-Anfängerkurs gewählt. Vor diesem Hintergrund empfiehlt es sich, für die Diktate Texte aus dem im DaF-Anfängerkurs voraussichtlich eingesetzten DaF-Lehrwerk zu benutzen.¹² Dabei sind nicht die Texte gemeint, die im gesamten DaF-Lehrwerk enthalten sind; die Vorbereitung auf den DaF-Unterricht sollte sich lediglich an den ersten Lektionen des DaF-Lehrwerkes orientieren. Texte aus anderen DaF-Lehrwerken können selbstverständlich ergänzend eingesetzt werden. Grundsätzlich gilt für Diktate: Alles, was im Alphabetisierungsunterricht geschrieben werden soll, muss zuvor in einem bedeutungsvollen Kontext gesehen und gehört (durch den Kursleiter selbst vorgespielt oder durch den Einsatz von Medien vorgestellt) werden.

Die Teilnehmer müssen diese Situation selbst als Rollenspiel gespielt (wenn dies möglich ist) und den darin enthaltenen Wortschatz gebraucht haben. Schwierigkeiten beim Verständnis des Wortschatzes müssen durch Übungen und Spiele geklärt worden sein. Dabei müssen die Teilnehmer den betreffenden Wortschatz geschrieben haben. Erst, wenn all diese Vor-Schritte durchgegangen worden sind, kann der Text, z. B. in Form eines Diktates, von den Teilnehmern geschrieben werden.

Als Beispiele können exemplarisch folgende drei kurze Texte dienen (alle Texte sind aus dem Lehrwerk *Passwort Deutsch 1*, Lektion 1, S. 13).

Frau Schmidt kommt aus Dortmund. Sie schläft. Lisa und Tobias schlafen nicht, sie spielen Karten. Frau Schmidt, Lisa und Tobias fahren nach Italien. Sie machen Urlaub. Das ist Martin Miller aus Australien. Er arbeitet in Deutschland und reist sehr viel. Heute fährt er nach Köln, morgen vielleicht nach Leipzig, nach Frankfurt oder nach Hannover. Er ist Journalist. Frau Mohr wohnt in Berlin. Sie reist auch sehr viel. Heute fährt sie nach Brüssel.

Das sind Anna und Thomas. Sie wohnen in Bremen. Anna kommt aus Polen und lernt in Bremen Deutsch. Sie versteht schon ein bisschen Deutsch. Thomas und Anna fahren nach Süddeutschland. Und das ist Marlene Steinmann. Sie ist Fotografin. Sie fährt nach Köln.

In diesen drei kurzen Texten steckt Arbeit – wenn der Kursleiter sie für Diktate benutzen will – für mindestens 10 Unterrichtsstunden Alphabetisierung. Folgende Auflistung der Arbeitsschritte gibt eine Möglichkeit vor, wie ein Diktat – in diesem Fall des zweiten Textes – vorbereitet werden kann (ca. 3 Unterrichtsstunden). Die Vorbereitung kann in zwei Blöcke aufgliedert werden. Ein allgemeiner Unterrichtsblock, der sich mit allgemeinen Themen des Schriftspracherwerbs beschäftigt

und ein gezielt auf den Inhalt des zu diktierenden Textes aufgebauter Unterrichtsblock. Der erste Unterrichtsblock enthält Übungen, die auf den ersten Blick nichts mit dem Diktat zu tun haben (folgende Ausführungen beziehen sich auf den zweiten Text): Zu Beginn des Unterrichts sollten bei der Wiederholung von Buchstaben, -gruppen und Wortschatz auch Wörter genommen werden, die im Text vorkommen (z. B. das Verb sein, Konjugation im Präsens, Ländernamen, Städtenamen, die Buchstabengruppen ei-ie-eu, die Buchstabenkombination au oder die Personalpronomina).

