

# Buchstabenprogression in der Alphabetisierung ausländischer Erwachsener

Viele Aspekte der Methoden und Ansätze für den muttersprachlichen Alphabetisierungsunterricht lassen sich auf den Unterricht mit ausländischen Erwachsenen übertragen. Eine genauere Prüfung dieser in der muttersprachlichen Alphabetisierungsarbeit gängigen Methoden (Spracherfahrungsansatz, Fähigkeiten-Ansatz und Morphem-Methode) macht jedoch deutlich, dass sie sich eher für den fortgeschrittenen Unterricht eignen, d.h. die Lerner müssen über fortgeschrittene sprachliche oder/und schriftsprachliche Kenntnisse (die Buchstaben kennen und sie zu Silben zusammenziehen können) verfügen.

Unklar bleibt, wie die Anfangsphase eines Alphabetisierungskurses ablaufen soll. Das betrifft vor allem die Buchstabenvermittlung. Unabhängig davon, welche der obengenannten Methoden im Alphabetisierungsunterricht angewendet wird, muss zunächst das Alphabet eingeführt werden. Hierzu finden sich in der Literatur (besonders bei Erfahrungsberichten und aus der Praxis entstandenen Unterrichtskonzepten) unterschiedliche Vorschläge. Alle Autoren schlagen eine festgelegte Reihenfolge vor, nach der die Buchstaben nach und nach eingeführt werden. Die von Schubenz (1979, S. 300) angeführte Buchstabenhäufigkeitsliste wird in vielen Fällen als Grundlage für die Erstellung einer Buchstabenprogression genommen:

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

## Kriterien für die Einführung von Buchstaben

Die meisten Autoren geben aber (zu Recht) zu bedenken, dass es darüber hinaus noch weitere wichtige Kriterien gibt, nach welchen die Reihenfolge festzulegen ist. Bock / Campolmi 1992 übernehmen Schubenz' Kriterium der

1. *Vorkommenshäufigkeit* und nennen zudem folgende Kriterien:

2. *akustische Prinzipien:* zuerst Vokale einführen, dann „dehbare“ Konsonanten (s, m, n, r, ...), da diese bei der akustischen Analyse leichter erkannt werden;
3. *optische Einprägsamkeit:* „i und o sind leichter zu schreiben und zu merken als k und ß“ (Bock / Campolmi, 1992, S. 8).

Dunsch (1990, S. 12) führt noch weitere Kriterien an:

4. *Unverwechselbarkeit:* optische Verwechslungsmöglichkeiten (d/b, p/d, m/n, ...); phonetische Verwechslungsmöglichkeiten (b/p/w, d/t, g/k ...);
5. *Kombinationsmöglichkeiten zu einer lautgetreuen Schreibweise*

Von all diesen Kriterien scheint gerade das erste Kriterium entscheidend zu sein. Die Vorkommenshäufigkeit dient bei der Festlegung der Buchstabenprogression als *Grundstruktur*, an welcher durch die restlichen Kriterien einige Anpassungen vorgenommen werden. Auch Frenzel (1985, S. 391) betont die Wichtigkeit der Vorkommenshäufigkeit: „Wenn man überlegt, dass allein die Buchstaben e, n, r, i, s, t, d, a mehr als die Hälfte eines Textes ausmachen, ist es mehr als naheliegend, mit diesen Buchstaben zu beginnen“.

Alexis Feldmeier leitet seit 1997 Sprach- und Alphabetisierungskurse an verschiedenen Einrichtungen. Er arbeitet zur Zeit an einem Konzept zur Diagnose von Fähigkeiten, sprachlichen- und schriftsprachlichen Kenntnissen im Rahmen einer parallel zum Alphabetisierungskurs stattfindenden Lernberatung für Teilnehmer von Alphabetisierungskursen in der Zweitsprache Deutsch.

Dieser Autor entwickelte einen Vorkurs zur „Umalphabetisierung“ Arabisch sprechender (und schreibender) Erwachsener und bezog sich bei der Festlegung der Buchstabenprogression auf folgende von Hörmann (1977, S. 66) ermittelte Häufigkeitsrangliste (Hörmann bezieht sich selbst auf Arbeiten von Zemanek 1959 und Steinbuch 1965):

e, n, R, l, S, t, D, h, A, u, l, c, G, M, o, B, Z, w, F, K, V, ü, P, Ä, Ö, j, Y, Q, X

Ein Vergleich zwischen den von Hörmann 1977 und Schubenz 1979 ermittelten Häufigkeitsranglisten offenbart einige Unterschiede (die Buchstaben, die sich in ihrer Rangstellung von Schubenz' Häufigkeitsrangliste unterscheiden, sind hier in Großbuchstaben geschrieben) und zwingt jeden Kursleiter zu der Frage, welche dieser beiden Häufigkeitsranglisten er nun als Grundlage zur Festlegung der Buchstabenprogression heranziehen soll (die Vorkommenshäufigkeit des Buchstabens ß wird bei Hörmann nicht angegeben). Zur Beantwortung dieser Frage wäre sicher hilfreich zu wissen, welche Texte von Schubenz und Hörmann untersucht wurden, um die Häufig-

keit der Buchstaben festzustellen: Waren es etwa Fibeln, wissenschaftliche Texte, Zeitungsartikel oder vielleicht der Grundwortschatz der deutschen Sprache? Gerade weil die Art der untersuchten Texte von entscheidender Bedeutung für die Häufigkeit der Buchstaben ist, möchte ich noch zu den von *Bock / Campolmi* und *Dunsch* vorgebrachten Kriterien ein weiteres hinzufügen, das für den Alphabetisierungsunterricht mit ausländischen Erwachsenen von Bedeutung ist:

