

Alphabetisierung in der Fremdsprache Deutsch¹

Ruth Albert

► Zusammenfassung

Wer ohne Kenntnis des lateinischen Alphabets die deutsche Sprache als Fremd- oder Zweitsprache lernt, steht vor einem besonderen Problem. Normalerweise können erwachsene Lerner² einer Fremdsprache die Schrift zur Unterstützung benutzen, einerseits als Gedächtnisstütze für Vokabeln, Regeln und Erklärungen, andererseits auch für die Lektüre des Lernstoffs und zum Durchführen von Übungen auf Papier oder am Computer. Im Erwachsenenunterricht spielt deshalb die Benutzung der Schrift eine wesentliche Rolle. Das Lernen der lateinischen Schrift ist jedoch für DaZ/DaF-Lerner und Lerner ohne Kenntnis der lateinischen Schrift besonders schwer, denn normalerweise lernt man das Lesen und Schreiben einer Sprache, die man beherrscht, für die man also »nur« noch die Schreibung lernen muss. Das Problem für diese Lerner ist also, dass sie zum Erlernen der Schrift nicht auf genügend Kenntnis der Sprache zurückgreifen können und dass sie zum Lernen der Sprache nicht auf die Schrift zurückgreifen können. Folglich müssen sie Sprache und Schrift gleichzeitig

¹ Die Projekte werden bzw. wurden aus Mitteln des BMBF gefördert, »Alphamar« (Laufzeit bis Dez. 2012) unter der Kennziffer 01AB073201 und »Alphamar 2«, das sich mit berufsbezogenen Alphabetisierungs-DaF-Kursen beschäftigt, unter der Kennziffer 01AB12026. Mitarbeiterinnen der beiden Projekte waren bzw. sind Anne Heyn, Christiane Rokitzki (»Alphamar«), Frauke Teepker (beide Projekte), Inna Gushchina, Susanne Krauß und Judith Reisewitz (»Alphamar 2«). Ich danke ihnen allen für ihre hervorragende Arbeit in den Projekten. Da »Alphamar 2« erst in einem Jahr abgeschlossen wird, kann ich über die zusätzlich aufgenommenen Methoden noch nichts berichten. Der Artikel ist die Verschriftlichung eines Vortrags auf der FaDaF-Tagung Münster 2014. Teile dieses Aufsatzes finden sich auch in einem Artikel in der Festschrift für Frank Königs, die demnächst erscheinen soll.

² Wegen der besseren Lesbarkeit des Textes wurde auf die explizite Nennung beider Geschlechter bei Personenbezeichnungen verzichtet. Es sind immer beide Geschlechter gemeint.

kennen lernen, was ungewöhnlich ist und wofür es noch kaum empirisch erprobte Verfahren gibt. Für Personen, die gleichzeitig die lateinische Schrift und Deutsch lernen, gibt es spezielle Kurse. Über diese Kurse und darin erprobte Methoden berichtet dieser Artikel.

1. Das Problem

Deutsch als Fremdsprache-Sprachkurse für nicht in lateinischer Schrift alphabetisierte Lerner kommen zwar nicht besonders häufig vor, finden aber doch in letzter Zeit mehr Beachtung, was dazu geführt hat, dass von Lehrpersonen für diese Kurse eine zusätzliche Ausbildung erwartet wird.¹ Im Unterschied zu Kindern, die in der Schule lesen und schreiben lernen, müssen die Kursteilnehmer die Schreibung einer Sprache erlernen, die sie nicht sprechen können. Und im Unterschied zu Lernern einer Fremdsprache ohne diese Schwierigkeit können sie nicht die Schrift als Hilfsmittel beim Lernen der Sprache nutzen. Teilnehmer in sogenannten »Alpha-Deutschkursen« sind also in einer Situation, für die jede bewährte Methodik der Alphabetisierung und des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts nicht anwendbar ist und für die ein Spektrum von Vorgehensweisen gefunden werden muss, mit dem man das Deutschlernen und die Alphabetisierung möglichst aller Teilnehmer in diesen sehr heterogen zusammengesetzten Kursen fördern kann. (Da fast alle Kursteilnehmer außerhalb des Sprachkurses keine Gelegenheiten zum Deutsch sprechen hatten, halten wir diese Kurse übrigens eher für Deutsch als Fremdsprache als für Deutsch als Zweitsprache-Kurse.) Die erwähnte Forschungslücke in Bezug auf einsatzfähige Methoden soll(t)en die Projekte »Alphamar« und »Alphamar 2« zu schließen helfen, indem verschiedene Verfahren, die wir in einer Vorprüfung als relativ erfolgversprechend ermittelt haben, in einem kontrollierten Untersuchungsdesign auf ihre Wirksamkeit hin getestet wurden und werden. Leider ist eine solche Überprüfung keineswegs so leicht durchführbar wie sonst bei Methodenerprobungen in der Sprachlehrforschung, denn es handelt sich um Kurse mit sehr geringen Teilnehmerzahlen, die ausgesprochen heterogen zusammengesetzt sind und bei denen oft eine so hohe Fluktuation herrscht, dass man unter Umständen am Ende eines Kurses nur noch 10–20 % der ursprünglichen Teilnehmer antrifft und von den verbliebenen Teilnehmern war unter

¹ »Lehrkräfte, die in einem Alphabetisierungskurs unterrichten, müssen seit dem 1.1.2014 neben einer Zulassung nach § 15 Abs. 1 oder 2 IntV zusätzlich eine ausreichende fachliche Qualifikation und Eignung im Bereich der Alphabetisierung nachweisen können (§ 15 Absatz 3 Satz 2 IntVi.V.m. Artikel 2 Abs. 2 der Änderungsverordnung). <http://www.bamf.de/DE/Infothek/Lehrkraefte/Zulassung/zulassung.html>, Einsichtnahme 10.8.2014.

Umständen noch ein Teil über längere Zeiten während des Kurses nicht anwesend.

Im Projekt »Alphamar« wurden insgesamt fünf Alphabetisierungs-Deutschkurse an der VHS Frankfurt beobachtet: In vier von diesen Kursen wurden verschiedene methodische Ansätze erprobt, ein Kurs, in dem das Projekt keine Methoden erprobte, aber dieselben regelmäßigen Lernstandskontrollen durchführte, wurde so wie an der VHS Frankfurt üblich durchgeführt. Die Darstellung der Kurse und der möglichen methodischen Vorgehensweisen stützt sich auf die Beobachtungen in diesem Projekt.