Der zweite Unterrichtsblock bereitet gezielt auf das Diktat vor, indem das sprachliche und weltliche Vorwissen der Teilnehmer aktiviert wird. Dieser zweite Block bietet selbstverständlich auch die Möglichkeit, Wortschatz mündlich einzuführen. In dieser Vorbereitungsphase sollte sicher gestellt werden, dass möglichst alle im Diktat vorkommenden Wörter gehört und verstanden werden. Hierbei helfen all die *Tricks und Kniffe* aus dem DaF-Unterricht, wie z. B. Mimik, Gestik oder das Vorführen. Dafür sind z. B. folgende Vorgehensweisen möglich:

Über die zum Text im Lehrwerk enthaltenen Bilder sprechen oder über ähnliche Bilder aus anderen DaF-Lehrwerken sprechen:¹³ *Was könnt ihr sehen? Wer/Was sind diese Leute? Was machen sie? Kennen sie sich? Sind sie eine Familie? Wohin fahren sie? Woher kommen sie? etc.* Alleine oder mit dem Co-Teacher eine ähnliche Situation vorspielen, z. B. bei einer Busfahrt in die Sprachschule: *Was habt ihr gesehen? Wo waren wir? Wohin fuhren wir? Habt ihr alles verstanden? Was habt ihr nicht verstanden? etc.*

Den zum Text dazugehörigen Hörtext aus der Lehrwerk-CD zum Lehrwerk *Passwort Deutsch* oder einen ähnlichen Hörtext aus einem anderen DaF-Lehrwerk vorspielen; anschließend Verständnisfragen stellen. Über ähnliche Erfahrungen der Teilnehmer sprechen: *Kennst du diese*

Situation? Wo wohnst du? Aus welchem Land kommst du? Kommst du aus einer großen Stadt oder aus einem Dorf? Hast du auch andere Städte gesehen? Wohnt deine ganze Familie in der gleichen Stadt / im gleichen Dorf? etc.

Der Kursleiter liest das Diktat zwei- oder dreimal vor und stellt anschließend Verständnisfragen. *Wie heißt der Mann? Wie heißt die Frau? Was macht sie? Und was macht er? Woher kommt Herr Miller? Woher kommt Frau Mohr? Wohin fahren sie? etc.* Dabei sollten unbekannte Wörter erklärt werden.

Das Diktat wird in Sätzen auseinander geschnitten. In Kleingruppen müssen die Teilnehmer diese Sätze lesen und in die richtige Reihenfolge bringen. Anschließend wird der Text des Diktates an die Wand projiziert, so dass die Kleingruppen die von ihnen vorgeschlagenen Satzreihenfolge auf ihre Übereinstimmung mit dem Zieltext hin überprüfen können.

Die Teilnehmer bekommen den Text des Diktates, den sie in Einzelarbeit lesen. Anschließend werden Fragen zum Textverständnis an die Tafel geschrieben: *Wer kommt aus Australien? Wer arbeitet in Deutschland? Wer fährt nach Köln? Wer wohnt in Berlin? Was ist Herr Miller von Beruf? etc.* Die Teilnehmer beantworten die Fragen zuerst mündlich und dann schriftlich.

Die Teilnehmer schreiben den Text einmal ab.

Die Teilnehmer erhalten einzelne, besonders schwierige Wörter aus dem Text, die sie sich gegenseitig diktieren. Der Kursleiter schreibt anschließend das Wort an die Tafel, so dass die Teilnehmer das von ihnen aufgeschriebene Wort kontrollieren können.

Der Kursleiter schreibt einzelne besonders schwierige Wörter an die Tafel und fordert die Teilnehmer auf, das Wort zu lesen, die für ihn schwierigen Stellen zu nennen und schließlich sich das Wortbild einzuprägen. Danach wischt der Kursleiter das Wort weg und fordert die Teilnehmer auf, es aus dem Gedächtnis

ins Heft zu schreiben. Anschließend schreibt der Kursleiter das Wort wieder an die Tafel und fordert die Teilnehmer auf, das Wort, welches sie ins Heft geschrieben haben, auf seine Richtigkeit hin zu kontrollieren (Wortbilddiktat).

