

Die *Alpha-Box* als Unterrichtskonzept für die Alphabetisierungsarbeit mit ausländischen Erwachsenen in der Zweitsprache Deutsch

Die Alphabetisierungsarbeit mit ausländischen Erwachsenen stellt Kursleiter immer wieder vor die Aufgabe, geeignetes Unterrichtsmaterial zu finden. Doch im Gegensatz zum Bereich *Deutsch als Fremdsprache* kann hier leider nur auf wenige Materialien zurückgegriffen werden. Betrachtet man die Anzahl der Lehrwerksneuerscheinungen für den Deutschunterricht, so wird das große Interesse der Verlage für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache sehr deutlich. Demgegenüber steht das nahezu nicht vorhandene Interesse für die Alphabetisierungsarbeit mit ausländischen Erwachsenen. Als Gründe für dieses offensichtliche Desinteresse können zum einen die fehlende Kenntnisnahme der Alphabetisierungsarbeit in der Zweitsprache Deutsch durch das Fach *Deutsch als Fremdsprache*¹ selbst, als auch die sicher für Verlage abschreckende Kaufschwäche der Analphabeten angeführt werden. Letztendlich ist daher die Konzeption und Herstellung von Unterrichtsmaterialien fester Bestandteil der Alphabetisierungsarbeit; dies gilt insbesondere dann, wenn der Kursleiter nicht das durch ein Alphabetisierungslehrwerk vorgegebene didaktische und methodische Vorgehen *einfach nur* übernehmen will. Als Alternative für die oft arbeitsaufwendige und leider unbezahlte Produktion von Unterrichtsmaterialien wird die *Alpha-Box als Unterrichtskonzept* vorgeschlagen. Bei der *Alpha-Box* handelt es sich tatsächlich um ein Behältnis, das – wenn man so will – *Alphabetisierung* enthält. Sie ist Unterrichtskonzept,

weil im Gegensatz zu der von vielen Alphabetisierungspädagogen praktizierten Eigenproduktion von Materialien, diese Aufgabe nun allein den Teilnehmern zufällt. Unterrichtskonzept ist sie auch deshalb, weil nicht nur der Kursleiter, sondern vor allem die Teilnehmer selbst durch die Herstellung und von der Herstellung der Unterrichtsmaterialien profitieren. Aufgabe des Kursleiters wird daher sein, den Teilnehmern immer wieder deutlich vor Augen zu führen, dass zum Alphabetisiert-Werden auch die eigenhändige Produktion der eingesetzten Materialien gehört. Am Ende der Alphabetisierung sollte jeder Teilnehmer eine *Alpha-Box* haben, in der beispielsweise Buchstabenkärtchen, Buchstabenpuzzles und -reliefs oder Spiele zur Alphabetisierung enthalten sind, d. h. all jene Unterrichtsmaterialien, die für eine abwechslungsreiche Alphabetisierungsarbeit notwendig sind. Der folgende Beitrag gibt eine knappe Übersicht über die unterschiedlichen Faktoren, die bei der Festlegung von Unterrichtsinhalten und der Wahl der Unterrichtsmethoden zu beachten sind und diskutiert ihren Einfluss auf die Gestaltung der *Alpha-Box*. Ferner werden konkrete Vorschläge für Unterrichtsmaterialien und deren Einsatz im Alphabetisierungsunterricht gemacht. Der Beitrag richtet sich hauptsächlich an KursleiterInnen, die wenig oder keine Erfahrung in der Alphabetisierungsarbeit mit Migranten / Migrantinnen haben und sich noch darüber unsicher sind, wie ein Alphabetisierungskurs *aufgebaut* werden kann.

Alexis Feldmeier leitet Sprach- und Alphabetisierungskurse an verschiedenen Einrichtungen und gibt Fortbildungen zur Alphabetisierung ausländischer Erwachsener. Zur Zeit 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.

Die Festlegung der Unterrichtsinhalte

Bei der Festlegung der Unterrichtsinhalte müssen mehrere Faktoren berücksichtigt werden. Der sicherlich wichtigste Faktor ist das Gesamtziel des Alphabetisierungskurses. Damit ist nicht die Tatsache gemeint, dass die Teilnehmer alphabetisiert werden sollen, sondern vielmehr, *wofür* die Teilnehmer alphabetisiert werden. Hier mögen die unterschiedlichen Kurstypen, wie sie sich in der Praxis etabliert haben, eine grobe Orientierung bieten.

Frauenkurse stellen dabei die wahrscheinlich homogenste Teilnehmergruppe dar, wobei sich der Begriff Homogenität weniger auf die schriftsprachlichen und sprachlichen Kenntnisse bezieht. Die Homogenität besteht vielmehr darin, dass sich erfahrungsgemäß die Lebensbiographien und die Lebenssituation der Teilnehmerinnen sehr ähneln. Die meisten Teilnehmerinnen sind verheiratete Hausfrauen, die sich um Kinder und Haushalt

kümmern müssen und in vielen Fällen nicht die Möglichkeit hatten, eine Schule zu besuchen. Insofern lassen sich leichter als bei anderen Kurstypen (etwa bei gemischten Gruppen) Unterrichtsinhalte finden, die alle Teilnehmerinnen interessieren können.² Die Themenwahl sollte eng an den Alltag der Frauen geknüpft werden: Einkaufen / Lebensmittel *Brandt* u. a. (1992), Hochzeit *Dahmen* u. a. (1991) oder Gesundheit / Körper *Schaich* (1996) wären geeignete Themen. Für die Alpha-Box bedeutet dies, dass z. B. Spiele wie Domino oder Memory den Wortschatz dieser Themen behandeln.³

Bei Teilnehmerinnen mit geringen oder keinen schriftsprachlichen Kenntnissen kann in der Regel davon ausgegangen werden, dass auch keine Erfahrungen im Umgang mit Stift und Papier gemacht werden konnten. Demzufolge finden sich in Frauenkursen oft Teilnehmerinnen, bei denen über die Vermittlung von Buchstabenkenntnissen hinaus, noch die Ausbildung von Grundfähigkeiten im Sinne des Fähigkeits-Ansatzes *Kamper* (1984, 1985, 1987) angestrebt werden sollte. Für die Ausbildung von elementaren Fähigkeiten, wie z. B. die optische Differenzierungsfähigkeit, können Buchstabenreliefs und -puzzles eingesetzt werden (siehe hierzu den Abschnitt Vorschläge für Unterrichtsmaterialien und deren Einsatz).