2. Teilnehmer der Kurse

Die Zusammensetzung der Kursteilnehmer variiert stark von Kurs zu Kurs. Weil es wegen der großen Heterogenität der Teilnehmer sinnvoll ist, nicht mehr als 12 Personen in einem Kurs zu unterrichten, können durch Zufälle recht verschiedene Teilnehmergruppen entstehen. Unsere beobachteten fünf Kurse mit insgesamt 58 Teilnehmern sind meines Erachtens relativ typisch in der Zusammensetzung der Teilnehmenden, wie sie sich aus den über vier Jahre gesammelten Daten über Beratungen von Interessenten an Alphabetisierungskursen der VHS Frankfurt und den Daten des Integrationspanels (vgl. Rother 2010, 17 f.) ergeben. Unter den Teilnehmern unserer Kurse gab es Personen, die keine Schule besucht haben, meist weil sie aus Gebieten stammen, in denen kriegerische Auseinandersetzungen den Schulbesuch unmöglich machten oder weil in ihrem Land der Schulbesuch von Mädchen oder von ihrer Bevölkerungsgruppe unüblich oder unerwünscht war. Diese Kursteilnehmer mussten zunächst einmal den Umgang mit dem Stift lernen, eine Schwierigkeit, die in der Muttersprache mit einer anderen Schrift alphabetisierte Teilnehmer (Zweitschriftler) nicht hatten. Wie gut die Kenntnis der muttersprachlichen Schrift war, konnte nicht in allen Fällen zweifelsfrei ermittelt werden, jedoch wurden die Teilnehmer in den Eingangsinterviews durch unsere Dolmetscher u. a. gebeten, eine Bildkarte auszuwählen und den darauf dargestellten Begriff – wenn möglich – in ihrer Muttersprache aufzuschreiben, und sie wurden befragt, welche Strategien sie für Notizen verwenden. Bei einem Teilnehmer war das die Verwendung lateinischer Schrift, bei sieben die Verwendung der muttersprachlichen Schrift, aber das Gros verwendete keinerlei Schrift im Alltag. Natürlich war das Lernen der lateinischen Schrift erheblich leichter, wenn die Kursteilnehmer bereits eine Buchstabenschrift beherrschten, vor allem wenn sie auch von links nach rechts geschrieben wird, weil die Basiskenntnisse der Stifführung, des Einhaltens der Schreiblinie usw. nicht mehr im Kurs erworben werden mussten.

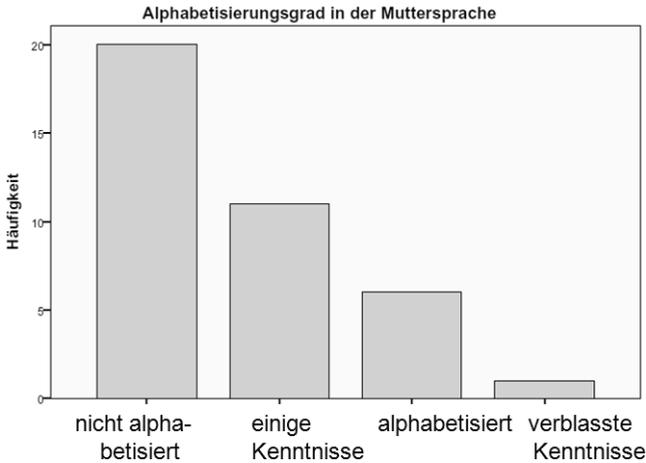


Abb. 1: Alphabetisierungsgrad in der Muttersprache nach Aussage der Teilnehmer in Interviews mit Dolmetschern

Auch die Deutschkenntnisse der Teilnehmer waren sehr verschieden, sie reichten von praktisch keinen Deutschkenntnissen bis zum »Fließend-falsch-Sprecher«, wobei die schwachen Deutschkenntnisse überwogen. Die Muttersprachen der Teilnehmer waren sehr verschieden und spiegelten den hohen Anteil an Flüchtlingen wider.

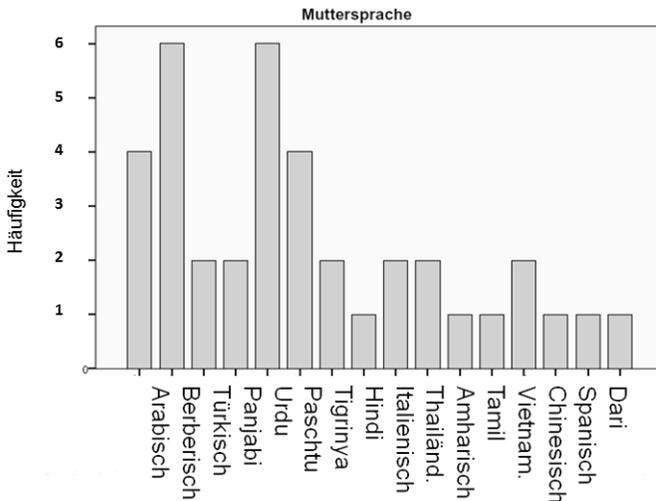


Abb. 2: Muttersprachen der Teilnehmer in den von uns begleiteten »Alpha«-Deutschkursen (Albert et al. 2014: 15)

Mehr als die Hälfte der Teilnehmer war bereits über 40 Jahre alt und die weiblichen Teilnehmer waren deutlich in der Überzahl.

3. Kursalltag

Für die Kursleiter in solchen Kursen kommt als Schwierigkeit hinzu, dass die Kurse von der Teilnehmerzusammensetzung her sehr heterogen sind und dass viele Lerner traumatisiert sind und nicht nur sprachliche Schwierigkeiten haben. Eine Dozentin schilderte ihren Alltag einmal so:

»Auch für den geübten Alpha-Kursleiter bedeutet jeder einzelne Kurstag eine kleine Herausforderung. Einfachste Abläufe oder einzelne Buchstaben werden von einzelnen Teilnehmern manchmal monatelang nicht verstanden und der Kurs klafft auseinander, der Kursleiter macht täglich eine schweißtreibende Grätsche, um jeden Teilnehmer noch zu fördern. Er kann nicht davon ausgehen, dass sich die anderen Teilnehmer selbst mit einer Aufgabe beschäftigen, wenn der Kursleiter gerade einem Teilnehmer hilft. Jeder einzelne Schriftzug muss individuell geprüft und korrigiert werden, denn eine selbständige Korrektur gehört zu den Kompetenzen, die erst gefördert und lange geübt werden müssen. Selbst simpelste Aufgabenstellungen müssen oftmals jedem einzelnen Teilnehmer noch einmal individuell erklärt werden. Alles geht so langsam, dass auch der geduldigste Kursleiter immer mal wieder an seine Geduldsgrenze gerät. In den BAMF-Kursen¹ ist der Kursleiter mittlerweile leider auch zu einer Verwaltungskraft geworden, denn er muss verschiedene Formulare ausfüllen und ärztliche Atteste und andere Abläufe der Teilnehmer im Blick behalten und verwalten. Das ist ein erheblicher Nerven- und Zeitaufwand, der zudem nicht entlohnt wird.

Der Kursleiter ist ein ganz besonderer Coach; er muss nicht nur Deutsch und Lesen und Schreiben vermitteln, sondern auch grundlegende Verhaltensregeln im Kurs. Zunächst einmal muss er überhaupt einen angstfreien Raum schaffen. Ein Szenario wie dieses ist Alltag:

Ein Diktat wird geschrieben, der Kursleiter diktiert: »Bett«. Alle schreiben, Teilnehmer 3 nicht, er muss noch einmal individuell aufgefordert werden, seinen Stift zu nehmen und »Bett« ins Heft zu schreiben. Nach einigen Minuten schaut der Kursleiter in jedes einzelne Heft, korrigiert *i* zu *e*, *a* zu *e*, *d* zu *B*, *b* zu *B*, *t* zu *tt*, *d* zu *tt* und falsche Reihenfolgen der Buchstaben. Teilnehmer 1 hat das Wort unten auf die Seite geschrieben statt oben, Teilnehmer 5 und 6 haben das neue Heft wahllos in der Mitte aufgeschlagen statt auf der 1. Seite. Niemand hat die Linie gehalten. Teilnehmer 1 springt auf und sagt, dass er nächste Woche einen Arzttermin hat und nicht kommen kann, und die Krankengeschichte wird gleich mitgeliefert. Teilnehmer 9 hat das Wort in irgendeine freie Lücke geschrieben, die am vorigen Kurstag bei einer anderen Aufgabe entstanden ist. All das wird über persönliche Ansprache mit minimalem Wortschatz und maximaler Gestik erklärt. 10 bis 20 Minuten später kann das nächste Wort geschrieben werden. Ein Handy klingelt. Das Handy wird gesucht. Der Kursleiter