6. die *Progression* orientiert sich am später im Deutschanfängerunterricht benutzten DaF-Lehrwerk, was mehrere Folgen für die Buchstabenprogression hat:
- Die Ermittlung der Vorkommenshäufigkeit der Buchstaben (Punkt 1.) geschieht auf der Grundlage des Wortschatzes des später im DaF-Unterricht eingesetzten DaF-Lehrwerkes, d. h. auf der Grundlage der darin enthaltenen Wortschatzliste. Dadurch kann in kurzer Zeit eine hohe Anzahl von Beispielwörtern gebildet werden. Diese bei der Einführung der Buchstaben im Alphabetisierungsunterricht benutzten Beispielwörter sollten weitestgehend dem DaF-Lehrwerk entnommen werden.
  - Die Buchstaben *d, s, a, ä, ö, ü* und die Buchstabengruppen *ei* und *ie* sollten so schnell wie möglich eingeführt werden. Die Aussprache des auslautenden Buchstabens *r* sollte ebenfalls schnell im Unterricht behandelt werden. Dadurch ist es möglich, die unweigerlich häufig als Wortbeispiele benutzten Substantive mit dem bestimmten / unbestimmten Artikel und der Pluralform anzugeben. Erfahrungsgemäß sind Genus und Numerus bei Substantiven ein Problem für Deutschlerner in Anfängerkursen. Auf diese Weise lernen die Teilnehmer des Alphabetisierungskurses gleich die Substantive mit Artikel und Pluralform kennen und erkennen den lernstrategischen Vorteil dieser sy-

stematischen Schreibform. In Bezug auf die Morphem-Methode ist die Einführung der Pluralformen ohnehin von Bedeutung; *Waldmann* (1985) schlägt beispielsweise zur Behandlung des Problems der Auslautverhärtung (Unterschied zwischen *Rad / Rat, Bund / bunt* und *wird / Wirt*) die Bildung der Pluralform vor, durch welche dem Lerner deutlich wird, ob das Wort mit „*d*“ oder „*t*“ endet. Dieser Schritt setzt eine gewisse Sprachkompetenz oder zumindest die vorherige Behandlung dieser Pluralformen im Alphabetisierungsunterricht voraus. Die schnelle Einführung bestimmter Buchstaben (auch wenn es sich um selten vorkommende Buchstaben handelt) wurde schon von *Heyd* (1991, S. 57 ff.) und *Frenzel* (1985) vorgeschlagen; so z. B. der Buchstabe „*w*“, der zur Bildung der Fragewörter benötigt wird. Bei Substantiven mit den Buchstabengruppen *ach, och* und *uch* verändern sich manchmal diese bedingt durch eine Veränderung eines Stammvokals zu *äch, öch* oder *üch* (z. B. das Fach / die Fächer, der Koch / die Köche, der Bruch / die Brüche). Wenn die Buchstabengruppen *äch, öch* und *üch* noch nicht eingeführt worden sind, sollte zunächst auf die Pluralbildung solcher Substantive verzichtet werden.

Ferner könnte für den Einsatz von Übungen und Spielen mit Holzbuchstaben das von *Dunsch* (1990) angeführte Kriterium der „Unverwechselbarkeit“ um die *taktile Differenzierbarkeit* erweitert werden. Bei Spielen, in denen die Teilnehmer die Buchstaben ertasten sollen, muss darauf geachtet werden, dass bestimmte Buchstaben nicht zusammen in einer Unterrichtseinheit eingeführt werden. Dazu gehören bei den kleinen und großen Buchstaben:

- das *p, q, b* und *d*; das *n* und *u*; das *a* und *g*; das *i* und *j*; das *m* und *w* und

- das *N* und *Z*; das *M, W, E*; das *B* und das *ß*.

Diese Buchstaben können je nach Buchstabenlage in der Hand leicht verwechselt werden (z. B. kann der Buchstabe „*b*“ nicht von einem „*p*“, „*d*“ oder „*q*“ unterschieden werden).

## Progression von Buchstabengruppen

Ein weiterer Punkt, den ich bei der Buchstabenprogression vorschlagen möchte, ist eine *Buchstaben / Buchstabengruppen-Progression* im Sinne einer „Lautwert-Häufigkeitsrangliste“. Der Begriff *Lautwert* soll hier nicht in einem engen Sinne verstanden werden. Es sollen nicht alle möglichen Lautwerte von Buchstaben berücksichtigt werden, wie z. B. die unterschiedlichen Aussprachen des Buchstabens „*e*“. Wichtiger ist es, die häufigsten Lautwerte von Buchstabengruppen zu behandeln und die restlichen Phonem-Möglichkeiten im Unterricht zu thematisieren, z. B. die Auslautverhärtung beim „*d*“, „*b*“ oder „*g*“ und die Aussprache des Buchstabens „*r*“ als An-, In- oder Auslaut.