Bei **gemischten Gruppen** gestaltet sich hingegen die Festlegung eines Themas deutlich schwieriger. Die zuvor genannten Themen, die Teilnehmerinnen interessieren könnten, müssen nicht unbedingt auf die Zustimmung der Teilnehmer stoßen. Hier könnten Themen, die auf den Umgang mit Behörden / Institutionen vorbereiten, eine Lösung bieten, z. B. Um-/ Anmeldung bei Wohnungswechsel oder Einzahlung / Überweisung von Geldbeträgen. Der Anruf beim Zahnarzt und die Bitte um einen Termin kann beispielsweise durch den Umgang mit einem entsprechenden Text geübt werden (dies ist letztendlich, was in jedem

DaF-Lehrwerk passiert).⁴ Dementsprechend müssen die angefertigten Materialien/Spiele die hierfür wichtigen Vokabeln behandeln, z. B. *Vorname, Nachname, Familienname, Mädchenname, Familienstand, Alter* etc.

Ein weiterer Kurstyp sind **Kurse mit Schülern und Jugendlichen**, bei denen es sich anbietet, Themen aus dem Schulalltag zu wählen, möglicherweise auch Wortschatz zu speziellen Fächern, z. B. Mathematik, um vielleicht diesen Schülern den Übergang vom Förderunterricht zu einer Regelklasse zu erleichtern.

Kurse in Jugend-Vollzugsanstalten bereiten sehr spezielle Schwierigkeiten, da sie nicht als **reine** Alphabetisierungskurse betrachtet werden können. Der Grund hierfür ist, dass in den meisten Anstalten, wenn überhaupt ein Kurs organisiert wird, dieser wirklich auch der einzige Kurs ist. Dies bedeutet aber, dass alphabetisierte und nicht-alphabetisierte Insassen den Kurs besuchen. Daher ist es durchaus möglich, dass die Alphabetisierungsarbeit für nur wenige Insassen in Form eines Individualprogramms geleistet werden muss. In diesem Fall können die Themen mit den einzelnen Teilnehmern vereinbart werden.

Kurse mit Teilnahmepflicht, die vom Sozialamt (mit)finanziert werden und bei denen, neben der Alphabetisierung auch die Verbesserung der Deutschkenntnisse ausdrücklich erwünscht wird, können als Frauenkurs oder als gemischter Kurs vorkommen. Gerade in solchen Kursen empfiehlt es sich, eine gezielte Vorbereitung auf einen DaF-Kurs anzustreben, was für die Anfertigung der Alpha-Box bedeutet, dass der Wortschatz des vermutlich im späteren DaF-Anfängerkurs eingesetzten Lehrwerkes behandelt werden sollte. Auch die Fotos und Abbildungen des DaF-Lehrwerkes sollten schon im Alphabetisierungskurs vorkommen und könnten dort z. B. als Redeanlässe dienen. Ebenfalls sollten die verschiedenen Übungstypen (z. B. Zuordnungsaufgaben, Lückentexte) gezielt geübt

werden, weil primäre Analphabeten im Umgang mit Lehrwerken unerfahren sind.

Die gezielte Vorbereitung auf einen DaF-Anfängerkurs ist überhaupt eines der interessantesten und sicher viel versprechendsten Ziele für die Alphabetisierungsarbeit, weil dadurch den Teilnehmern eine realistische Möglichkeit für die Entwicklung schriftsprachlicher und sprachlicher Kenntnisse angeboten wird und – insgesamt gesehen – diese Zielsetzung wahrscheinlich die einzige Chance auf dem Arbeitsmarkt eröffnet.⁵

Zusammenfassend kann folgendes festgehalten werden: Kursleiter und Kursleiterinnen, die zum ersten Mal die Leitung eines Alphabetisierungskurses übernehmen werden, müssen die Ziele des Kurses rechtzeitig festlegen, um sie auch in das Konzept des Unterrichts einfließen lassen zu können. Für die Gestaltung der *Alpha-Box* heißt das, dass Wortkärtchen, Domino- und Memoryspiele oder Kärtchen für die Durchführung von Rollenspielen den betreffenden Wortschatz behandeln und so konzipiert sein sollten, dass das angestrebte Kursziel am besten verwirklicht werden kann.⁶

Die Wahl der Unterrichtsmethoden

Die Pluralbildung im Titel dieses Abschnittes ist wohl überlegt, denn in der Alphabetisierungsarbeit werden stets unterschiedliche Methoden eingesetzt. Wichtig für Kursleiter ist es, über ein breites methodisches Wissen zu verfügen, um gezielt einzelne Teilnehmer oder Teilnehmergruppen *methodisch richtig* zu fördern, aber auch um das Unterrichtskonzept an das fortschreitende Kursniveau methodisch anpassen zu können. Daher kann nicht von einer Unterrichtsmethode gesprochen werden, sondern vielmehr von mehreren Unterrichtsmethoden, die zum Teil gleichzeitig und zu unterschiedlichen Kurssituationen angewandt werden. Sinnvoll ist es, zwischen

Methoden zu unterscheiden, die eher in der Anfangsphase der Alphabetisierungsarbeit (*einführende Methoden*) und Methoden, die eher im fortgeschrittenen Alphabetisierungskurs (*weiterführende Methoden*) zum Einsatz kommen.

Die einführenden Methoden lehnen sich weitestgehend der Grundschulpädagogik an und könnten durch die Frage „*Wie werden die Buchstaben eingeführt?*“ charakterisiert werden. Diese Methoden sind, wenn man im Bereich der Erwachsenenbildung bleibt, für die Alphabetisierungsarbeit mit Ausländern typisch und sind in der Literatur zu Methoden der Alphabetisierungsarbeit mit (deutschen) funktionalen Analphabeten nicht diskutiert worden, weil funktionale Analphabeten in der Regel die meisten Buchstaben kennen. Ausländische Analphabeten gehören aber oft zu der Gruppe der primären Analphabeten oder zu jener Gruppe, die in der Literatur mit dem Begriff „Umalphabetisierung“ in Verbindung gebracht wird.⁷ Es ist daher notwendig, die Buchstaben systematisch einzuführen. Zur Bewältigung dieser Aufgabe stehen dem Kursleiter zwei denkbare und in der Geschichte der Grundschulpädagogik in gleichem Maße erfolgreich eingesetzte Konzepte zur Verfügung: analytische und synthetische Methoden.