¹ Integrationskurse, deren Kosten (mindestens teilweise) vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge übernommen werden.

klärt über Nichtgebrauch von Handys im Unterricht auf und ja, natürlich in Notfällen kann es an bleiben, aber dann Vibration und draußen telefonieren. Minimaler Wortschatz, nicht zu streng sein, nicht den Teilnehmer verschrecken. Nächstes Wort. Der Teilnehmer, der draußen telefoniert hat, kommt wieder rein und hat nun das letzte Diktatwort verpasst. Aufruhr in seiner näheren Umgebung, da er versucht, das verpasste Wort vom Nachbarn abzuschreiben, was eine komplizierte Sache ist, denn zuerst mal muss das Anliegen erklärt werden, aber natürlich ist der Nachbar hilfsbereit, dabei allerdings verlieren beide vollständig den Anschluss. Der Kursleiter erklärt – mit minimalem Wortschatz –, dass man ein verpasstes Wort auslassen muss, wenn man abwesend war. Zwei Teilnehmer fangen an, miteinander in Sprache X zu diskutieren. Der Kursleiter bittet um Ruhe und erklärt, dass das alle Teilnehmer stört. Die beiden Störenfriede stören an jedem Tag mehrfach mit privaten Diskussionen den Unterricht. Ein Teilnehmer aus Thailand schreibt statt *Ball Bann*, was die Nicht-Asiaten mitbekommen und zwei Teilnehmer lachen ihn aus, l und n, das sei doch leicht.¹ Der Kursleiter muss darauf hinweisen, dass das Interferenzen aufgrund der Muttersprache sind, ähnlich der arabischen Probleme bei der Unterscheidung von *o* und *u* (womit die Asiaten meist keine Probleme haben) und dass es daher unsinnig ist, nicht über den eigenen phonetischen Tellerrand hinauszuschauen, und dass man sowieso im Kurs niemanden auslacht, um in einer entspannten Atmosphäre lernen zu können, nur verwendet der Kursleiter einfachere Wörter. Plötzlich erzählt Teilnehmer 4 fast weinend von seiner schwierigen Situation zu Hause und dass die Kinder noch in der Heimat sind und der Ehepartner hingerichtet wurde.«²

Es erfordert schon einen gewissen Optimismus, wenn man in einer solchen Situation Methoden erproben will, andererseits gibt es natürlich gerade für solche Kurse einen Beratungsbedarf für die Kursleiter, die wissen wollen, welche Vorgehensweisen mit Aussicht auf Erfolg eingesetzt werden könnten. Und so haben wir trotz aller Schwierigkeiten versucht, wenigstens erste Hinweise für die Lehrpersonen zu entwickeln, in welchen Situationen sie welche Methoden einsetzen können.

Normalerweise ist für Alphabetisierungs-DaF-Kurse ein Stundenumfang von 900 Unterrichtsstunden vorgesehen und man hofft, dass damit ein weitgehend korrektes orthographisches Schreiben sowie ein A2-Niveau im Deutschen erreicht wird, wobei es in den erreichten Zielen recht große Unterschiede je nach Zusammensetzung der Gruppe der Kursteilnehmer gibt und meist eher A1 erreicht wird. Die Kursdauer lag bei den Kursen, die wir begleitet haben, bei etwas mehr als anderthalb Jahren.

¹ Im Thai gibt es den Laut [l] nicht am Wortende.

² Erfahrungsbericht von Anne Heyn aus dem Unterrichtsalltag an der VHS Frankfurt, der wir herzlich dafür danken, dass wir das Projekt »Alphamar« in ihren Räumen und mit ihren Dozenten und Kursinteressenten durchführen konnten. Gelernt wurde offensichtlich gerade die Doppelttschreibung von Konsonanten nach Kurzvokalen.

4. Von den Lernern zu überwindende Schwierigkeiten

Wer lesen und schreiben kann, hat oft Schwierigkeiten, sich vorzustellen, wie kompliziert der primäre Schriftspracherwerb bei gleichzeitigem Lernen einer Fremdsprache ist. Dazu gehört nämlich zunächst einmal eine motorische Komponente, das Halten des Stifts, ohne die Hand zu verkrampfen, und das Erlernen der Buchstabenformen. Den Buchstaben müssen dann die entsprechenden Laute zugeordnet werden und umgekehrt. Aus einer Buchstabenfolge muss ein Wort synthetisiert werden und diesem Wort muss seine Bedeutung zugeordnet werden.

Die erste Schwierigkeit (nach der motorischen Komponente) betrifft die Schriftzeichen der lateinischen Schrift, die gelernt werden müssen. Einige dieser Schriftzeichen erscheinen Lernern ziemlich ähnlich, weshalb sie Schwierigkeiten mit der Unterscheidung haben, z. B. Buchstaben, die sich spiegelbildlich entsprechen wie <d> und , <u> und <n>, Buchstaben, die sich nur in einer Strichlänge unterscheiden, wie <n> und <h>, Buchstaben, die in vielen Druckschriftarten nicht zu unterscheiden sind, wie das kleine <L> (l) und das große <i> (I). Aufgrund des erheblich größeren Kontakts mit Druckschriften im Alltag wird in Alphabetisierungs-Deutschkursen keine Schreibschrift vermittelt.

Eine zweite Schwierigkeit ist die nicht-phonetische Schreibung des Deutschen. Das Deutsche hat zwar eine relativ gute, aber keine perfekte Phonem-Graphem-Entsprechung (Laut-Buchstaben-Zuordnung). Das betrifft einerseits Laute/Lautkombinationen, die unterschiedlich geschrieben werden können (z. B. <v>, <f>, <ff>, <ph> für [f] oder <ei>, <ai>, <ey>, <ay> für [ai]), und andererseits Buchstaben/Buchstabenkombinationen (Grapheme), die für unterschiedliche Laute stehen können wie <v> in *Vase* und *vielleicht*, <ch> in *ich*, *acht*, *Chor* und *Dachs*. Eine Lernschwierigkeit ist auch, dass manchmal ein Buchstabe für zwei Laute steht wie <x> für [ks] und manchmal mehrere Buchstaben für einen Laut wie <sch>, <ch>. Ein weiteres Problem sind phonologische Prozesse wie die Auslautverhärtung und andere Assimilationsprozesse, die nicht in der Schreibung wiedergegeben werden, so dass das vom Hören her richtige **Hunt* in *Hund* verbessert werden muss. Auch in einer dritten Hinsicht ist das Deutsche durchaus nicht einfach im Bezug auf das Erlernen der Schreibung, nämlich bei der Groß- und Kleinschreibung, deren richtiger Gebrauch ein gewisses grammatisches Wissen erfordert, das auch im Anfängerunterricht schwer zu vermitteln ist.

Gutgemeinte Hilfen aus der Umgebung der Lerner können zu weiteren Schwierigkeiten führen, wenn z. B. die Buchstaben nicht lautierend bezeichnet werden, sondern mit ihren Buchstabennamen als den üblicheren Bezeichnungen *A*, *Be*, *Ce* usw., denn das führt zu Fehlschreibungen wie *nt* für *Ente*. Auch der Versuch, die Buchstaben in der Reihenfolge des Alphabets einzuführen, ist wenig erfolgversprechend. Kriterien für die Reihenfolge der Buchstaben bei der Einführung sollten sein:

- Der entsprechende Laut sollte in möglichst vielen Sprachen der Lernergruppe vorkommen,
- der Laut sollte gut von anderen zu unterscheiden sein,
- das Schriftzeichen sollte nicht einem anderen zu sehr ähneln,
- die Buchstaben sollten häufig vorkommen,
- man sollte möglichst schnell geläufige Wörter mit den ersten Buchstaben bilden können.

