Der kontrastive Ansatz in der Alphabetisierung. Das Projekt KASA

Britta Marschke & Nadine Al-Khafagi (Berlin)

1 Einleitung

Zugewanderte lernen die deutsche Sprache und Schrift vor allem in den Integrationskursen des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF). In den letzten Jahren betrug der Anteil der Teilnehmenden an Integrationskursen mit Alphabetisierung ungefähr die Hälfte derjenigen, die in allgemeinen Integrationskursen lernen. Die Erfolgsquoten nach den 900 UE bzw. 1.200 UE (inklusive Wiederholungsstunden) einen A2 oder einen B1 Sprachstand nach Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GER) zu erreichen, sinkt jedoch in den letzten Jahren: 2017 waren 108.237 Lernende in allgemeinen BAMF Integrationskursen und 62.987 Lernende in Kursen mit Alphabetisierung gemeldet. 2018 waren es hingegen nur noch 77.887 Teilnehmende gegenüber 37.530 Teilnehmenden mit Alphabetisierungsbedarf. Über 40% der Kursteilnehmenden der Integrationskurse mit Alphabetisierung erreichten nicht das A2-Niveau. 60.000 Lernende brachen den Alphabetisierungskurs 2018 wegen Inaktivität oder mangels Erfolges ab (vgl. Deutscher Bundestag 2019: 14ff.).

Viele Migrant·innen, die bereits seit vielen Jahren in Deutschland leben, hier arbeiten, Familien gegründet haben, sprechen und schreiben Deutsch immer noch nicht in dem Maße, dass ihnen eine Partizipation an der deutschen Gesellschaft gelingt. Angebote für diese Zielgruppe fehlen – die Integrationskurse des BAMF gibt es erst seit 2005 – oder entsprechen nicht den Bedürfnissen einiger Migrant·innen.

https://doi.org/10.17875/gup2021-1838

Im Rahmen eines Workshops auf der Jahrestagung Deutsch als Fremd- und Zweitsprache am 28.03.2019 stellten wir den kontrastiven Ansatz im Alphabetisierungskontext am Beispiel der arabischen Sprache theoretisch und praktisch vor. Im Rahmen einer kurzen Sensibilisierung, bei der ausschließlich Arabisch gesprochen wurde, erhielten die Teilnehmenden die Möglichkeit, die Perspektive zu wechseln und die Schwierigkeiten des Erlernens einer fremden Schrift ausschließlich in einer anderen Sprache zu erleben. Die Expert·innen waren sich einig, dass es für einige Lernende andere Lernwege geben sollte.

Im Folgenden werden die Herausforderungen des Erlernens der deutschen Sprache und Schrift für türkische und arabische Erstsprachlernende sowie der kontrastive Ansatz des Projektes KASA (Kontrastive Alphabetisierung im Situationsansatz) dargestellt.

2 Kontrastive Alphabetisierung – Theorie und Konzepte

Wie kann es gelingen, auch denjenigen, die bisher wenig erfolgreich beim Erlernen der deutschen Sprache und Schrift waren, eine weitere Möglichkeit, einen anderen Weg zu bieten? Der Einsatz der Erstsprache ist eine Möglichkeit, an bereits Bekanntes und Gelerntes anzuknüpfen, Vergleiche zu ziehen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu entdecken. Dies kann, wie wir zeigen werden, für eine gewisse Gruppe ein guter Weg zum Erlernen der deutschen Sprache sein.

2.1 Kontrastive Linguistik und Alphabetisierung

Die kontrastive Linguistik als Wissenschaftsdisziplin entwickelte sich verstärkt in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts (vgl. Theisen 2016: 30). Die sogenannten „Gastarbeiter·innen“ kamen in den meisten Fällen ohne oder mit wenig deutschen Sprachkenntnissen nach Deutschland. Fremdsprachenunterricht im Herkunftsland war das Privileg der Reichen. Die Migrant·innen waren häufig nicht in diesen Genuss gekommen und sollten nun erstmals eine fremde Sprache lernen. Das Erlernen der Zweitsprache Deutsch wurde von den Migrant·innen und der Bundesrepublik gar nicht in Betracht gezogen, denn die sogenannten „Gastarbeiter·innen“ sollten nur kurz in Deutschland bleiben.[1] Das System der Sprachkurse in Deutschland war unstrukturiert und es gab keine einheitlichen Organisationsstrukturen. So gab es Kurse, die die Lernenden bei der Kurszuteilung nach Herkunftssprachen unterschieden. Damit entstanden Deutschlernklassen für Erstsprachlernende des Türkischen, Griechischen, Spanischen, Italienischen und anderer Sprachen.