Was aber soll hier unter *Buchstabengruppe* verstanden werden? Einige Buchstaben kommen häufig in Verbindung mit anderen Buchstaben vor und haben als Buchstabenverbindung einen eigenen Lautwert. D. h. der Lautwert der Buchstabenverbindung lässt sich nicht aus der Summe der darin enthaltenen Phoneme erkennen, so ist beispielsweise der Lautwert der Buchstabenverbindung „*sch*“ nicht [s]+[ts]+[h], sondern [ʃ]. Unter solchen Buchstabenverbindungen mit einem *eigenen* Lautwert werden hier Buchstabengruppen verstanden.

Viele dieser Buchstabengruppen werden in einigen Lehrwerken für die Alphabetisierung zwar berücksichtigt, jedoch unsystematisch und unvollständig. So behandelt das Lehrwerk „das Alpha-Buch“ zwar die Buchstabengruppe „*ei*“, enthält aber keine Aufgaben zu der Gruppe „*ie*“. Die Gruppe „*ch*“ wird nicht vollständig behandelt: der Lautwert [ç] wird

wird eingeführt, der Lautwert [x] kommt hingegen in den Übungen nicht vor. Des Weiteren wird in allen Alphabetisierungslehrwerken, Unterrichtskonzepten oder Erfahrungsberichten mit Unterrichtsvorschlägen keine Einführung von Buchstabengruppen unter einem Häufigkeitskriterium vorgenommen (vgl. Bock / Campolmi, 1992 und Schaich, 1996). Wenn als Grundlage der Buchstabenprogression eine Häufigkeitsrangliste herangezogen wird und noch Buchstabengruppen eingeführt werden sollen, dann sollten auch die Buchstabengruppen auf ihre Häufigkeit hin untersucht werden. Daher ist eine Häufigkeitsrangliste der Lautwerte von Buchstaben und Buchstabengruppen notwendig.

Welche Buchstabengruppen sind aber für die Schriftsprachvermittlung wichtig? Das „Alpha-Buch“ beispielsweise führt nur vier Buchstabengruppen ein: die Gruppe „ch“ als [ç], die Gruppe „sch“ als [ʃ], die Gruppe „eu“ als [oy] und die Buchstabengruppe „ei“ als [ai]. Es ist nicht nachvollziehbar, warum, obwohl der Buchstabe „q“ eingeführt wird (es gibt ja kaum Wörter, die den Buchstaben „q“ als [k] enthalten), das Lehrwerk keine Übungen zu der Buchstabengruppe „qu“ als [kv] hat. Tabelle 1 zeigt, welche Buchstabengruppen in einigen Lehrwerken behandelt werden.

Beim Anblick dieser Tabelle wird klar, warum Kursleiter darauf ange-

wiesen sind, sich ihre eigenen Unterrichtsmaterialien zu erstellen oder sich diese aus etlichen Lehrwerken zusammen zu suchen, um sie dann im Unterricht als Kopie auszuteilen.

In einem Alphabetisierungskurs sollten *all* diese Buchstabengruppen eingeführt werden. Hinzugenommen werden sollte die Buchstabengruppe „-ig“ als [iç]. Auch die Buchstabengruppe „-ck-/ck“ sollte behandelt werden. Zwar werden wahrscheinlich beim Buchstaben „c“ der Lautwert [k] wie bei *Café* und [ts] wie bei *Mercedes* eingeführt werden, aber viele der Teilnehmer haben den Buchstabennamen als [tse] kennen gelernt und im Gedächtnis behalten. Es ist daher nicht anzunehmen, dass alle Teilnehmer die Buchstabengruppe -ck- automatisch als [k] lesen.

Nicht berücksichtigt sind die Buchstabengruppen „ng“ und „nk“. Aus meiner eigenen Praxiserfahrung weiß ich, dass, obwohl die Aussprache des Buchstabens *n* in dieser Gruppe lediglich nasalisiert wird, das Erkennen dieses Buchstabens in der Regel kaum Schwierigkeiten bereitet. Des Weiteren bedarf die Buchstabengruppe „ch“ einer differenzierten Behandlung. Als Anlaut ist diese Buchstabengruppe in DaF-Lehrwerken für Anfänger relativ selten zu finden (hauptsächlich in Fremdwörtern und Eigennamen und ist daher in ihrer Aussprache sehr unregelmäßig), z. B.

- im Lehrwerk Themen 1: *Chance, Chef, Chemie, Cholesterin,*
- im Lehrwerk Eurolingua Deutsch 1: *chinesisch und Chips*
- und im Lehrwerk Passwort Deutsch 1 *China, Chor, Choral.*

Ich würde daher vorschlagen, die anlautende Buchstabengruppe „ch-“ erst zu behandeln, nachdem alle anderen Buchstaben bzw. Buchstabengruppen eingeführt worden sind.