5. Ausgewählte Methoden

Das Projekt »Alphamar« hat einige Methoden und methodische Ansätze für die Erprobung ausgesucht, die entweder aus dem Fremdsprachenunterricht oder aus dem Leseunterricht für Schulkinder bekannt sind, und sie für die spezielle Zielgruppe dieser Kurse adaptiert. Zum Beispiel wurde die Methode von Maria Montessori in die Erprobung aufgenommen aufgrund der Überlegung, dass damit besonders den Lernern geholfen werden sollte, die keine »Stifterfahrung« haben. Bei dieser Methode werden verschiedene zum Lesen und Schreiben benötigte Fertigkeiten getrennt voneinander geübt, damit die Aufgabe nicht zu komplex und damit schwierig wird. Die Stiftführung wird durch Zeichnen geübt, die Buchstabenformen werden durch verschiedene haptische Hilfsmittel eingepreßt und das Schreiben wird zunächst durch das Legen bereits vorgefertigter Buchstaben eingeführt.

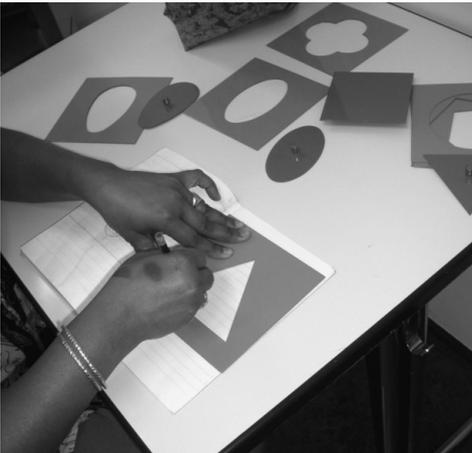


Abb. 4: Buchstabenformen lernen, ohne zu schreiben; der Bewegungsablauf soll sich ins Muskelgedächtnis einprägen (Foto: Projekt »Alphamar«)



Abb. 3: Umgang mit dem Stift lernen, ohne zu schreiben (Montessori-Material zum Nachmalen der Ränder geometrischer Figuren, Foto: Projekt »Alphamar«)



Abb. 5: Schreiben, ohne den Stift halten zu müssen. Im Montessori-Material haben die Konsonanten und die Vokale unterschiedliche Farben (Foto: Projekt »Alphamar«)

Diese Abbildung aus der Unterrichtspraxis zeigt auch gut, dass selbst mit diesen Hilfsmitteln das Schreiben noch schwer fällt und manche Buchstabenformen nicht exakt beherrscht werden.

Eine im Alphabetisierungsunterricht stärker verbreitete Methode ist die Nutzung von Silben als Basis. Verschiedene methodische Ansätze, die wir für die spezielle Zielgruppe adaptiert haben, stützen sich darauf, dass Silben besonders gut wahrnehmbar sind, viel besser als Laute und erheblich besser als Morpheme. Aufgrund dieser Überlegung wurden sie als »Silbenmethode« in unsere Erprobung aufgenommen. Die Wahrnehmung von Silben wird dabei gefördert durch z. B. Klat-schen der Silben oder Schreiten oder andere Körperbewegungen, die die Silbenproduktion begleiten. Danach wird das Lesen und Schreiben der Silben geübt, durch das Lesen von Silben, bei denen entweder der Konsonant (hier senkrecht) oder der Vokal (hier waagrecht) ausgetauscht wird. Aus den bekannten Silben werden Wörter gebildet, wobei entweder unter die Silben Bögen gezeichnet werden, die Anfang und Ende der Silbe zeigen, oder die einzelnen Silben in unterschiedlichen Farben geschrieben werden.

ma	me	mi	mo	mu	mei
la	le	li	lo	lu	lei
na	ne	ni	no	nu	nei
da	de	di	do	du	dei
ba	be	bi	bo	bu	bei
sa	se	si	so	su	sei

Abb. 6: Übung zum Silbenlesen, waagrecht, senkrecht und als »Treppe« (Albert et al. 2012a: 25)

Limonade, Banane,
Melone, Dose,
Salami, du, deine,
meine

Abb. 7: Schreiben der Silben mit unterschiedlichen Farben
(in der Originalabbildung grün und orange) (Albert et al. 2012a: 25)

Da das Deutsche keine Silben-, sondern eine Buchstabenschrift hat, muss aber auch der Schritt zum einzelnen Buchstaben gegangen werden. Dazu ist es erforderlich, dass die Laut-Buchstaben-Zuordnung gelernt wird, und zu diesem Zweck werden phonetische Methoden angewandt, die die Aufmerksamkeit auf den Einzellaut richten. Dabei haben wir mit Anlauten begonnen, die leichter isoliert werden können als Laute im Inneren des Wortes, aber es folgten auch Lautdifferenzierungen im Inneren des Wortes (wie in *Hund – Hand*) und im Auslaut.

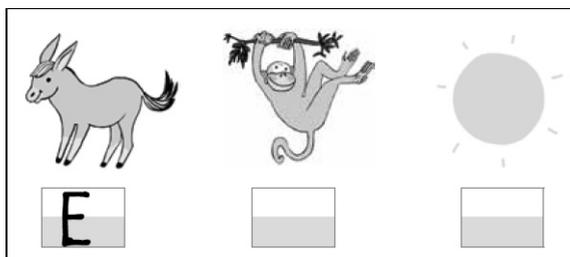


Abb. 8: Übung zur Wahrnehmung von Anlauten (Albert et al. 2012a: 8)

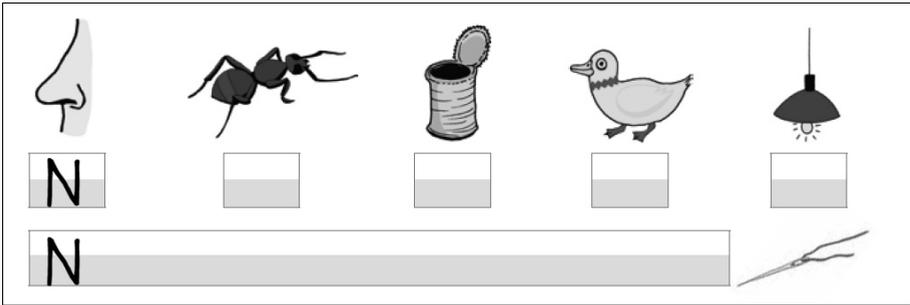


Abb. 9: Anlautrebus, Zusammensetzen von Wörtern aus den wahrgenommenen Anlauten
(Albert et al. 2012a: 12)

Eine weitere Methode, die die Laut-Buchstaben-Zuordnung vermittelt, ist die Methode »Lesen durch Schreiben« nach Reichen (vgl. Reichen 2008). Hier wird mit Hilfe von als Merkhilfe verwendeten Wörtern, meist mit dem zu lernenden Laut im Anlaut, das phonetische Schreiben angebahnt. Um diese Methode für den Erwachsenenunterricht mit Personen mit schwachen Deutschkenntnissen anzupassen, haben wir eine entsprechende Tabelle entwickelt.