[1] Das Anwerbeabkommen mit der Türkei aus dem Jahre 1961 sieht eine Gesamtaufenthaltsdauer von zwei Jahren vor. Die Arbeiter·innen wurden nur für einen Kurzaufenthalt in Deutschland eingestellt. Deutschkurse waren damals vermehrt für Studierende und bildungsnahes Publikum konzipiert. Nun kamen gering literalisierte Menschen hinzu, die kaum oder wenig Schulerfahrungen hatten. Die Deutschkurse waren für diese Menschen nicht konzipiert (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung, Dossier: 1961: Anwerbeabkommen mit der Türkei).

Die kontrastive Untersuchung der Sprachen stellt von Anbeginn ein Grundmotiv der Linguistik dar. Die kontrastive Linguistik[2] basiert u.a. auf der Annahme, dass Lernende einer Zweitsprache, diese im Sinne eines positiven Transfers besser lernen, wenn auf bereits vorhandenes Wissen in der Erstsprache rekurriert wird. Verschiedene sprachliche Aspekte zweier Sprachen werden miteinander verglichen, um Unterschiede und Gemeinsamkeiten beider Sprachen herauszuarbeiten und sprachdidaktisch nutzbar zu machen. Der Vergleich bezieht sich auf alle sprachlichen Ebenen zweier oder mehrerer Sprachen.

Die Kontrastivität ist als geeigneter Ansatz zu sehen, um den Alphabetisierungsprozess besser und einfacher zu gestalten. Im Kontext der Alphabetisierung thematisiert Ohm (2009: 134) die für das Lernen zentrale Dynamik, „dass jedes Lernen – und das gilt ganz besonders für Migrationskontexte – mit einer nicht selten tiefgreifenden Umgestaltung der Welt- und Selbstwahrnehmung der Betroffenen verbunden ist“ (ebd.: 134). Davon ausgehend erweitert sich der Begründungsrahmen für die Wahl der kontrastiven Methode: Wenn Lernen nicht nur als Transport von Wissensbeständen, sondern als individueller Prozess von Personen interpretiert wird, dann ist in dieser Dynamik immer auch die individuelle Situation, die einzelne Biografie, die einzelne Ressourcen- und Motivationslage nicht nur mitzudenken, sondern als zentrales Element des Lernprozesses zu verankern. Unter diesen Vorzeichen fungiert diese Dynamik als Schnittstelle zwischen Lernenden und Lerninhalt sowie als Ausgangspunkt für den individuellen Lernprozess. Die kontrastive Methode holt mit der Einbeziehung der Erstsprache Lernende als Individuen ab, und bietet die Chance ihre kulturellen und individuellen psychosozialen Erfahrungshintergründe stärker im Lernprozess zu verankern. Alexis Feldmeier (2015) hat Vorteile, Möglichkeiten und Grenzen des kontrastiven Ansatzes in der Alphabetisierungsarbeit mit Zugewanderten erstmals und umfassend dargestellt. Dabei unterstreicht er neben lernpädagogischen Aspekten beim kontrastiven Ansatz insbesondere die Wertschätzung der Herkunftssprache der Lernenden als einer der größten Motivationsfaktoren (vgl. Feldmeier 2015: 111).

Im von Feldmeier verfassten und vom BAMF herausgegebenen bundesweiten Konzept für Integrationskurse mit Alphabetisierung wird dem kontrastiven Ansatz ein Unterkapitel gewidmet. Unter der Überschrift „Kontrastive Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch“ wird im Sinne der Motivation der Lernenden, der Entwicklung von Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit, der Wertschätzung der Teilnehmenden, des zusätzlichen Zugangs zu deutschem Vokabular und der Lernstrategien die kontrastive Methodik insbesondere für primäre Analphabet innen empfohlen (vgl. Feldmeier 2015: 110).

Neben den Ausführungen von Feldmeier ist die Muttersprache vor allem hinsichtlich des Situationsansatzes für das Projekt relevant. KASA – kontrastive Alphabetisierung im Situationsansatz – basiert auf dem pädagogischen Bezugsrahmen des Situationsansatzes. Dieser bildet im Projekt den pädagogischen Rahmen

[2] In der Fachliteratur, vor allem in der osteuropäischen, auch konfrontative Linguistik genannt.

für Bildungsprozesse in einer von Migration geprägten Gesellschaft (s. dazu Marschke; Matta 2019, Barras; Karges; Studer; Wiederkeller 2017, Marschke; Mohamed 2018, Zimmer 2000). Der Situationsansatz umfasst 16 Leitsätze in den fünf Bereichen Bildung, Partizipation, Gleichheit und Differenz, Lebensweltorientierung sowie Einheit von Inhalt und Form. Alltagsrealitäten der Lernenden basierend auf Schlüsselsituationen sind die Basis für Lernsituationen und Curriculum.