Als In- oder Auslaut lassen sich für diese Buchstabengruppe jedoch Regelmäßigkeiten angeben, die dem Lerner weiterhelfen. Zu diesem Zweck sollte diese Buchstabengruppe *stets in Verbindung mit vorangestellten Vokalen und Diphthongen* eingeführt werden. Auf diese Weise kann deren Aussprache auf zwei Realisierungen beschränkt werden. In Verbindung mit *a, o* und *u* hat die Buchstabengruppe beispielsweise in den Wörtern und Äußerungen *Achtung, machen, flach, och!, kochen, Loch, uch!, suchen, Fluch* den Lautwert [x].

Formal gesehen könnte noch der Diphthong *au* (z. B. im Wort *auch*) hinzu genommen werden, was in einigen Alphabetisierungslehrwerken auch geschieht. Da aber die Vokalverbindung *au* keinen *eigenen* Lautwert hat und deshalb nicht als Buchstabengruppe gezählt werden kann, wird sie hier nicht weiter berücksichtigt. Wörter wie *auch* sollten mit Hilfe der Untergruppe *uch* erklärt werden.

Die Aussprache als [ç] kommt nur in Verbindung mit den Buchstaben *e, i, ä, ö, ü, y* und den Diphthongen *ie, ei, eu, äu* vor, z. B. in den Wörtern *echt, brechen, Blech, ich, sichten, sich, riechen, euch, Seuche, Bäuche, eichen, bleich, Köche, Küche, Fächer, psychisch.*

Tab. 1 Buchstabengruppen in ausgewählten Lehrwerken

Lehrwerk	Buchstabengruppe / [Lautwert]
das Alpha-Buch	ch/[ç]; ei/[ai]; eu/[oy]; sch/[ʃ]
Hamburger ABC Grundkurs 1	ei/[ai]; ch/[ç] -[X]/sch/[ʃ]; äu-eu/[oy]; qu/[kv];
Projekt Alphabet	ie/[i:]; ei/[ai]; eu/[oy]; qu/[kv]; sch/[ʃ]; st/[ʃt]; sp/[ʃp]; ch/[ç] -[X]
Lesen und Schreiben	ch/[ç] -[X]; chs/[ks]; sch/[ʃ]; qu/[kv]
Mut zum Lernen	qu/[kv]; sch/[ʃ]; ei/[ai]
Lesenlernen mit Hand und Fuß	ei/[ai]; sch/[ʃ]; st/[ʃt]; sp/[ʃp]; qu/[kv]; eu/[oy]

Um die Teilnehmer nicht durch die große Anzahl von Verbindungsmöglichkeiten zwischen voran gestelltem Vokal / Diphthong und der Buchstabengruppe „ch“ zu überfordern, schlage ich vor, diese 13 Verbindungsmöglichkeiten (*ach, och, uch, ech, ich, äch, öch, üch, ych, iech, eich, euch, äuch*) als eigenständige Untergruppen der Buchstabengruppe „ch“ zu betrachten und sie getrennt voneinander einzuführen. Die Einführung einer neuen Untergruppe sollte dann im Unterricht als Anlass genommen werden, die bis zu diesem Zeitpunkt behandelten Untergruppen zu wiederholen und die Regelmäßigkeiten hervorzuheben. Weitere Verbindungsmöglichkeiten ergeben sich durch vorangestellte Konsonanten. In diesen Fällen hat die Buchstabengruppe „ch“ ebenfalls den Lautwert [ç], z. B. in den Wörtern *Milch, manch, Furcht*.

Um die Liste der Buchstabengruppen nicht allzu sehr anwachsen zu lassen, wäre es besser, diese *Konsonant-ch-Verbindungen* nicht als weitere Untergruppe zu betrachten. Die Aussprache von Wörtern wie *Milch, manch* oder *Furcht* kann in der konkreten Unterrichtssituation erklärt werden. Dabei sollte betont werden, dass die Buchstabengruppe „ch“ nach einem Konsonant als [ç] ausgesprochen wird. Die gleiche Vorgehensweise schlage ich für die Behandlung der Aussprache bei der Ableitungssilbe *-chen* z. B. im Wort *Häuschen* vor.

Insgesamt sollten also folgende Buchstabengruppen im Unterricht eingeführt werden:

[ʃ]	sch
[ʃt]	st-
[ʃp]	sp-
[X]	ach, och, uch
[ç]	ech, ich, euch, (-äuch/- -äuch), üch, öch, äch, (-iech/- -iech), eich, -ych-
[ç]	-ig
[ks]	(-chs-, -chs)
[k]	(-ck-/-ck)
[i:]	(-ie-/-ie)
[ai]	ei
[oy]	eu und äu
[kv]	(-qu-/-qu)

Bei der Behandlung von Buchstabengruppen muss stets beachtet werden, dass sich diese innerhalb eines Morphems befinden müssen, um einen eigenen Lautwert zu haben (z. B. *wachs/en* als [ks] und *Buch/stabe* als [X] und [ʃt]).