Die Buchstabentabelle soll den Lernern durch die bekannten Wörter ermöglichen, den einzelnen Lauten Schreibzeichen zuzuordnen und mit Hilfe dieser Tabelle lautgerecht zu schreiben. Die Lerner sprachen sich das zu schreibende Wort vor und suchten mit der Tabelle das Schreibzeichen für die einzelnen Laute, die sie dann aufschrieben. Da in der Methodenerprobung in einem Fall (Kurse C und D, s. u.) die Methode »Lesen durch Schreiben« mit den phonetischen Methoden verglichen wurde, waren in einem Fall die einzelnen Laute mit den entsprechenden Schreibzeichen bereits bekannt und die Tabelle war vor allem eine Hilfe für das selbständige Schreiben, im anderen Fall diente die Tabelle auch der Entdeckung der Phonem-Graphem-Korrespondenz.

Wenn der Kurs weiter fortgeschritten ist, wird man nicht nur das phonetisch nachvollziehbare, sondern wenigstens ansatzweise das orthographisch richtige Schreiben einführen wollen. Dazu gehört als eine wichtige Fähigkeit das Beachten des Prinzips der Morphemkonstanz in der Schreibung des Deutschen. Dies kann vermittelt werden, indem man zunächst einmal verdeutlicht, was Morpheme sind. Hier setzt die Morphem-Methode an. Auf möglichst einfache Weise wird erklärt, dass Wörter aus »Bausteinen« bestehen und dass diese Bausteine möglichst erkennbar bleiben sollen. Für das Projekt wurden entsprechende Vorschläge aus Pilz (1979) in möglichst einfacher Form vermittelt.

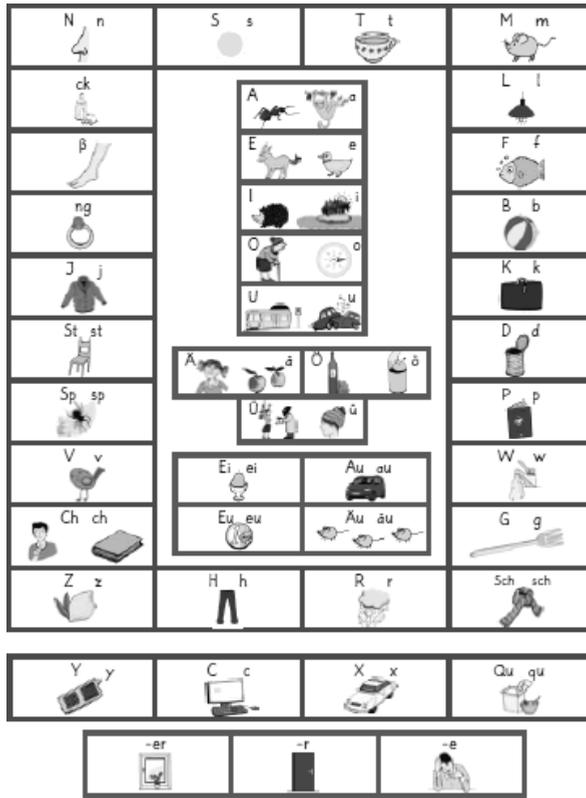


Abb. 10: Die Buchstabentabelle aus dem Lehrbuch »Alphamar« (Albert et al. 2012a: 10)

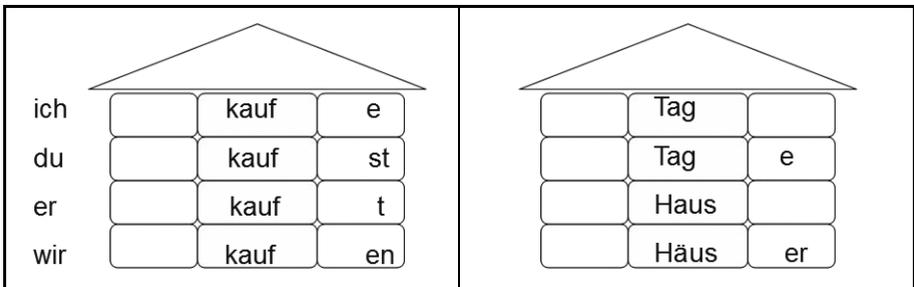


Abb. 11: Ein »Morphemhaus«. Das dunkle mittlere Feld enthält das Stammmorphem, das vordere Feld Präfixe und das hintere Suffixe; in diesen Kursen sind es nur Flexionssuffixe, so kann man von »Bedeutung« und »Grammatik« sprechen, um die Funktionen der einzelnen »Bausteine« zu erklären (vgl. Albert et al. 2012b: 46 ff.).

Eine weitere im Projekt eingesetzte Methode, »Rückgriff auf die Muttersprache«, sollte die Lernenden darin unterstützen, die Rolle von Lauten zur Unterscheidung von Wörtern und grammatischen Phänomenen zu verstehen. Dazu wurde auf Phänomene wie Minimalpaare, Wortstellung und Flexion in der Muttersprache der Lernenden zurückgegriffen. Natürlich beherrschen die Lehrpersonen nicht die Muttersprachen aller Kursteilnehmer, aber man kann oft grammatische Phänomene des Deutschen durch den Vergleich mit dem Entsprechenden in der Muttersprache begreiflich machen. Dazu lässt man die Teilnehmer deutsche Sätze wie z. B. *ich esse* und *wir essen* in ihre Muttersprache übertragen und schreibt sie, so gut es geht, in phonetisch passender lateinischer Schrift an die Tafel. Oft gibt es z. B. auch in der Muttersprache eine Verbflexion, so dass die Teilnehmer sehen können, dass das Verb nicht bei jeder Art von Subjekt gleich lautet. Dies hilft gerade den »Fließend-falsch-Sprechern«, ihre fehlerhafte Grammatik zu überwinden und Verben zu konjugieren. Im Alltag haben sie erfahren, dass jeder sie versteht, wenn sie sagen »Ich gehen Aldi«, insofern ist es nicht so einfach, sie im Kurs davon zu überzeugen, dass das falsch ist. Anhand der Muttersprache sehen sie aber, was Flexionsfehler sind.

Das letzte in unseren Kursen erprobte methodische Vorgehen war das spielerische Lernen, das vor allem zum Üben und Vertiefen eingesetzt wurde. Mit vielen verschiedenen Spielen wie Domino, Memory und allerlei Brettspielen wurden Schriftbilder von bereits gelernten Wörtern eingepägt.

Da jeweils sieben Methoden erprobt wurden, aber immer eine Methode mit einer anderen für das jeweilige Lernniveau passenden verglichen werden sollte, wurde zur Kontrolle der jeweils zuletzt bzw. als vorletzte eingesetzten Methode eine Mischung aus den bereits praktizierten Methoden verwendet.

6. Methodische Probleme

Die Probleme, die wir hatten, sind teils durch die besondere Kursform bedingt, aber jedes Experimentieren »im Feld«, das heißt in unserem Fall im realen Unterricht, bringt es mit sich, dass man mit einer großen Anzahl von Störvariablen zu rechnen hat. Es lässt sich leider nicht bewerkstelligen, dass man einer großen, möglichst sogar repräsentativen Gruppe aus jeweils denselben Personen von derselben Lehrperson, die auch von allen gewählten Methoden gleich überzeugt ist und immer dieselbe Tagesform hat, mit allen Methoden und den für diese Methode idealen Materialien denselben Stoff vermitteln lässt.