Analytische Methoden stellen die größeren Einheiten Satz / Wort in den Mittelpunkt der Alphabetisierungsarbeit. Die Schüler lernen, etwa bei der *Ganz-Satz-Methode* Zenn (1993), ganze Sätze auswendig, ohne zu wissen, welche Buchstaben darin enthalten sind. Durch Abspaltung der darin enthaltenen Wörter und Kombination dieser zu neuen Sätzen vergrößert sich die Anzahl der im Unterricht behandelten Sätze (und im Idealfall auch der auswendig gelernten Sätze). Nach und nach werden dann die kleineren Einheiten (Morphem, Silbe) durch Abspaltung und Kombination erarbeitet, bis schließlich die Ebene der Buchstaben / Laute erreicht wird. Solche analytischen Methoden be-

schreiten demnach den Weg *vom Satz / Wort zu den Buchstaben / Laut* und sind im angelsächsischen Sprachraum – im Fall der Ganz-Wort-Methode – beliebt, nicht zuletzt, weil die Orthographie der englischen Sprache sehr kompliziert ist. Die Orthographie der deutschen Sprache wird hingegen noch zu den einfacheren Orthographietypen gezählt. Die zahlreichen Buchstaben-gruppen (z. B. *-er, sch, ei oder -ng*) erschweren – im Vergleich zu anderen Sprachen wie das Kurdische oder das Türkische – zwar das Lesen und Schreiben, aber wenn der Lese- und Schreibanfänger sich den Laut dieser Buchstaben-gruppen gemerkt hat, ist er auch im Stande Wörter wie *Erscheinung* zu lesen.⁸ Solche analytischen Konzepte dürften jedoch in der Praxisarbeit mit erwachsenen Ausländern einige Probleme bereiten, da die Rahmenbedingungen anders als in der Erstalphabetisierung von Kindern sind. Viele Kurse finden nur an zwei oder drei Tagen (2–4 Unterrichtsstunden pro Tag) statt; hinzu kommt, dass die Lebenssituation vieler TeilnehmerInnen oft die regelmäßige Mitarbeit am Kurs erschwert. Die sicher wünschenswerte Ausweitung der Alphabetisierungsarbeit auf die Zeit *nach* dem Alphabetisierungskurs wird in der Anfangsphase kaum verwirklicht werden können: Die Wahrscheinlichkeit, die wenigen auswendig gelernten Wörter (nach der Ganz-Wort-Methode) oder Sätze (nach der Ganz-Satz-Methode) außerhalb der Kurssituation wiederzuerkennen, etwa an der Haltestelle oder im Supermarkt ist vermutlich nicht sehr hoch. Dieser Einwand kann im Zusammenhang mit der zweiten Möglichkeit der Buchstabe-n-einführung, der synthetischen Methode, nicht erhoben werden. Nach der *synthetischen Methode* werden gleich zu Beginn des Unterrichts die Buchstaben / Laute eingeführt. Übungen zur Synthetisierung, d. h. dem Zusammenziehen von Buchstaben / Lauten zu Silben, führen dann zu den größeren Einheiten, den Silben, Morphemen, Wörtern

und Sätzen. Dieses andere Konzept beschreibt somit den genau entgegengesetzten Weg: vom Buchstaben / Laut zum Wort / Satz. In diesem Falle muss noch festgelegt werden, in welcher Reihenfolge die Buchstaben eingeführt werden. Hierzu finden sich in der Literatur unterschiedliche Kriterien *Campolmi / Bock* (1992); *Dunsch* (1990); *Feldmeier* (2003 a); *Schaich* (1996), von welchen die Vorkommenshäufigkeit der Buchstaben als Hauptkriterium bezeichnet werden kann. Noch wichtiger ist jedoch die Frage, wie die Buchstaben eingeführt werden. Eine kurze Auflistung einiger Methoden der Erstalphabetisierungsarbeit soll hier einen knappen Überblick liefern:

1. *Lautiermethode*: Nach dieser Methode werden die Buchstaben ausschließlich als Laut eingeführt. Diese Methode wurde als Gegenmethode zu der bis dahin weit verbreiteten Buchstabiermethode vorgeschlagen (vgl. *Barnitzky* 1998) und ist heute in der heutigen Alphabetisierungsarbeit als *Unterrichtsprinzip* erhalten geblieben.
2. *Anlautmethode*: Sie wird im heutigen Alphabetisierungsunterricht oft eingesetzt. Ein gutes Beispiel für eine Anlaut orientierte Einführung von Buchstaben ist die Methode nach *Reichen* (1988 a, 1988 b), bei der Anlauttabellen eingesetzt werden. Buchstabenlaute werden durch die Anlaute von Wörtern eingeführt, z. B. „[b] wie bei Banane“ (meistens wird dieser Schritt durch das entsprechende Bild einer Banane unterstützt). Für die Alphabetisierungsarbeit mit Ausländern ist der Einsatz von Anlauttabellen in den meisten Fällen nicht sinnvoll, da auf Grund fehlender Deutschkenntnisse, die Aussprache des ganzen Wortes unbekannt ist. Der Einsatz internationaler Anlauttabellen oder die Anfertigung solcher Tabellen im Alphabetisierungsunterricht durch die Teilnehmer selbst kann dieses Pro-

blem weitestgehend lösen; notwendig ist jedoch, dass der Kursleiter Kenntnisse z. B. der türkischen oder arabischen Sprache hat oder zumindest die türkischen oder arabischen Wörter aussprechen kann, damit er gegebenenfalls bei Fehlern helfen kann. Grenzen werden aber dann erreicht, wenn Laute dargestellt werden sollen, die in der Muttersprache des Teilnehmers nicht vorkommen (z. B. der Laut [ç], der im Arabischen, im Kurdischen und im Türkischen nicht vorkommt).