Interessant in dieser Hinsicht sind die Vokale, die je nach Buchstabenumgebung, kurz oder lang (Vokalquantität) ausgesprochen werden. So könnte man zahlreiche Buchstabengruppen, wie z. B. *-imm-, -inn-, -ill- oder -ihm-, -ihn-, -ihl-* usw. angeben, bei denen der Buchstabe „i“ kurz oder lang ausgesprochen wird. Dadurch würde die Liste der Buchstabengruppen derart lang, dass ihre Vermittlung im Alphabetisierungsunterricht eher Nachteile mit sich brächte. Daher sind sie in der obigen Auflistung nicht enthalten.

Zur Behandlung der Vokalquantität kann in Bezug auf die Schärfung der Vokale im Unterricht darauf hingewiesen werden, dass Vokale, die von Doppelkonsonanten gefolgt werden, immer kurz ausgesprochen werden. Bei der Dehnung von Voka-

len könnte auf die gleiche Weise vorgegangen werden. Gute Ergebnisse konnte ich in meinen eigenen Alphabetisierungskursen mit einer anderen Vorgehensweise erzielen: es werden die Vokale und die Vokalverbindung *Vokal* und *h* zusammen eingeführt, z. B. *a* und *ah*, *e* und *eh*, *i* und *ih* etc.

Häufig ergibt sich eine Dehnung des Vokals in der betonten Silbe, wenn der nächste Buchstabe ein Konsonant ist, der selbst von einem Vokal gefolgt wird: *Ha-fen, Ho-se, Mo-de*. Dieses Phänomen kann beispielsweise durch Vergleiche zwischen Wörtern, etwa *Hase-hasse* oder *kam-Kamm*, verdeutlicht werden. Die Auslautverhärtung bei den Buchstaben b, k, g und die Aussprache des auslautenden „r“ (*Formular, Kinder, Fakir, Motor und Kultur*) können parallel zur Buchstabeneinführung im Unterricht erklärt werden.

Analog zum Alphabet und zu dem von Schubenz 1979 vorgeschlagenen Bedeutungsalphabet, wäre für die Alphabetisierungsarbeit ein Lautwert-Alphabet der deutschen Hochsprache hilfreich. Zu erwarten wäre, dass ein solches Alphabet die Häufigkeitsrangliste von Schubenz leicht korrigiert. Der Buchstabe „c“ beispielsweise wird in den Buchstabengruppen „sch“, „ch“, „-ck-/-ck“ oder „-chs-/-chs“ nicht als [ts] ausgesprochen. In dem von Schubenz und seinen Mitarbeitern untersuchten Korpus rangiert dieser Buchstabe an 12. Stelle; aber wie viele Male kommt er tatsächlich mit dem Lautwert [k] oder [ts] vor?

In welcher Reihenfolge die Buchstabengruppen einzuführen sind, kann auf Grund der fehlenden wissenschaftlichen Untersuchungen nur auf der Basis des Sprachgefühls des Kursleiters geschehen. Die beste Lösung wäre aber, mit Hilfe eines Computers, die Vorkommenshäufigkeit zu ermitteln. Hierzu kann der in den meisten Schreibprogrammen (z. B. Word für Windows) vorhandene Befehl „Finden“ eine große Hilfe sein. Voraussetzung ist natürlich, dass der Korpus der Untersuchung als Datei vorliegt.

Im Idealfall sollte als Korpus der Wortschatz des später benutzten DaF-Lehrwerkes untersucht werden. Hierbei muss Folgendes beachtet werden: Während der Computer die Anzahl der Buchstaben ohne Fehler ermitteln kann, ist dies bei den Buchstabengruppen nicht möglich. Das Suchprogramm des Schreibprogramms „Word“ unterscheidet nicht, ob eine Buchstabengruppe innerhalb eines Morphems liegt (z. B. „chs“ bei *Buchstabe* oder bei *Nachspeise*) oder ob sich zwei Buchstabengruppen „überschneiden“ (z. B. „ach“ und „chs“ im Wort *wachsen / wachsen*); in diesem Fall zählt der Computer das Wort *wachsen* zu beiden Buchstabengruppen *ach* und *chs*. Darüber hinaus haben manche Buchstabengruppen gerade in Fremdwörtern einen anderen Lautwert (z. B. *Friseur*, *Masseur*) oder werden nicht als Buchstabengruppe ausgesprochen (*Museum*, *Jubiläum*); diese „Ausnahmen“ sind bei der Ermittlung der Vorkommenshäufigkeit der Buchstabengruppen zu berücksichtigen.

### Lautwert-Häufigkeitsrangliste für drei DaF-Lehrwerke

Im Folgenden werden drei der meist eingesetzten Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache im Hinblick auf die Lautwert-Häufigkeit der Buchstaben und Buchstabengruppen untersucht. Ausgewählt habe ich die Lehrwerke „Eurolingua Deutsch 1“, „Themen 1“ und „Passwort Deutsch 1“. Die Wortschatzlisten wurden den Lehrwerken entnommen.