Da man dasselbe nur einmal lernen kann, muss man notgedrungen mit mehreren Kursen arbeiten, und da die Versuchsreihe in einer absehbaren Zeit abgeschlossen werden sollte, muss man auch innerhalb der Kurse mit mehreren Methoden arbeiten und damit entstehen Reihenfolgeeffekte, die durchaus ernst zu nehmende Stör-

variablen darstellen, denn aus der Erfahrung weiß man als Sprachlehrforscher, dass die Lernenden keineswegs immer so lernen, wie die Lehrperson es ihnen gerade aufträgt. Wer mit einer Methode gute Erfahrungen gemacht hat, wird sie auch dann verwenden, wenn er angehalten wird, den neuen Lernstoff mit einer anderen Lehrmethode zu lernen. Zudem gibt es das Problem, dass jeweils bestimmte Teile des Lernstoffs sich besser mit bestimmten Methoden vermitteln lassen als andere, so dass selbst dann die Vorgehensweise methodisch angreifbar wäre, wenn es gelingen könnte, denselben Stoff mit allen ausgewählten Methoden zu unterrichten.¹

Ein ganz großes methodisches Problem sind natürlich auch die Gruppen. Auch wenn unsere Kurse speziell für das Experiment zusammengestellt wurden, wodurch einige Störfaktoren ausgeschlossen werden konnten, so sind in derartigen Kursen doch Gruppen von Menschen, die sich aus den unterschiedlichsten Gründen entschlossen haben Deutsch zu lernen und die auch aus den unterschiedlichsten Gründen von diesem Entschluss wieder Abstand nehmen können oder müssen. Es kann auch nicht gelingen, aus den Kursinteressierten an einer Bildungsinstitution mehrere Gruppen mit gleichen Vorkenntnissen, gleicher Sprachlerneignung, Intelligenz und gleicher Lernmotivation zusammenzustellen, schließlich muss die Auswahl aus den Anfragenden genommen werden und müssen deren Präferenzen in Bezug auf Kursbeginn, Tageszeit des Kursangebots usw. berücksichtigt werden. Außerdem bestand für die VHS Frankfurt die Verpflichtung, allen Interessenten die Teilnahme an einem Kurs zu ermöglichen, sei es ein »normaler« oder ein Experimentkurs.

Auch die Lehrpersonen sind ein für die Erfolgsmessungen der einzelnen Lehrmethoden nicht zu unterschätzender Faktor. Begreiflicherweise kommen Lehrpersonen mit bestimmten Methoden besser zurecht als mit anderen, zum Beispiel weil sie sie schon lange praktizieren oder weil sie von ihnen besonders überzeugt sind. Zudem müssen alle Lehrpersonen mit demselben Lehrmaterial arbeiten, um die Vergleichbarkeit des Vorgehens bei den einzelnen untersuchten Lehrmethoden sicherzustellen, jedoch kann auch die Art des Materials einer Lehrperson liegen oder nicht.²

Selbstverständlich wurde alles versucht, um die zeitlichen Faktoren gleich zu halten, d. h. nach jeder Methode sollte der zuvor im Versuchsplan festgelegte Stoff in genau demselben Zeitumfang unterrichtet werden. Auch das ist nicht gut mit einer »normalen« Unterrichtssituation zu vereinbaren und geht auf Kosten der Möglichkeit von spontanem Eingehen auf eingehende Anregungen oder Pro-

¹ Welche Lernschritte für den Einsatz der einzelnen Methoden bereits durchlaufen sein müssen, wird erklärt im Methodenhandbuch zu »Alphamar« (Albert et al. 2012b).

² In der voraussichtlich 2015 erscheinenden Dissertation von Christiane Rokitzki wird gerade die Frage der Auswirkungen der Akzeptanz der Lehrmethoden bei Lehrpersonen und Lernenden eine Rolle spielen.

bleme. Damit dieses Problem kein zu großes Ausmaß annehmen konnte, wurden die Experimentphasen pro Methode mit 10 Kurstagen à 4 Unterrichtsstunden so lang wie möglich gewählt. So war ein Rahmen gegeben, in dem durchaus gelegentlich spontane Unterrichtsaktivitäten möglich waren.

7. Vorgehensweise

Insgesamt haben wir in vier Kursen Lehrmethoden erprobt, davon fanden jeweils zwei etwa gleichzeitig statt. Ein fünfter Kurs ohne methodische Vorgaben von uns, der vom zeitlichen Ablauf her gleich war, wurde nur zum Vergleich herangezogen. Die oben beschriebenen sieben verschiedenen Methoden wurden eingesetzt, jeweils in einer für den fremdsprachlichen Erwachsenenunterricht adaptierten Form.

Die Reihenfolge der Methodenerprobungen ergab sich daraus, welche Vorkenntnisse für den Einsatz der Methoden erforderlich waren. Jeweils zwei für etwa dieselbe Stufe im Lernprozess geeignete Methoden wurden »über Kreuz« in jeweils zwei Kursen eingesetzt, um Effekte der Methode von Effekten der Gruppen trennen zu können. Derselbe Lernstoff (also z. B. die Einführung derselben Buchstaben und Wörter, auf höheren Stufen auch desselben Grammatikstoffs) wurde also in der einen Gruppe mit der einen und in der anderen Gruppe mit der anderen Methode unterrichtet.

Methodenerprobung in den Kursen A und B

Lehrstoff	A	B	C	D	E	F	G	H
	Rückgriff auf Mutterspr.	Montessori	Silbenmethode	Lesen durch Schreiben	Phonet. Methoden	Spielerisches Lernen	Methodenmix	Morphemmethode
	/		/		/		/	
	Montessori	Rückgriff auf Mutterspr.	Lesen durch Schreiben	Silbenmethode	Spielerisches Lernen	Phonet. Methoden.	Morphemmethode	Methodenmix

Methodenerprobung in den Kursen C und D

Lehrstoff	A	B	C	D	E	F	G	H
	Montessori	Silbenmethode	Phonet. Methoden	Lesen durch Schreiben	Rückgriff auf Mutterspr.	Spielerisches Lernen	Methodenmix	Morphemmethode
	/		/		/		/	
	Silbenmethode	Montessori	Lesen durch Schreiben	Phonet. Methoden	Spielerisches Lernen	Rückgriff auf Mutterspr.	Morphemmethode	Methodenmix

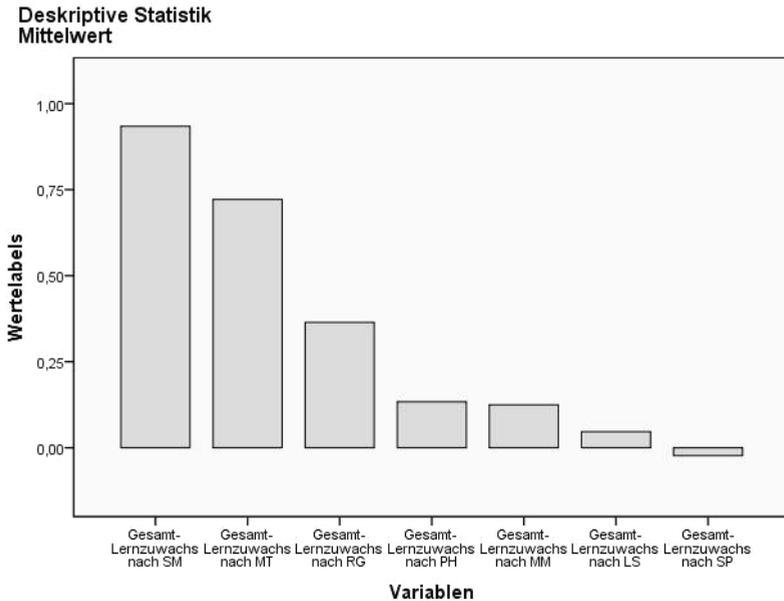
Abb. 12: Ablauf der Methodenerprobung in den Kursen A und B sowie C und D

Der mit den einzelnen Methoden erreichte Fortschritt wurde zunächst pro Teilnehmer mit den Ergebnissen in Bezug auf verschiedene Teilfertigkeiten, die mit dem »Marburger Kompetenzrad« beschrieben wurden, ausgewertet. Anschließend wurde der Fortschritt in den 12 gemessenen Teilfertigkeiten insgesamt verglichen. Die in den vor und nach dem Unterrichten nach einer Methode gemessenen Fertigkeiten bei den Lernfortschrittskontrollen werden in Albert et al. (2014: 84–92), zusammen mit der Art des Vorgehens bei der Messung, genau beschrieben.