3. **Sinnlautmethode:** Nach dieser Methode werden Laute mit bestimmten Situationen in Verbindung gebracht, etwa der Laut [h] für das Anhauchen der Brille oder der Laut [z] für das Summen einer lästigen Fliege. Nachteil dieser Methode ist, dass sich nicht alle Lautwerte durch eine Situation eindeutig darstellen lassen: In welcher Situation kommt der *Ich*-Laut vor und wie lässt sich der Laut des Buchstaben »j« darstellen? Ein weiterer Nachteil ist, dass der Laut, der mit einer Situation in Verbindung gebracht wird, von Kultur zu Kultur verschieden sein kann. Es darf aber nicht vergessen werden, dass genau wie bei den Anlauten, die Teilnehmer bei der Lautbesetzung einer Situation sehr behilflich sein können: „Sagt mir, in welcher Situation man den Laut [x] hören kann?“ Auch wenn nicht alle Laute durch die Sinnlautmethode erklärt werden können, lassen sich insgesamt viele durch Situationen nahe bringen und für einen Anfang kann diese Form der Buchstabeineinführung sehr hilfreich sein.⁹

4. **Lautbildungsmethode:** Bei dieser Methode wird Wert darauf gelegt, dass die Lerner Wissen über die Artikulationsorte und -arten von Lauten erwerben. Dies geschieht durch den Einsatz von Mundstellungsbildern, Fotos, durch Selbstbetrachtung mit einem Spiegel und durch den

Einsatz von Lautgebärden *Bartnitzky* (1998); *Dummer* (1982). Für die Alphabetisierungsarbeit i. d. ZsD. könnte diese methodische Vorgehensweise große Dienste erweisen, vor allem bei der Bewusstmachung von Lauten, die in der Muttersprache der Teilnehmer nicht vorkommen.

Als **weiterführende Methode** kann insbesondere die aus der Alphabetisierungsarbeit mit deutschen funktionalen Alphabeten stammende Morphem-Methode genannt werden.¹⁰ Die Arbeit nach der Morphem-Methode verknüpft ebenfalls den Alphabetisierungsunterricht mit dem DaF-Unterricht, in welchem die systematische Arbeit mit Verbvorsilben, Konjugationsendungen, Substantivendungen etc. als normal gilt. Die Vorteile der systematischen Arbeit mit Morphemen machen die Morphem-Methode für die Alphabetisierungsarbeit mit ausländischen Erwachsenen sehr interessant. Zum einen kann die Fähigkeit zur Synthese, d. h. die Fähigkeit einzelne Buchstaben zu Silben zusammenziehen zu können, weiter ausgebildet werden. Zum anderen kann sie Einsicht in die Struktur der Sprache und in den Aufbau von Wörtern ermöglichen, was Vorteile für die Aussprache, die Rechtschreibung und nicht zuletzt für das Verständnis dieser Wörter bringt. Ferner bietet sie eine ideale Möglichkeit, Grammatik einzuführen und zu üben: Sprachliche Null-Anfänger wie fließend Falschsprecher können dadurch vom Einsatz der Morphem-Methode profitieren (vgl. auch *Feldmeier* 2004 a).

Vorschläge für Unterrichtsmaterialien und deren Einsatz

Die bis jetzt beschriebenen Methoden und möglichen Unterrichtsinhalte müssen sich in der Konzeption der *Alpha-Box* bei den jeweiligen Unterrichtsmaterialien niederschlagen. Zum einen ist der Wortschatz der festgelegten Unterrichtsinhalte zu berücksichtigen. Zum anderen können diese Unterrichtsmateria-

lien so konzipiert werden, dass bestimmte Methoden gezielt eingesetzt werden können, etwa wenn Kärtchen den benötigten Wortschatz morphematisch aufgliedern, um nach der Morphem-Methode zu unterrichten. Im Folgenden werden vier unterschiedliche Materialtypen und Möglichkeiten ihres Einsatzes im Unterricht vorgeschlagen: *Karten, Pappbuchstaben, Bauklötze und Tabellen*.¹¹ Vorweg muss gesagt werden, dass der Kursleiter nicht ganz frei von Arbeit ist. Zu sämtlichen Materialtypen muss er Vorarbeit leisten. Am besten lässt sich mit dem Computer arbeiten, nicht nur weil das Unterrichtsmaterial professioneller aussieht, sondern weil die Vorlagen gespeichert und bei Bedarf leicht in neues Unterrichtsmaterial verändert werden können.

Karten sind ohne Zweifel eines der effektivsten Unterrichtsmaterialien für die Alphabetisierungsarbeit. Sie eignen sich zur abwechslungsreichen Wiederholung der Buchstaben, zur Binnendifferenzierung und können im Zusammenhang mit Spielen beispielsweise dafür eingesetzt werden, Buchstaben, die sich lediglich durch die Raumlage voneinander unterscheiden, zu behandeln (p/d; q/b, M/W, u/n etc.). Bei der Binnendifferenzierung tragen sie zur Vereinfachung von Aufgaben bei, etwa dann, wenn Teilnehmer Wörter schreiben sollen. Während die fortgeschrittenen Teilnehmer die Wörter ohne Hilfe aufschreiben, erhalten die unsicheren Teilnehmer die genau abgepasste Anzahl von Buchstabenkärtchen. Diese Hilfestellung kann noch weiter vereinfacht werden, wenn bei Wörtern, die Buchstabengruppen enthalten, nicht einzelne Buchstaben, sondern auch Buchstabengruppen als Kärtchen ausgegeben werden (F-L-EI-SCH anstatt F-L-E-I-S-C-H). Des Weiteren können Kärtchen zur Wortschatzarbeit eingesetzt werden, wenn der darin enthaltene Wortschatz auch in Kärtchenform als Bild vorliegt¹²; unterschiedliche Übungen, wie Zuordnungsaufgaben zwischen Wörtern und den dazu gehörigen Bildern oder Spiele (z. B. Memory) können

dann durchgeführt werden, um Wortschatz zu wiederholen oder gar zu lernen. Kärtchen können im Sinne der Morphem-Methode eingesetzt werden (z. B. bei Verben), wenn diese mit Personalpronomen, Verbvorsilben, Verbstämmen und Konjugationsendungen für das Präsens angefertigt werden: Das Konjugationsschema für das Präsens kann so wiederholt oder eingeführt werden, während gleichzeitig der morphematische Aufbau der Sprache verdeutlicht wird. Eine weitere Möglichkeit bieten Kärtchen, auf denen die Mundstellung bei der Produktion von Lauten (vgl. hierzu *Barnitzky 1998*) dargestellt werden; diese Kärtchen können dann ein Unterrichtskonzept, nach welchem die Lerner Wissen über Artikulationsorte und -arten erwerben sollen (*Lautbildungsmethode*), ergänzen. Im Prinzip sind auch hier die zuvor beschriebenen Übungen möglich, z. B. Zuordnungsaufgaben zwischen Buchstaben und Mundstellungsbildern. Auf die gleiche Weise können