Während bei den Wortschatzlisten der Lehrwerke „Passwort Deutsch 1“ und „Eurolingua Deutsch 1“ die Artikel ausgeschrieben werden, sind sie im Lehrwerk „Themen 1“ als Abkürzung (r, s, e) enthalten. „Passwort Deutsch 1“ schreibt als einziges dieser drei Lehrwerke bei der Pluralbildung auch die Änderungen des Stammvokals aus (der Stadtplan/-pläne); in den Lehrwerken „Eurolingua Deutsch 1“ und „Themen 1“ wird diese Änderung des Stammvokals durch Anführungsstri-

che angezeigt (der Stadtplan/“e). Um diese drei Lehrwerke letztendlich miteinander vergleichen zu können, war es notwendig, die Artikel und die Umlautbildung des Stammvokals bei der Pluralbildung auszu-schreiben.

Beim Lehrwerk „Themen 1“ hat die Untersuchung der Häufigkeit der Buchstaben folgendes Ergebnis erbracht:

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

Die Untersuchung der Vorkommenshäufigkeit der Buchstabengruppen ergab:

ei, sch, ie, st-, ich, ach, ck, sp-, -ig, eu, uch, och, eich, ech, äu, chs, qu-, öch, üch, äch

Die Buchstabengruppen „euch“, „iech“, „äuch“, „ych“ kamen kein einziges Mal vor. Bei der zuvor ermittelten Buchstaben-Progression muss nun nachträglich eine Korrektur vorgenommen werden, indem vom ermittelten Vorkommniswert des zu korrigierenden Buchstabens der Wert der Buchstabengruppen abgezogen wird, in denen dieser Buchstabe vorkommt. Eingewendet werden könnte, dass bei den Buchstabengruppen *ei*, *ie*, *chs*, *ck*, *sp*, *st* und *qu* die darin enthaltenen Buchstaben z. T. ihren ursprünglichen Lautwert behalten. So wird z. B. der Buchstabe *i* bei der Buchstabengruppe *ei* ausgesprochen. Daher könnte argumentiert werden, dass nur der Buchstabe *e* korrigiert werden muss. Trotz alledem wurden sämtliche Buchstaben, die in diesen Buchstabengruppen enthalten sind, korrigiert. Der Grund hierfür liegt in der Art der Einführung dieser Buchstabengruppen im Alphabetisierungsunterricht: Die Lerner sollen sich diese Buchstabengruppen als ganzes Bild mit dem dazugehörigen Lautwert merken und nicht etwa, dass das *s* als [ʃ] ausgesprochen wird, wenn der nächste Buchstabe ein *p* oder ein *t* ist. Berücksichtigt man die korrigierten Werte, so lässt sich folgende Lautwert-Häufigkeitsrangliste für das DaF-Lehrwerk „Themen 1“ erstellen:

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

Mit Hilfe der gleichen Prozedur wurde für das Lehrwerk „Passwort Deutsch 1“ folgende Buchstaben-Progression:

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

und folgende Buchstabengruppen-Progression ermittelt:

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

Die Korrektur der Buchstabenhäufigkeit ergibt schließlich die Lautwert-Häufigkeitsrangliste für das DaF-Lehrwerk „Passwort Deutsch 1“

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

Für das Lehrwerk *Eurolingua Deutsch 1* ergibt sich folgende Buchstaben-Progression:

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

Die Untersuchung der Buchstabengruppen ergab folgende Progression:

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

Demnach ergibt sich folgende Lautwert-Häufigkeitsrangliste für das DaF-Lehrwerk „Eurolingua Deutsch 1“:

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

Ein Vergleich zwischen diesen drei Lautwert-Häufigkeitsranglisten zeigt z. T. deutliche Unterschiede und einige Gemeinsamkeiten. Unterschiede zeigen sich im teilweise sehr abweichenden Rang der Buchstaben (z. B. das „d“ an 9., an 6. und an 4. Stelle). Auch in den häufigsten Buchstabengruppen „sch“, „ei“ und „ie“ (z. B. bei „ie“ an 21., 12. und an

10. Stelle) zeigen sich große Unterschiede.

Die am seltensten vorkommenden Buchstabengruppen finden sich in allen untersuchten Lehrwerken am Ende der Liste. In diesem Bereich ist die Rangordnung auf Grund des seltenen Vorkommens unwesentlich. Die Unterschiede zeigen, dass es keine Häufigkeitsrangliste gibt, die für diese drei untersuchten DaF-Lehrwerke als typisch angesehen werden kann. Wahrscheinlich trifft diese Feststellung auf sämtliche DaF-Lehrwerke zu. Die Erklärung hierfür liegt sicher in der z. T. unterschiedlichen Themenwahl der DaF-Lehrwerke, sowie auf deren konzeptuelle Ausrichtung, etwa Lehrwerke, die die kommunikative Seite der Sprache betonen, textorientierte Lehrwerke, grammatikorientierte Lehrwerke etc. (vgl. Frenzel, 1985, S. 400f).

Eine interessante Alternative bei der Einführung von Buchstaben und Buchstabengruppen ist, sich nicht auf den gesamten Wortschatz zu konzentrieren, sondern auf Teilaspekte, z. B. Verben. Das bedeutet aber nicht, dass keine anderen Wortklassen behandelt werden.