8. Ergebnisse

Die Auswertung unserer Beobachtungen kann keinen Anspruch auf allgemeine Gültigkeit erheben, dazu sind die Fallzahlen viel zu klein. Wie bereits erwähnt, sind die Gruppengrößen in den Kursen recht klein, dazu kommt noch, dass die Fluktuation enorm ist und dass selbst bei denjenigen, die vom Anfang bis zum Ende des Kurses Teilnehmer sind, enorme Fehlzeiten anfallen, so dass sie manchmal 50 % der Unterrichtsstunden nach einer bestimmten Methode nicht anwesend waren und deshalb nicht für die Auswertung dieser Methode in Betracht kommen. Trotz aller erwähnten Einschränkungen meinen wir, dass es sinnvoll ist, einen Überblick über die Erfolge der einzelnen Methoden zu geben, auch wenn er nur als Tendenz zu lesen ist und mehr nicht. Aber diese Tendenz legt doch nahe, dass die Methoden für einen durchschnittlichen »Alpha-Kurs« unterschiedlich erfolgreich sein könnten, und zwar insgesamt auf die zu fördernden Fertigkeiten gesehen und auch in Bezug auf einzelne Fertigkeiten. Leider würde eine Detailanalyse für die einzelnen Fertigkeiten den Rahmen eines Aufsatzes sprengen, ich kann hier nur auf die Abschluss-Veröffentlichung des Projekts (Albert et al. 2014) verweisen. Die folgende Graphik zeigt den durchschnittlichen Lernerfolg, ermittelt als Mittelwert der Fortschritte in den 12 beobachteten Einzelkompetenzen ohne Gewichtung, und zwar jeweils nach der Erprobung der jeweiligen Methode (nicht etwa für die Gesamtkurslaufzeit).

So zeigt sich für die auswertbaren Fälle insgesamt, dass die Silbenmethode die besten Ergebnisse hatte mit einem durchschnittlichen Lernzuwachs von fast einem Punkt (0.93). Dem folgt mit nicht allzu großem Abstand die Montessori-Methode (0.72), mit größerem Abstand die Methode »Rückgriff auf die Muttersprache« (0.37). Auch die phonetischen Methoden (0.13) und die Morphem-Methode (0.13) zeigen noch deutlich positive Auswirkungen. »Lesen durch Schreiben« zeigt eine insgesamt positive Tendenz (0.05), nur das spielerische Lernen zeigt im Gesamtbild aller Fertigkeiten einen minimalen Rück-



Legende: SM: Silbenmethode, MT: Montessori-Methode, RG: Rückgriff auf die Muttersprache, PH: Phonetische Methoden, MM: Morphem-Methode, LS: Lesen durch Schreiben, SP: Spielerisches Lernen; höchster theoretisch möglicher Lernzuwachs: 10 Punkte.

Abb. 13: Durchschnittlicher Gesamt-Lernzuwachs für die einzelnen Methoden (Albert et al. 2014: 104)

schritt (-0.02).¹ Dies betrifft aber nur die gemeinsame Betrachtung von allen untersuchten Teilfertigkeiten, einzelne Fertigkeiten können in den einzelnen betrachteten Methoden ganz erheblich vom Mittelwert aller Fertigkeiten abweichen, und auch in den vier betrachteten Kursen war die Reihenfolge des so gemessenen »Erfolgs« der einzelnen Methoden nicht völlig gleich. Kurs D hatte in Bezug auf die Ergebnisse der Lernenden die Reihenfolge beim »Erfolg« Montessori > Morphem-Methode > Phonetische Methoden > Rückgriff auf die Muttersprache > Spielerisches Lernen > Lesen durch Schreiben,² Kurs A aber die Reihenfolge im »Erfolg« Lesen durch Schreiben > Silbenmethode >

¹ Wir haben aufgrund der geringen Zahl von auswertbaren Fällen auf prüfstatistische Verfahren verzichtet, jedoch kann man auch ohne eine solche Überprüfung feststellen, dass die Unterschiede teils so gering sind, dass der Zufall eine wahrscheinliche Ursache sein dürfte.

² In diesem Kurs wurde die Silbenmethode von der Kursleiterin nicht wie vorgegeben eingesetzt, so dass keine Auswertung dazu möglich war.

Rückgriff > Phonetische Methoden > Spielen > Morphem-Methode > Montessori, Kurs B Silbenmethode > Rückgriff > Spielerisches Lernen > Morphem-Methode > Lesen durch Schreiben > Phonetische Methoden > Montessori und Kurs C Montessori > Silbenmethode > Phonetische Methoden > Rückgriff > Morphem-Methode > Lesen durch Schreiben > Spielen.

Man sieht also, dass es sogar vorkommt, dass in einem Kurs die Methode als die erfolgreichste abschneidet, die in einem anderen als die mit den insgesamt schlechtesten Ergebnissen herauskommt. Dieser Effekt hängt anscheinend weniger mit den Vorlieben der einzelnen Lehrpersonen zusammen (die »Lieblingsmethoden« der Lehrpersonen waren keineswegs immer die mit dem besten Ergebnis für die Gesamtbetrachtung aller Fertigkeiten) als mit der jeweiligen Zusammensetzung des Kurses und den Vorlieben und wohl auch Vorkenntnissen der Teilnehmer. Anzumerken ist auch, dass es keine einzige Methode gab, bei der nicht einige Teilnehmer Rück- statt Fortschritte im Gesamtdurchschnitt der Fertigkeiten zeigten.

Interessant ist auch, dass einzelne Techniken den Kursteilnehmern so gut gefallen haben, dass sie kaum davon abzubringen waren, sie auch später, bei der Erprobung der folgenden Methoden, weiter zu praktizieren. Es handelt sich um das Arbeiten mit zwei Farben oder Silbenbögen aus der Silbenmethode und das Benutzen von Morphemhäusern aus der Morphemmethode.

Insgesamt hat sich gezeigt, dass keineswegs jede Methode für die Förderung aller betrachteten Teilfertigkeiten geeignet ist, sondern dass einzelne Methoden sehr speziell für die Förderung bestimmter Teilfertigkeiten eingesetzt werden sollten. Insofern gibt dieses »Gesamtbild« wirklich nur eine sehr grobe erste Orientierung und sollte auf keinen Fall so interpretiert werden, dass man mit der Silbenmethode allein den erfolgreichsten denkbaren Unterricht gestalten kann. Ganz im Gegenteil, das Fazit der Projektmitarbeiterinnen ist, dass nur der Einsatz mehrerer verschiedener, unter Berücksichtigung des Standes im Lernprozess und der Zusammensetzung der Lernergruppe ausgewählter Methoden zielführend sein kann und dass eine Binnendifferenzierung, auch mit Blick auf die für die einzelnen Lerner passenden Methoden, erforderlich ist.