Der Kursleiter diktiert den gesamten Text oder lässt ihn durch Teilnehmer diktieren. Die Teilnehmer bekommen danach eine Textvorlage und überprüfen ihren eigenen Text auf Fehler.

V. Binnendifferenzierung beim Diktat

Kursleiter, die einen Text ohne Binnendifferenzierung diktieren wollen, stellen in der Regel sehr schnell fest, dass das Diktat in Chaos ausartet. Wie im ersten Abschnitt beschrieben, spielen die Deutschkenntnisse und die Hörgewohnheiten eine entscheidende Rolle beim Verstehen und Erinnern gehörter Wörter oder Sätze. Wenn beispielsweise Satz (9) diktiert wird, so können ihn einige Teilnehmer sofort im Gedächtnis behalten und aufschreiben. Andere Teilnehmer bleiben schon beim zweiten Wort „möchten“ hängen und haben längst das dritte Wort vergessen. Die Teilnehmer, die schon zum Wort „Kaffee“ gelangt sind und erst da Schwierigkeiten haben, bitten möglicherweise darum, dass dieses Wort noch einmal wiederholt wird. Der Kursleiter könnte dann an diesen Teilnehmer herantreten und das Wort „Kaffee“ lautieren [k]-[a]-[f]-[e]. Die Teilnehmer, die gerade das Wort „möchte“ zu Ende geschrieben haben und wieder genauer zuhören können, hören dann das Wort „Kaffee“ und schreiben „Ich möchte Kaffee“, weil sie schon vergessen haben, dass nach „möchte“ noch „gerne einen“ kommt.¹⁴ Sie werden deshalb nicht fragen, wie es eigentlich nach dem Wort „möchte“ weiterging, sondern das aufschreiben, was sie im Augenblick hören. So in etwa kann ein Diktat verlaufen, wenn der Kursleiter versucht, durch gezieltes Wiederholen, es allen Teil-

nehmern zu ermöglichen, das Diktat *mitzuschreiben*. Es ist nicht möglich, sich ausschließlich an den langsamen Lernern zu orientieren und ihr Schreibtempo als Diktattempo zu übernehmen, da sich sonst die schnellen Teilnehmer langweilen. Umgekehrt funktioniert es auch nicht. Die Lösung ist Binnendifferenzierung. Das heißt, dass zwar alle beim gleichen Diktat mitmachen, dass aber nicht alle mit denselben Mitteln arbeiten. Die Binnendifferenzierung beinhaltet die Herstellung von Materialien und ist daher arbeitsaufwändig. Das Diktat muss in unterschiedlichen Ausführungen vorliegen; folgende Vorschläge gelten nur für die Teilnehmer, die auf Grund zu geringer Schreibfertigkeit nicht mitschreiben können. Dabei eignet sich Punkt 1 für schwache und Punkt 6 für bessere Schreiber.

Das Diktat wird kopiert und die darin enthaltenen Sätze auseinander geschnitten. Der Teilnehmer erhält somit einen *Satzsalat*, den er ordnen muss.

Das Diktat wird kopiert und die darin enthaltenen Satzteile auseinander geschnitten. Der Teilnehmer erhält einen *Satzteilsalat* und muss diesen ordnen.

Das Diktat wird kopiert und die darin enthaltenen Wörter auseinander geschnitten. Der Teilnehmer erhält einen *Wortsalat*, den er ordnen muss.

Das Diktat wird in Sätze oder Satzteile unterteilt. Die in diesen Sätzen / Satzteilen enthaltenen Morpheme werden auseinander geschnitten. Der Teilnehmer erhält einen *Morphemsalat* für den jeweiligen Satz / Satzteil, der gerade diktiert wird. Sämtliche Morpheme gleich zu Beginn des Diktats auszugeben führt durch ihre große, unüberschaubare Anzahl zur Verwirrung beim Teilnehmer. Deshalb erhält der Teilnehmer die Morpheme *Satz- oder Satzteilweise*.