Im Sinne der Morphem-Methode können die Verben als Anlass für die Einführung von neuem Wortschatz (Artikel + Substantiv und Adjektive) und zur Verdeutlichung und Eingrenzung der Morpheme benutzt werden. Aus dem Verb *suchen* können beispielsweise die Wörter *die Suche*, *die Sucht*, *süchtig* oder *versuchen* abgeleitet werden. In diesem Fall muss die Häufigkeitsrangliste auf der Basis der im DaF-Lehrwerk vorkommenden Verben ermittelt werden.

Entscheidet sich der Kursleiter für die Lautwert-Häufigkeitsrangliste auf der Grundlage aller im Lehrwerk vorkommenden Verben, so würde sich für das Lehrwerk „Eurolingua Deutsch 1“ folgende Buchstaben-Häufigkeitsrangliste ergeben (da alle Verben in der Infinitivform angeführt werden, fehlt die Buchstabengruppe „-ig“, die ausschließlich als Auslaut vorkommt):

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

Für die Buchstabengruppen ergibt sich:

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

Die Lautwert-Häufigkeitsrangliste für die Verben im Lehrwerk „Eurolingua Deutsch 1“ ist dann:

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

Würde man versuchen, die von Bock / Campolmi 1992 und Dunsch 1990 vorgeschlagenen Kriterien zur Festlegung der Buchstabenprogression auf der Basis der von Schubenz 1979 angeführten Häufigkeitsrangliste zu berücksichtigen, so stellt man sehr schnell fest, dass sich einige dieser Kriterien zum Teil „überschneiden“. Hinzu kommt als weitere Schwierigkeit das vom Kursleiter vorgegebene Lerntempo, das letztendlich auch die Anzahl der vorzunehmenden Veränderungen beeinflusst.

Wenn pro Unterrichtstag drei Buchstaben eingeführt werden, kann allein die Berücksichtigung der phonetischen Verwechslungsmöglichkeiten eine hohe Anzahl von Veränderungen erfordern. In Schubenz' Häufigkeitsrangliste sind z. B. die Buchstaben „t“ und „d“ (an 6. und 9. Stelle), „g“ und „k“ (an 14. und 17. Stelle), „b“ und „p“ (an 19. und 21. Stelle) und „f“ und „w“ (an 16. und 18. Stelle) sehr nah beieinander. In diesen Fällen müsste der Kursleiter ähnlich klingende Buchstaben innerhalb von zwei Unterrichtstagen einführen.

Angeichts dieser Schwierigkeiten mag die Forderung nach weiteren Kriterien (Punkt 6.) zur Festlegung der Progression auf verständnisloses Kopfschütteln stoßen. Durch die Hinzunahme der Buchstabengruppen und die Korrektur der Buchstabenhäufigkeitsrangliste wächst jedoch die Anzahl der einzuführenden Einheiten. Ein Vergleich zwischen Schubenz' Häufigkeitsrangliste und

der von mir ermittelten Lautwert-Häufigkeitsrangliste für die Verben zeigt deshalb, dass die Abstände z. B. zwischen ähnlich klingenden Buchstaben gewachsen sind: „t“ und „d“ (an 9. und 19. Stelle), „g“ und „k“ (an 10. und 18. Stelle), „b“ und „p“ (an 7. und 33. Stelle) und „f“ und „w“ (an 11. und 21. Stelle).

Es bieten sich insgesamt mehr Möglichkeiten, Veränderungen bezüglich der Rangstellung von Buchstaben / Buchstabengruppen vorzunehmen, ohne dass sich zwei unterschiedliche Kriterien „überschneiden“.

### „Äußere“ Faktoren zur Ermittlung der Progression

Wie schon angedeutet wurde, hängt die Festlegung der Progression nicht nur von den bereits beschriebenen Kriterien (Punkt 1–6) ab. Auch äußere Faktoren wie *Anzahl der Unterrichtsstunden pro Unterrichtstag*, *Lerngeschwindigkeit* (diese bedingt durch Faktoren wie Gruppengröße, Teilnehmerfluktuation, sprachliches und schriftsprachliches Vorwissen der Teilnehmer, Heterogenität der Gruppe etc.) gehen in die Ermittlung der Buchstaben / Buchstabengruppen-Progression ein.

Ein konkretes Beispiel aus der Unterrichtspraxis soll die Wichtigkeit dieser äußeren Faktoren veranschaulichen: In einem Alphabetisierungskurs fand der Unterricht zweimal in der Woche (je 4 Unterrichtsstunden) statt. Während der Anfangsphase des Kurses wurden die Buchstaben/Buchstabengruppen mit einem relativ hohen Tempo (drei Buchstaben / Buchstabengruppen pro Unterrichtstag) eingeführt.

Dadurch war es möglich eine hohe Anzahl von unterschiedlichen Wörtern als Beispiele anzugeben. Nachdem ca. ein Viertel der Gesamtzahl von Buchstaben/gruppen bekannt war, wurde die Anzahl der neu einzuführenden Buchstaben / Buchstabengruppen auf zwei, später auf einen Buchstaben / eine Buchstabengruppe pro Unterrichtstag verringert.

Je weniger Buchstaben / Buchstaben­gruppen pro Unterrichtstag be­handelt wurden, desto intensiver wurde wiederholt. Dadurch konnten auch die Teilnehmer, die eine oder zwei Wochen nach Kursbeginn zu der Gruppe stießen und die Teilneh­mer, die einige Male gefehlt hatten, wieder Anschluss finden.