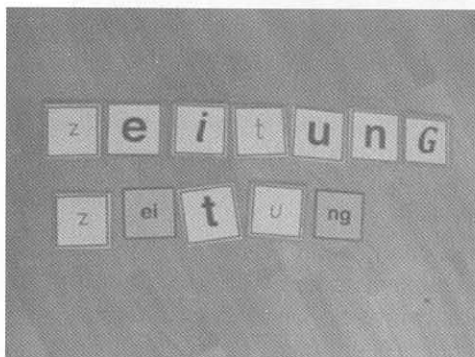


Abb. 1 Binnendifferenzierung bei Übungen wie Wortdiktate durch den Einsatz von Buchstabenengruppenkärtchen

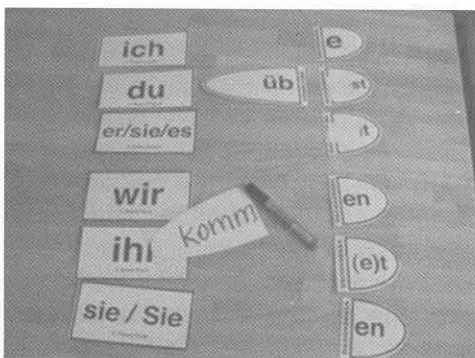


Abb. 2 Einsatz von Kärtchen zur Morphem-Methode. Laminierte Kärtchen können zusätzlich von den TN beschriftet werden.

Querschnittsbilder des Mundraumes zum Einsatz kommen. Solche Übungen bieten ideale Anlässe zur Diskussion über die Produktion von Buchstaben (Lippenrundung, Zungenstellung, Stimmhaftigkeit vs. Stimmlosigkeit etc.) und können zu deren Bewusstmachung beitragen, was im Zusammenhang mit der Einführung von Lauten, die in den jeweiligen Muttersprachen der Lerner nicht vorkommen, sehr wichtig ist.

Bauklötze können in der gleichen Weise wie Kärtchen eingesetzt werden. Sie eignen sich eher für die Arbeit mit Silben, Morphemen oder Wörtern haben jedoch den Nachteil, dass sie in der Anschaffung teurer sind (es empfiehlt sich daher, die nächste Flohmarktsaison abzuwarten). Sie benötigen darüber hinaus viel Platz und sind deutlich schwerer; deshalb ist es sinnvoll, nicht einzelne Teilnehmer, sondern Teilnehmergruppen Unterrichtsmaterialien zu unterschiedlichen Themen (Präsens, Wortbildung etc.) mit Hilfe von Bauklötzen anfertigen zu lassen. Die Vorteile der Bauklötze liegen darin, dass der Wortschatz zu Gruppen in einem Bauklotz zusammengefasst werden kann. Ein gutes Beispiel hierfür ist das Thema *Präsens*: zwei Bauklötze können die Personalpronomina im Nominativ abdecken; ein Bauklotz für die Personalpronomina im Singular (ich, du, Sie, er, sie, es)¹³ und ein Bauklotz für die Personalpronomina im Plural (wir, ihr, sie). Ein weiterer Bauklotz kann sämtliche Konjugationsendungen im Präsens enthalten (-e, -est, -st, -t, -en, -et). Flache, längliche Bauklötze eignen sich für Verben, bei denen es zu einem Vokalwechsel im Verbstamm kommt (z. B. *sprech-/sprich-*), während quadratische, längliche Bauklötze mit Hilfsverben / Modalverben (*bin, bist, ist, ist*) / (*ist, sind, seid, sind*) oder mit regelmäßigen Verben

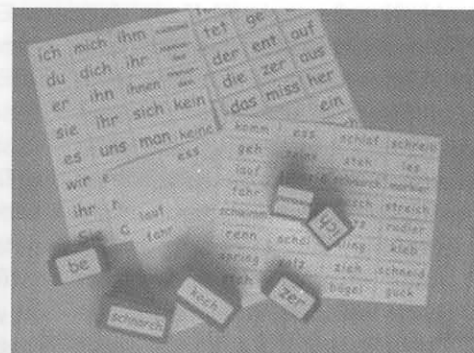


Abb. 3 Jeder TN-Kleingruppen erhält Bauklötze und beschriftete Aufkleber, mit denen sie einen Bauklotz anfertigen.



Abb. 4 Mit Bauklötzen kann die Morphem-Methode zum Einsatz kommen. Mit deren Hilfe kann z. B. die Pluralbildung oder der Akkusativ eingeführt werden.

beschriftet werden können. Zur Materialproduktion gehören Aufkleber in verschiedenen Größen, die entweder von den Teilnehmern selbst beschriftet werden oder in ausgedruckter Form vorliegen (dies setzt natürlich die Vorarbeit durch den Kursleiter voraus).