Die diktierten Wörter werden in abgezählter Menge als Buchstabenkärtchen herausgegeben. Der Teilnehmer bekommt für jeweils ein diktiertes Wort ein Buchstabensalat,

den er ordnen muss, z. B. z-e-i-t-u-n-g. Je nach dem, wie lange der Teilnehmer für das Zusammenstellen des diktierten Wortes braucht und wie sicher er im Umgang mit einem Stift ist, kann er anschließend das Wort abschreiben.

Die diktierten Wörter werden in abgezählter Menge als Buchstabenkärtchen herausgegeben, wobei die Buchstabengruppen als Ganzes in einem Kärtchen enthalten sind. Beim Wort „möchte“ erhält der Teilnehmer vier Kärtchen m-öc-h-t-e. Das weitere Vorgehen verläuft wie bei Punkt 5.

Punkt 3 und 4 können weiter vereinfacht werden, wenn im Vorfeld die Teilnehmer dazu aufgefordert werden, die Wörter oder Morpheme zu gruppieren, z. B. alle „ich“ oder „aus“ zusammen; ebenso könnten lange oder kurze Wörter zu Gruppen zusammengefasst werden. Des Weiteren kann bei Punkt 3 ein höherer Grad der Binnendifferenzierung erreicht werden, wenn z. B. für Substantive Kärtchen mit dem Substantiv und dem dazu gehörigen Bild angefertigt werden. Insgesamt lässt sich die Binnendifferenzierung wie folgend zusammenfassen: Die guten Leser / Schreiber schreiben das Diktat, die schwachen Leser / Schreiber setzen es zusammen.

Die hier aufgezählten Vorschläge zur Binnendifferenzierung lassen erahnen, dass der Übungstyp „Diktat“ nicht nur einer ausreichenden Vorentlastung und gezielten Hinführung im Unterricht, sondern auch der Herstellung zahlreicher Unterrichtsmaterialien bedarf. Letzteres ist jedoch ein Aspekt, der auf das Thema Binnendifferenzierung im Alphabetisierungsunterricht immer zutrifft.

ANMERKUNGEN

¹ Im Folgenden wird auf geschlechtsneutrale Bezeichnungen wie KursleiterIn verzichtet und stattdessen durchgehend die männliche Form des Substantivs stellvertretend für die männliche und weibliche Form, Kursleiter und Kursleiterin, gewählt.

² Allgemein gesehen ist die muttersprachliche Alphabetisierung die beste Form der Alphabetisierungsarbeit, da durch sie nicht nur die muttersprachlichen Kenntnisse der Teilnehmer einbezogen werden. Auch das Selbstbild der Ausländer als Analphabeten und als Minderheit kann ebenfalls durch das Einbeziehen der kulturellen Identität positiv beeinflusst werden (vgl. diesbezüglich Christian 1976).

³ Zu einem Alternativkonzept zur zweisprachigen Alphabetisierung vgl. Feldmeier (in Vorb. a).

⁴ Zu Selbstexperimenten zur Verdeutlichung der Schwierigkeiten eines Lese- und Schreibanfängers siehe auch Szabewsky-Cavuş (1986–90); Paleit (1986–90); Brügelmann (1992; 1989).

⁵ Diese Vorgehensweise funktioniert natürlich nur während der Arbeitsphasen, in denen ein Großteil der Teilnehmer still arbeitet. In der Plenararbeit ist dies nicht möglich.

⁶ In diesem konkreten Fall ist dabei sogar unwichtig, ob der Teilnehmer fließend *Gastarbeiter*-Deutsch spricht oder überhaupt kein Wort Deutsch versteht, da die Lautfolge [aeiou] ohnehin keine Bedeutung hat.

⁷ Dies erinnert an den Worthäufigkeitseffekt, der dafür verantwortlich ist, dass häufige Wörter / seltene Wörter schneller bzw. langsamer erkannt werden.

⁸ Als Pseudowörter werden solche bezeichnen, die zwar keinen Sinn ergeben, aber ausschließlich Laut- und Buchstabenkombinationen enthalten, die üblich sind. Ein Beispiel für Pseudowörter sind Wörter wie *Hiese*, *Huse* oder *Heso*. Nichtwörter enthalten hingegen Laut- und Buchstabenkombinationen, die „verboten“ sind, etwa *Wlchar* oder *tzrhoü*.