Das hohe Tempo zu Beginn des Kur­ses war wahrscheinlich auch nur deshalb möglich, weil der Kurs nur zweimal in der Woche stattfand. Bei Kursen mit vier Unterrichtstagen pro Woche, könnte sich ein solch schnelles Vorgehen als negativ er­weisen; in einer Woche würden ins­gesamt 12 Buchstaben / Buchsta­bengruppen behandelt werden.

Aus all diesen Gründen wird an die­ser Stelle darauf verzichtet, eine Lautwert-Progression vorzuschla­gen. Diese kann nur von dem jeweili­gen Kursleiter ermittelt werden.

#### Literatur

Bock, K.; Campolmi, A.: Konzept und Mate­rialien zur Einführung in die Schrift. An­fängerunterricht in der Zielsprache Deutsch. In: Materialdienst Alphabet, Ausgabe 10, September 1992. Sprach­verband DfaA e.V., S. 2–39.

Dunsch, B.: Progression bei der Einführung von Buchstaben. In: Materialdienst Al­phabet, Ausgabe 7. August 1990. (Hrsg.) Sprachverband DfaA e.V. S. 12–13.

Frenzel, J.: Elementardeutsch. Materialien zum Zweitschifterwerb für Lerner aus arabischen Ländern. In: Materialien Deutsch als Fremdsprache. Bildungsziel Zweisprachigkeit? Zur Erziehung ausländischer Kinder in der Bundesrepublik Deutschland. Heft 25. Jahr 1986. Arbeits­kreis Deutsch als Fremdsprache bei DAAD. Regensburg 1985, S. 391–438.

Heyd, G.: Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt a.M. 1991.

Hörmann, H.: Psychologie der Sprache. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag, 2. Aufl 1977.

Schaich, U.: Alphabetisierung mit Migrantin­nen. Erfahrungsbericht und Unterrichts­einheit „Körperteile / Schmerzen / Medi­kamente“ (erstmalig veröffentlicht in: Bil­dungsarbeit in der Zweitsprache Deutsch, Konzepte und Materialien 3/ 1996, S. 44–48). In: Beiträge zur Alpha­betisierung 1996–1999. Sprachverband DfaA. Mainz, S. 26–35.

Schubenz, S.: Eine Morphem-Analyse der

deutschen Sprache und ihre lernpsycho­logische Bedeutung für die Vermittlung von Schriftsprachkompetenz. In: Pitz, D./ Schubenz, S. (Hrsg.), Schulversagen und Kindertherapie. Die Überwindung von sozialer Ausgrenzung. Köln: Pahl-Rugenstein Verlag 1979.

Steinbuch, K.: Automat und Mensch. Berlin-Heidelberg-New York, 3. Aufl. 1965.

Waldmann, D.: Der sprachsystematische Ansatz. In: Kreft, Wolfgang (Hrsg.), Metho­dische Ansätze zur Schriftsprachver­mittlung. Bonn, Frankfurt a.M.: PASS/ DVV 1985.

Zemanek, H.: Elementare Informations­theorie. München 1959.

#### Lehrwerke

Aufderstraße, H.; Bock, H.; Gerdes, M.; Mül­ler, J.; Müller, H.: Themen 1. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch. Ismaning: Max Hueber Verlag 1992.

Albrecht, U.; Dane, D.; Fandrych, C.; Grüß­haber, G.; Henningsen, U.; Kilimann, A.; Schäfer, T.: Passwort Deutsch. Band 1. Stuttgart: Ernst Klett International. 2001.

Brandt, E.; Brandt, K.; Frohn, B.: Das Alpha­Buch. Ein Alphabetisierungskurs. Mün­chen: Max Hueber Verlag 1992.

Funk, H.; Koenig, M.: Eurolingua Deutsch 1. Berlin: Cornelsen Verlag 1996.

Grochovalski, E.; Mathiesen, A.: Mut zum Lernen. Schreiben und Lesen für Er­wachsene. Die Buchstaben A–Z. Stutt­gart, Dresden: Ernst Klett Verlag 1989.

Lonnecker, G.; Schödder, B.: Lesen und Schreiben. Ismaning: Max Hueber Verlag 2001.

Marx, U.; Steffen, G.: Lesenlernen mit Hand und Fuß. Ein Mehrdimensionaler Lese­lehrgang im handlungsorientierten Stati­onsverfahren. Horneburg, Niederelbe: Verlag Sigrid Persen 1990.

Volkmar, C.: Projekt Alphabet. Ein Vorkurs zum Anfangsunterricht Deutsch als Fremdsprache. Berlin, München: Lan­genscheidt 1983.

Wäbs, H.: (). Hamburger ABC. Alphabetisie­rung in deutscher Sprache für multinationale Lerngruppen. Teil 1. Grundkurs. Hamburg: Arbeitsgemeinschaft Karoli­nenviertel e.V. 2000.

Kontaktadresse: [alexis.feldmeier@uni-bielefeld.de](mailto:alexis.feldmeier@uni-bielefeld.de).