Buchstaben können auch als *Buchstabenreliefs* oder als *Buchstabenpuzzles* angefertigt werden. Am besten eignen sich natürlich strapazierfähige Materialien wie Holz, doch in den allerseltensten Fällen kann solches Material im Unterricht bearbeitet werden. Als realistische Alternative bietet sich Karton aus Verpackungskisten. Dieses Material ist zwar längst nicht so strapazierfähig wie Holz, kostet aber nichts in der Anschaffung. Die Pappbuchstaben sollten groß genug sein (10–15 cm hoch und ca. 10 cm breit), damit Spiele und Übungen, die den Tastsinn voraussetzen, besser gelingen. Sind Pappbuchstaben angefertigt worden, so ist es kein großer

Schritt zum Buchstabenpuzzle oder zum Buchstabenrelief. Mit einem Teppichmesser werden die Buchstaben in mindestens zwei Teile auseinander geschnitten. Es sollte darauf geachtet werden, dass sich durch die Schnitte die typischen Bestandteile der Buchstaben (etwa ein langer und ein kurzer Strich beim großen T) ergeben.¹⁴ Klebt man hingegen die angefertigten Buchstaben auf ein flaches Kartonstück, so erhält man Buchstabenreliefs, die ebenfalls erfüllt werden können. Die Übungsmöglichkeiten mit Pappbuchstaben, Buchstabenreliefs und Buchstabenpuzzles sind vielfältig *Feldmeier (2003b)*. Diese Unterrichtsmaterialien können zur Wiederholung / Einführung der Buchstaben und zur Verdeutlichung / Einprägung der Buchstabenformen eingesetzt werden. Durch ihre Produktion und Einsatz kann der gerade in der Anfangsphase der Alphabetisierungsarbeit etwas trockene Unterrichtsablauf abwechslungsreicher gestaltet werden.

Tabellen können im Zusammenhang mit Anlaut oder Sinnlaut¹⁵ orientierten Unterrichtskonzepten angefertigt werden. Über die Vor- und Nachteile des Einsatzes von Anlauttabellen ist in der Literatur einiges geschrieben worden und wird an dieser Stelle nicht näher erläutert.¹⁶ Auch der Einsatz von Sinnlauttabellen birgt Gefahren, die sich hauptsächlich durch kulturelle Unterschiede und die jeweiligen Lautsysteme (nicht alle Laute lassen sich durch Situationen wiedergeben) ergeben. Die Vorteile könnten jedoch überwiegen: Sie sind eine große Hilfe beim Problem der Quereinsteiger ohne Buchstabenkenntnisse im fortgeschrittenen Kurs. Solche Teilnehmer schnellstmöglichst auf einen Kenntnisstand zu bringen, der es ihnen erlaubt am Kursgeschehen mitzuwirken, stellt für jeden Kursleiter eine Herausforderung dar. Hat der Teilnehmer eine Tabelle mit Sinnlauten vor sich, so kann er relativ selbstständig arbeiten.

Die hier vorgeschlagenen Materialien und Übungen sind natürlich nur



Abb. 5 Holz- und Pappbuchstaben bzw. -reliefs können zu verschiedenen Übungen eingesetzt werden.

ein Bruchteil dessen, was im Alphabetisierungsunterricht möglich ist und sollen lediglich das Prinzip der *Alpha-Box als Unterrichtskonzept* deutlich machen. Spiele wie Domino, Bingo oder Memory, Quartettspiele, Kärtchen zu Rollenspielen (z. B. Identitätskärtchen, mit denen die Teilnehmer das Erfragen persönlicher Daten üben können) und vieles mehr könnten im Alphabetisierungsunterricht ebenso gut von den Teilnehmern angefertigt werden und zum Einsatz kommen. Diesbezüglich sind allein durch die Kreativität der Kursleiter selbst und die eventuellen Selbstzweifel über die Effektivität der entworfenen Materialien Grenzen gesetzt. Doch hier gilt: Probieren geht über Studieren. Wenn nicht die Kursleiter selbst neues Unterrichtsmaterial konzipieren und im Unterricht auf ihre Tauglichkeit testen, dann wird es wohl niemand anderes machen.

ANMERKUNGEN

- 1 Der Begriff *Deutsch als Fremdsprache* wird mit der Abkürzung *DaF* wiedergegeben. Ferner werden die Begriffe *Alphabetisierung* und *Alphabetisierungsarbeit* immer auf die Alphabetisierung(-sarbeit) in der Zweitsprache Deutsch bezogen.
- 2 Ein Lehrwerk, das inhaltlich eine solche Gruppe sehr gut bedient, ist das *Alpha-Buch* vom Hueber Verlag, Brandt u. a. (1992), in welchem die Wahl der Unterrichtsthemen auf den Bereich Einkaufen / Essen beschränkt wurde.
- 3 Hier können die Memorykärtchen, die das *Alpha-Buch* enthält als Vorlage dienen: Brandt u. a. (1992).
- 4 Grundsätzlich sollten schriftsprachliche Übungen zuvor mündlich vorbereitet /

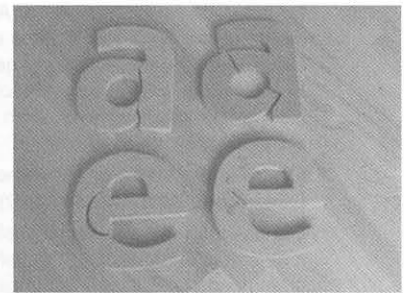


Abb. 6 Buchstabenpuzzles sind im Unterricht eine willkommene Abwechslung. Die Buchstaben links sind so geschnitten, so dass die in anderen Buchstaben immer wieder vorkommenden Einheiten (wie Halbkreis, senkrechte oder waagerechte Linien) als Ganzes erhalten bleiben.

vorentlastet werden. Die mündliche Vorentlastung aktiviert das Wissen der Teilnehmer und orientiert sie. Die schriftsprachliche Beschäftigung mit der Situation liefert dann die Redemittel, die anschließend mündlich geübt werden können.