⁹ Diktate werden von vielen Teilnehmern gerne geschrieben. Oft werden Diktate aber ohne eine ausreichende Vorentlastung vom Kursleiter oder von den Teilnehmern vorgeschlagen (z. B. als Lückenfüller für die letzten 15 Minuten des Unterrichts). Ob solche Diktate Vor- oder Nachteile für den Alphabetisierungsunterricht mit sich bringen, soll hier nicht diskutiert werden. Dass sie aber nicht die Vorzüge haben, die ein gut vorbereitetes und gut vorentlastetes Diktat hat, sollte einleuchten.

¹⁰ Zur Einführung der Buchstaben siehe auch Campolmi / Bock (1992); Dunsch (1990); Schaich (1996–99). Zu den Buchstabengruppen siehe auch Feldmeier (2003).

¹¹ Auf die unterschiedlichen Ziele von Alphabetisierungskursen und die damit verbundene Anpassung der Didaktik und Methodik kann in diesem Beitrag nicht näher eingegangen werden. Vgl. in diesem Zusammenhang auch Feldmeier (2004).

¹² Dies setzt natürlich eine enge Zusammenarbeit innerhalb der Einrichtung zwi-

schenden Bereichen Alphabetisierung und DaF voraus. In diesem Sinne sind nicht nur Absprachen bezüglich des DaF-Lehrwerkes gemeint, sondern auch bezüglich des Kursleiterverhaltens im DaF-Unterricht, wie z. B. eine besondere Zuwendung gegenüber Ex-Analphabeten, die Vermeidung von bloßstellenden Aufgaben oder der Verzicht auf Schreibschrift während der ersten Wochen; vgl. Feldmeier (in Vorb. b).

¹³ Im Falle des zweiten Textes ist im Lehrwerk *Passwort Deutsch 1* das Bild des Innenraumes eines Zuges zu sehen, in welchem ein Mann sitzt. Der Mann schaut aus dem Fenster. Ihm gegenüber sitzt eine Frau, die Kreuzworträtsel löst. Sie scheinen sich nicht zu kennen.

¹⁴ Solche Gedächtnisschwierigkeiten sind auch auf der Wortebene beobachtbar, wenn z. B. der Teilnehmer bei einer schwierigen Buchstabengruppe hängen bleibt und dadurch das Ende des Wortes vergisst.

¹⁵ Als Buchstabengruppe werden Buchstabenkombinationen bezeichnet, die als Ganzes eine andere Aussprache haben, als die darin enthaltenen Buchstaben. Die Buchstabenkombination *sch* wird nicht als [stsh] oder [skh] gelesen, sondern als [ʃ] und ist daher eine Buchstabengruppe. Siehe auch Feldmeier (2003).