Literatur

- Albert, Ruth; Heyn, Anne; Rokitzki, Christiane; Teepker, Frauke: »Alphabetisierung von erwachsenen Einwanderern. Methodisches Vorgehen bei der Evaluation von Lehrmethoden«, *REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 4 (2009), 43–54.
- Albert, Ruth; Heyn, Anne; Rokitzki, Christiane; Teepker, Frauke: »Alphabetisierung und Deutsch als Fremdsprache. Überlegungen zur Auswahl von Lehr- und Lernmethoden«, *Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung* 72 (2009), 34–36.
- Albert, Ruth; Heyn, Anne; Rokitzki, Christiane; Teepker, Frauke: *Alphamar. Wege in die Alphabetisierung für erwachsene Deutschlernende. Kursbuch*. München: Langenscheidt, 2012a.

- Albert, Ruth; Heyn, Anne; Rokitzki, Christiane; Teepker, Frauke: *Alphamar: Wege in die Alphabetisierung für erwachsene Deutschlernende. Methodenhandbuch*. München: Langenscheidt, 2012b.
- Albert, Ruth; Heyn, Anne; Rokitzki, Christiane; Teepker, Frauke: *Alphamar: Wege in die Alphabetisierung für erwachsene Deutschlernende. Arbeitsbuch*. München: Langenscheidt, 2013.
- Albert, Ruth; Heyn, Anne; Rokitzki, Christiane; Teepker, Frauke: *Alphabetisierung in der Fremdsprache Deutsch. Unterrichtsmethoden auf dem Prüfstand*. Marburg: Tectum, 2014.
- Boulanger, Daniela: »Alphabetisierung als notwendiger Bestandteil der Integration ausländischer Frauen«, *Interkulturell – Forum für Interkulturelle Kommunikation, Erziehung und Beratung* 3/4 (2001), 211–250.
- Heyn, Anne: »Vermittlung von orthographischen und grammatischen Phänomenen mit der Morphemmethode in der Alphabetisierung in DaF«, *Zeitschrift Deutsch als Zweitsprache* 1 (2012), 26–34.
- Heyn, Anne: »[afel]: Apfel oder Affe? Vermittlung von Sprachwissen durch artikulatorische Sensibilisierung: Ein Erfahrungsbericht aus der Alphakurs-Praxis«. In: Roll, Heike; Schramm, Karen (Hrsg.): *Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch*. Duisburg: Gilles & Francke, 2010, 49–59 (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, 77).
- Heyn, Anne: *Sprachen lernen mit Methode. Der Rückgriff auf die Muttersprache im Sprachunterricht*. Dissertation. Marburg: Tectum, 2013.
- Heyn, Anne; Rokitzki, Christiane; Teepker, Frauke: »Alphabetisierung von Migranten in der Fremdsprache Deutsch: Lernfortschrittsmessung mit dem Marburger Kompetenzrad«, *Deutsch als Fremdsprache* 4 (2010), 46–62 (Sonderheft im Themenschwerpunkt »Testen und Prüfen in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache«).
- Heyn, Anne; Rokitzki, Christiane; Teepker, Frauke: »Unterrichtsmethoden in der Alphabetisierung von erwachsenen Einwanderern: Ein BMBF-Projekt an der Universität Marburg«, *Deutsch als Zweitsprache* 2010, 210–221 (Sonderheft im Themenschwerpunkt »Alphabetisierung«).
- Kuhn, Klaus; Handt, Rosemarie: *ABC der Tiere: Ein integrierter Lese- und Schreiblehrgang nach der Silbenmethode*. Offenburg: Mildenerger, 2002.
- Küspert, Petra; Schneider, Wolfgang: *Hören, lauschen, lernen: Würzburger Trainingsprogramm*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2008.
- Martschinke, Sabine et al.: *Der Rundgang durch Hörhausen*. Donauwörth: Auer, 2008.
- Pilz, Dieter: »Die Morphemmethode – ein psycholinguistischer Ansatz in der Legasthenietherapie«. In: Pilz, Dieter; Schubenz, Siegfried (Hrsg.): *Schulversagen und Kindergruppen-therapie*. Köln: Pahl-Rugenstein, 1979, 256–285.
- Reichen, Jürgen: *Hannah hat Kino im Kopf: Die Reichen-Methode Lesen durch Schreiben und ihre Hintergründe für LehrerInnen, Studierende und Eltern*. 5. Auflage. Hamburg: Heinevetter, 2008.
- Reuter-Liehr, Carola: *Lautgetreue Lese-Rechtschreibförderung: Eine Einführung in das strategiegeleitete Lernen zum Training von Phonemstufen auf der Basis des rhythmischen Syllabierens*. Bochum: Winkler, 2001.
- Rokitzki, Christiane: »Hilf mir, es selbst zu tun«: Handlungsorientierung im Alphabetisierungsunterricht für erwachsene Einwanderer«. In: Roll, Heike; Schramm, Karen (Hrsg.): *Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch*. Duisburg: Gilles & Francke, 2010, 91–110.
- Rokitzki, Christiane: »Der methodische Ansatz nach Maria Montessori in DaF-Alphabetisierungskursen mit Erwachsenen: Anregungen für eine ›Grammatik zum Anfassen‹«, *Zeitsprache Deutsch* 2 (2010), 45–65.

- Rokitzki, Christiane; Nestler, Doreen: »Vorbereitung des fremdsprachlichen Schriftspracherwerbs: Motorische und kognitive Grundlagen«. In: Feick, Diana; Heintze, Anja; Schramm, Karen (Hrsg.): *Fokus Alphabetisierung bei der Sprachförderung im Rahmen des Ehegattennachzugs: Für Lehrkräfte und Multiplikatoren der Goethe-Institute und ihrer Partner*. München: Goethe-Institut, 2010, 152–170.
- Rokitzki, Christiane; Nestler, Doreen: »Methodische Elemente zur Förderung des fremdsprachlichen Erst- und Zweitschifterwerbs: Lernabenteuer Schriftsystem – Laute, Silben und Morpheme entdecken«. In: Feick, Diana; Heintze, Anja; Schramm, Karen (Hrsg.): *Fokus Alphabetisierung bei der Sprachförderung im Rahmen des Ehegattennachzugs: Für Lehrkräfte und Multiplikatoren der Goethe-Institute und ihrer Partner*. München: Goethe-Institut, 2010, 171–197.
- Rother, Nina: *Das Integrationspanel: Ergebnis einer Befragung von Teilnehmenden zu Beginn ihres Alphabetisierungskurses*. Nürnberg: Working Paper 29 der Forschungsgruppe des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge, 2010.
- Teepker, Frauke: »Spielen, um zu lernen: Spielerische Übungen zum Wortschatz in Alphabetisierungskursen mit erwachsenen Migranten«, *Deutsch als Zweitsprache* 4 (2011), 39–47.

► *Prof. Dr. Ruth Albert*

Seit 1994 Professorin für Deutsch als Fremdsprache an der Philipps-Universität Marburg, wichtige berufliche Stationen vorher: Hauptdozentin für Germanistische Linguistik Vrije Universiteit Amsterdam, DAAD-Lektorin Paris X (Nanterre), Wiss. Mitarbeiterin Allgemeine Sprachwissenschaft Univ. Düsseldorf. Promotion 1980 an der Universität Köln, Habilitation an der Universität Bielefeld 1992.