- 5 Wenn hier von *Chance auf dem Arbeitsmarkt* gesprochen wird, so heißt es nicht, dass sich die Teilnehmer nach abgeschlossener Alphabetisierung und den Besuch eines DaF-Kurses in der jetzigen Arbeitsmarktsituation durchsetzen können. Die Alphabetisierung und die Verbesserung der Deutschkenntnisse sind aber der einzige Weg dahin. Es muss jedoch angemerkt werden, dass es Teilnehmergruppen gibt, bei denen es vermutlich nicht darum gehen wird, *Arbeitsfähigkeit* auszubilden. Insbesondere bei Frauen sind auf Grund der familiären Strukturen solche Ziele nicht immer gegeben. Dennoch würde die gezielte Hinführung zum DaF-Kurs den Weg für die Verbesserung der Deutschkenntnisse und damit die Verbesserung des Zusammenlebens in der deutschen Gesellschaft ebnen.
- 6 Auf eine ausführliche Beschreibung der Didaktik kann im Rahmen dieses Beitrages nicht eingegangen werden. Für eine detailliertere Beschreibung der Didaktik in der Alphabetisierungsarbeit mit Ausländern siehe auch Feldmeier (2004 a).
- 7 Mit dem Begriff *primäre Analphabeten* werden Menschen bezeichnet, die nie eine Schule besucht haben. Die Bezeichnung *Umalphabetisierung* beschreibt die Alphabetisierungsarbeit mit Menschen, die bereits in einem nicht lateinischen Schriftsystem alphabetisiert sind. Analphabeten, die trotz mehrjährigem Schulbesuchs die Schriftsprache nicht beherrschen, werden als funktionale Analphabeten bezeichnet (vgl. Döbert / Hubertus 2000).
- 8 Diese Behauptung sollte nicht zu dem irrtümlichen Glauben führen, dass ein Les- und Schreibenanfänger, wenn er sämtliche Buchstaben- und Buchstabengruppen sicher beherrscht, die meisten Wör-

- ter lesen und schreiben kann. Auch für die deutsche Sprache gilt, dass sich der Lerner letztendlich auch so genannte Normalwörter wie *Hose* wahrscheinlich als Ganzes merken muss; Frith (1985); Günther (1987, 1995).
- ⁹ Eine solche Auflistung von immerhin 26 Lauten findet sich in Mann (1990).
- ¹⁰ Der ebenfalls aus der Alphabetisierungsarbeit mit funktionalen Analphabeten stammende Spracherfahrungsansatz, kann – wenn überhaupt – erst im sehr fortgeschrittenen Alphabetisierungsunterricht eingesetzt werden, in welchem sich die Bereiche der Alphabetisierungstätigkeit mit dem Bereich DaF sehr stark vermischen; Feldmeier (2004b).
- ¹¹ Selbstverständlich können auch die meisten vorgeschlagenen Materialien in fertiger Form gekauft werden. Die Preise sind jedoch recht teuer und den Teilnehmern wird dadurch die Möglichkeit genommen, durch die Eigenproduktion der Materialien zu lernen. Eine Übungs- und Spielsammlung zur Alpha-Box kann beim Autor bezogen werden; Feldmeier (2003b).
- ¹² Hier sind natürlich auch Kärtchen denkbar, welche die Übersetzung des deutschen Wortes in die jeweilige Muttersprache des Teilnehmers enthalten. Leider hat bis heute die zweisprachige Alphabetisierung in der Erwachsenenbildung mit Ausländern wenig Beachtung gefunden, obwohl die unterschiedlichen Modelle, die im Bereich der Erstalphabetisierung von Kindern zum Einsatz gekommen sind (etwa in Berlin), sehr gute Ergebnisse erbracht haben; Benholz / Libkowsky (1999); Belke / Giambusso (1999); Harnisch (1993); Wolf (1989). Die gelegentliche Behandlung von Wörtern in der jeweiligen Muttersprache der Teilnehmer kann hier nicht als Methode oder Unterrichtskonzept, sondern lediglich als Vorschlag zu einer abwechslungsreicheren Wortschatzarbeit betrachtet werden und setzt nicht die vorherige Einführung in das Alphabet der jeweiligen Muttersprache voraus (der Kursleiter sollte allerdings die Wörter aussprechen können).
- ¹³ Grammatisch gesehen ist die Höflichkeitsform dem Plural zuzuordnen. Semantisch gesehen kann es jedoch sinnvoll sein, die Form *Sie* zusammen mit der Gruppe der Personalpronomina im Singular zu üben, da mit dem Wort *Sie* in der Regel nicht mehrere Personen gleichzeitig angesprochen werden.
- ¹⁴ Die Erhaltung der für Druckbuchstaben typischen Bestandteile ist insofern wichtig, weil sich die Teilnehmer dadurch die Gesamtform besser merken können. Das große M besteht demnach aus vier Strichen, zwei senkrechten und zwei diagonalen und nicht etwa aus zwei „Einsen“ (eine davon nach rechts gedreht) und einem kleinen „v“.
- ¹⁵ Als Sinnlaut werden hier Laute bezeichnet, die in bestimmten Situationen erzeugt werden, z. B. das [h] für das Anhau-

chen der verschmutzten Brille oder das [r] beim Schnarchen oder Gurgeln.

- ¹⁶ Als Nachteile können beispielsweise die folgenden zwei Einwände angeführt werden: Die Wörter sind den Teilnehmern möglicherweise unbekannt und nicht alle Laute können mit einem Bild dargestellt werden. Für weitere Probleme beim Einsatz von Anlauttabellen siehe auch Thome (1994); Urbanek (1999); Ulrich (1998).