LITERATUR

- Albrecht, U., Dane, D., Fandrych, C. Größhaber, G., Hennigsen, U., Kilimann, A. Schäfer, T.: *Passwort Deutsch 1*. Stuttgart: Ernst Klett International GmbH 2001.
- Brügelmann, H.: *Lesen und Schreiben durch die Brille der Anfänger. Selbsterfahrungstest für Schriftkundige*. In: Brügelmann, H., *Kinder auf dem Weg zur Schrift. Eine Fibel für Lehrer und Laien*. Libelle Verlag 1992, S. 12–16.
- Brügelmann, H.: *Wie lang ist der Schwanz des Puma? Statt einer Zusammenfassung: Acht kritische Einsichten in den Aufbau des alphabetischen Schriftsystems anhand eines Selbsterfahrungstests*. In: Brügelmann, H., *Die Schrift entdecken. Beobachtungshilfen und methodische Ideen für einen offenen Angangunterricht im Schreiben und Lesen*. Libelle Verlag 1989, S. 133–138.
- Campolmi, A., Bock, K.: *Konzepte und Materialien zur Einführung in die Schrift. Anfängerunterricht in der Zielsprache Deutsch*. In: *Materialdienst Alphabet*, Ausgabe 10, September 1992, Sprachverband DfaA e.V., 1992, S. 2–39.
- 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.
- Dunsch, B.: Progression bei der Einführung von Buchstaben. In: Materialdienst Alphabet, Heft 7, 1990, Sprachverband DfaA. e.V. 1990, S. 12–13.
- Feldmeier, A.: Die kontrastive Alphabetisierung als Alternativkonzept zur zweisprachigen Alphabetisierung und zur Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch am Beispiel der Sprachen Kurdisch und Türkisch. In: Deutsch als Zweitsprache, Heft 2, 2005 a, S. 42–50.
- Feldmeier, A.: Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch: Über einen Brückenkurs zum Deutschkurs. In: Alfa-Forum, 58/2005 b, S. 42–45.
- Feldmeier, A.: Buchstabenprogression in der Alphabetisierung ausländischer Er-
wachsenen. 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, S. 101–138.
- Hey, J.: Der Kleine Hey. Die Kunst des Sprechens. Mainz/Londos/NY/Tokyo: B. Schott's Söhne Verlag 1975.
- Paleit, D.: Lesen – ein Problem? In: Materialdienst Alphabet. Reprint aus den Heften 1-6. Sprachverband DfaA., 1986–90, S. 121–128. (ursprünglich aus Heft 5).
- Schaich, U.: Alphabetisierung mit Migrantinnen. Erfahrungsbericht und Unterrichtseinheit „Körperteile / Schmerzen / Medikamente“. In: Beiträge zur Alphabetisierung 1996–1999. Sprachverband DfaA. Mainz, S. 26–35. (ursprünglich veröffentlicht in: Bildungsarbeit in der Zweitsprache Deutsch, Konzepte und Materialien 3/1996, S. 44–48).
- Szablewski-Cavuş, P.: Schreiben ein Problem? In: Materialdienst Alphabet. Reprint aus den Heften 1-6. Sprachverband DfaA., 1986–90, S. 116–120. (ursprünglich aus Heft 5).

Kontaktadresse: Schlosshofstr. 122, 33615 Bielefeld
Alexis.feldmeier@uni-bielefeld.de

Hans Jürgen Apel

Präsentieren – die gute Darstellung

Darstellen: Vortragen – Vormachen – Vorführen – Visualisieren

Basiswissen Pädagogik: Teilbereich „Unterrichtskonzepte und -techniken“ Band 3.

2002. IV, 126 Seiten. Kt. ISBN 3896765868. € 13,—

Wer lehrt und Lernen anregen will, muss auch überzeugend präsentieren können. Gerade in einer Zeit, in der die Aktivität der Lernenden als eine Bedingung erfolgreichen Lernens zu Recht herausgestellt wird, darf die Bedeutung des gekonnten Präsentierens nicht übersehen werden. Gute Instruktion, klare und einprägsame Darstellung versteht sich nicht von selbst. Wie man einen Text, eine Ansprache, eine Erklärung vorträgt, wie man argumentiert, wie man ein Experiment vorführt und wie man Vorgänge an einer Tafel mit Symbolen visualisiert, ist grundsätzlich erlernbar. Dazu sind allerdings Regeln zu beachten. Sie beruhen z. T. auf Erfahrung, vor allem aber auf Forschungsergebnissen, die in jüngster Zeit wieder die Bedeutung einer übersichtlich strukturierten und lernerorientierten Darstellung belegt haben.

In diesem Buch werden Grundlagen des didaktischen Darstellens entwickelt. Dabei wird die gekonnte Präsentation als Mittel zur Lernsteuerung herausgestellt. Danach werden Grundformen des Präsentierens wie Vorführen, Vormachen, Vortragen und Visualisieren entwickelt und an Beispielen verdeutlicht. Das Buch ist als Hilfe und Anleitung für alle gedacht, die Strukturen und Prozesse beschreiben und erklären sollen.



Schneider Verlag Hohengehren
Wilhelmstr. 13; D-73666 Baltmannsweiler