LITERATUR

- Bartnitzky, H.: «Die rechte weis aufs kürztist lesen zu lernen» Oder: Was man aus der Didaktik-Geschichte lernen kann. In: Balhorn, H., Bartnitzky, H., Büchner, I., Speck-Hamdan, A. (Hrsg.), *Schatzkiste Sprache 1. Von den Wegen der Kinder in die Schrift. Jahrbuch der DGLS Lesen und Schreiben 8, Beiträge zur Reform der Grundschule*, Band 104, Libelle: Wissenschaft, 1998, S. 14–46.
- Belke, G., Giambusso, G.: *Zweisprachige Alphabetisierung ? Ja, aber koordiniert. Praxis Grundschule*, Heft 3, 1999, S. 5–11.
- Benholz, C., Lipkowski, E.: *Erstlesen und Ersts Schreiben in Klassen mit Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Muttersprachen. Deutsch lernen*, Heft 3, 1999, S. 253–272.
- Brandt, E., Brandt, Karl-H., Frohn, B.: *Das Alpha-Buch. Ein Alphabetisierungskurs*. Max Hueber Verlag. München 1992.
- Campolmi, A., Bock, K.: *Konzept 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.
- Dahmen, D., Maurer-Kartal, A. Paleit, D.: „Die Hochzeit“ – eine themenbezogene Unterrichtseinheit. In: *Materialdienst Alphabet*. Ausgabe 9, Dezember 1991, Sprachverband DfaA., 1991, S. 2–18.
- Döbert, M., Hubertus, P.: *Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland*. Bundesverband Alphabetisierung e.V. 2000.
- Dummer, L. (Hrsg.): *Lautgebärden als Leselernhilfen – theoretische Grundlagen*. In: Dummer, L., *Legasthenie. Bericht über den Fachkongress 1982*. Bundesverband Legasthenie e.V., 1982, S. 192–208.
- Dunsch, B.: *Progression bei der Einführung von Buchstaben*. In: *Materialdienst Alphabet*, Ausgabe 10, August 1992, Sprachverband DfaA e.V., 1990, S. 12–13.
- Feldmeier, A.: *Buchstabenprogression in der Alphabetisierung ausländischer Erwachsenen*. In: *Deutsch als Zweitsprache*, Heft 1, 2003a, S. 26–32.
- Feldmeier, A.: *Spielen im Alphabetisierungsunterricht. Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch. Eine Übungs- und Spielsammlung mit Beschreibungen der Spiele / Übungen, Spielanleitungen und Kopiervorlagen* (110 Seiten). 2003b. Infos über alexis.feldmeier@uni-bielefeld.de.
- Feldmeier, A.: *Alphabetisierung von Menschen nicht-deutscher Muttersprache*. In: Genz, J. (Hrsg.), *25 Jahre Alphabetisierung in Deutschland*. Ernst Klett Verlag, Stuttgart 2004a., S. 101–138.
- Feldmeier, A.: *Unterrichtsmethoden in der muttersprachlichen Alphabetisierung und ihre Anwendbarkeit im fortgeschrittenen Alphabetisierungsunterricht in der Zweitsprache Deutsch*. In: *Deutsch als Zweitsprache*, Heft 2, 2004b., S. 8–17.
- Frith, U.: *Beneath the Surface of Developmental Dyslexia*. In: Patterson, K.E., Marshall, J.C., Coltheart, M. (Hrsg.), *Surface Dyslexia. Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading*, Lawrence Erlbaum Associates, London 1985, S. 301–330.
- Günther, K.B.: *Schriftspracherwerb: Modellhafte und individuelle Entwicklung*. In: Balhorn, H., Brügelmann, H. (Hrsg.), *Welten der Schrift in der Erfahrung der Kinder*, DGLS, Jahrbuch Lesen und Schreiben 2, Libelle: Wissenschaft, 1987, S. 103–109.
- Günther, K.B.: *Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien*. In: Balhorn, H., Brügelmann, H. (Hrsg.), *Rätsel des Schriftspracherwerbs. Neue Sichtweisen aus der Forschung*. Libelle: Wissenschaft, 1995, S. 98–121.
- Harnisch, U.: *Thesen zur zweisprachigen Alphabetisierung mit Erwachsenen*. In: *Materialdienst Alphabet*, Heft 13, Dezember 1993, Sprachverband DfaA. e.V., 1993, S. 35–36.
- Kamper, G.: *Erste Grundlinien der theoretischen Fundierung eines „Fähigkeiten-Konzepts“*. In: *Zur Theorie und Praxis der Alphabetisierung. Methoden und Materialien der Schriftsprachaneignung II*. PAS/DVV. Bonn 1984, S. 44–59.
- Kamper, G.: *Der Fähigkeitsansatz*. In: Kreft, Wolfgang (Hrsg.), *Methodische Ansätze zur Schriftsprachvermittlung*. PAS/DVV. Bonn / Frankfurt a. M., 1985, S. 54–65.
- Kamper, G.: *Elementare Fähigkeiten in der Alphabetisierung*. Band 1. Systemdruck GmbH. Berlin 1987.
- Mann, I.: *Lernen können ja alle Leute. Lesen-, Rechnen-, Schreibenlernen mit der Tätigkeitstheorie*. Beltz Verlag, Weinheim / Basel 1990.
- Reichen, J.: *Lesen durch Schreiben. Wie Kinder selbstgesteuert lesen lernen*, Heft 1, 3. Aufl., Verlaginstitut für Lehrmittel, Sabe AG, Zürich 1988a.
- Reichen, J.: *Lesen durch Schreiben. Allgemeindidaktische und organisatorischen Empfehlungen*, Heft 2, 3. Aufl., Verlaginstitut für Lehrmittel, Sabe AG, Zürich 1988b.

- Schaich, U.: Alphabetisierung mit Migranten – Erfahrungsbericht und Unterrichtseinheit „Körperteile / Schmerzen / Medikamente“. In: Bildungsarbeit in der Zweitsprache Deutsch. Konzepte und Materialien. Sprachverband DfaA., 1996–1999, S. 26–35.
- Thome, G.: Über die Konzeption von Anlauttabellen. Oder: Schreiben wir mit Buchstaben? In: Brügelmann, H. Balhorn, H., Füssenich, I. (Hrsg.), Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus, DGLS, Lesen und Schreiben 6, Libelle: Wissenschaft, 1994, S. 299–305.
- Ulrich, W.: Vorauseilendes Schreiben. Grundschule, Heft 6, 1998, S. 32–39.
- Urbanek, R.: Türkisch schreiben und lesen lernen mit der Lauttabelle. Praxis Grundschule, Heft 3, 1999, S. 12–15.
- Wolf, E.: Zweisprachig koordinierter Leselehrgang Türkisch-Deutsch mit gleichzeitigem deutschen Spracherwerb. In: Tümat, A. J. (Hrsg.), Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie, Deutsch als Fremdsprache Konzeption und Unterricht, Band 8, Pädagogischer Verlag, Burgbücher Schneider, Baltmannsweiler 1989, S. 174–192.
- Zenn, S.: Çözüm method: Lesen- und Schreibenlernen in der Türkei. In: Balhorn, H., Brügelmann, H. (Hrsg.), Bedeutungen Erfinden – im Kopf, mit Schrift und miteinander. Zur individuellen und sozialen Konstruktion von Wirklichkeiten. DGLS, Jahrbuch Lesen und Schreiben 5, Libelle: Wissenschaft, 1993, S. 100–108.

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