2.2 Das Konzept der kontrastiven Alphabetisierung im Projekt KASA

Seit 2012 werden im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Projekts „ABCami – Alphabetisierung und Grundbildung in Moscheen" Alphabetisierungskurse für türkische Migrant·innen und seit 2016 auch für arabischsprachige Geflüchtete in Moscheen angeboten.[3] 2012 als Pilotprojekt mit drei Berliner Moscheen gestartet, waren es 2017 mehr als dreißig Kurse, in denen Türkisch- und Arabischsprachige unter Berücksichtigung ihrer Erstsprache Lesen und Schreiben der deutschen Sprache lernen bzw. ihre bereits vorhandenen Fertigkeiten vertiefen.

Seit 2018 wird das Projekt fortgeführt unter dem Namen „Kontrastive Alphabetisierung im Situationsansatz – KASA", erneut mit der Unterstützung des BMBF innerhalb der Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung.[4] In nunmehr 40 Kursen wird der Ansatz zusätzlich auch anhand der persischen Sprache erprobt. Das kostenlose und freiwillige Unterrichtsangebot findet zweimal wöchentlich jeweils für drei Unterrichtsstunden statt. Die maximale Laufzeit eines Kurses beträgt 24 Monate.

Ein wichtiger Aspekt des Projektes ist die Arbeit vor Ort. Das Projekt nutzt Orte, die im sozialen Leben der Schulungewohnten eine Relevanz haben, und bietet dort Alphabetisierungskurse an. Die Moscheen, Migrantenorganisationen und orientalischen Kirchengemeinden sind Partner im Projekt und werden auf Augenhöhe eingebunden (z. B. bei Fortbildungen und Veranstaltungen).

Die Kurse finden in deutscher Sprache statt. Bei Bedarf wird der Unterricht in der türkischen oder arabischen Erstsprache ergänzt. Den Unterricht führen Personen aus den Organisationen durch, die einen entsprechenden Hochschulabschluss in Pädagogik oder Linguistik nachweisen können und während der Projektlaufzeit eine Weiterbildung zur Integrationskurslehrkraft absolvieren. Die Lehrkräfte in den Kursen sind bilingual und können in der jeweiligen Erstsprache Erläuterungen geben.

Dieser kontrastive Ansatz findet sich in den projekteigenen Unterrichtsmaterialien wieder. Das Projekt hat beginnend mit den Gemeinsamkeiten der Sprachen Anlauttabellen und Materialien deutsch-türkisch und deutsch-arabisch entwickelt.

[3] Das Projekt ABCami wurde am 31.08.2018 beendet. Die Webseite des Projekts ist dennoch weiterhin einzusehen. Aufrufbar unter: https://abcami.de/.

[4] Das Projekt veröffentlicht aktuelle Neuigkeiten regelmäßig auf seiner eigenen Webseite, abrufbar unter https://kasa.giz.berlin/.

In einem zweiten Schritt werden dann die Unterschiede thematisiert. Durch das Hervorheben der Unterschiede werden Fehlerhäufigkeiten, die bedingt durch die Sprache sind, klarer und können dann durch die Materialien spezifisch thematisiert werden. Neben regelmäßigen Hospitationen im Unterricht finden jährliche Befragungen der Lernenden und der Lehrkräfte durch die wissenschaftliche Begleitung des Projektes, Prof. Clemens Seyfried, statt.[5] Hierbei geben die Lernenden selber an, in diesen Kursen gut und effizient lernen zu können. Einige der Lernenden haben bereits Integrationskurse mehr oder weniger erfolgreich besucht und fühlen sich nun eigenen Angaben zufolge sicherer, da sie Deutsch besser verstehen können. Insbesondere Schulungewohnte und Lernende mit zunehmendem Alter profitieren der Untersuchung zufolge[6] besonders von dem kontrastiven Angebot und schätzen es als wirkungsvoll und relevant für ihren Lernerfolg.

3 Praktische Umsetzung der kontrastiven Alphabetisierung deutsch-türkisch-arabisch

Im Projekt ABCami und nunmehr in der Folge im Projekt KASA wird der Erfolg der Alphabetisierungskurse theoretisch reflektiert und der kontrastive Ansatz praktisch umgesetzt und erprobt. Die Beobachtungen der Lehrkräfte und der Mitarbeitenden des Projektteams fließen in der Weiter- und Fortentwicklung sowie in notwendige Anpassungen direkt zurück (Seyfried 2017). Aufgrund dieser Beobachtungen und durch die wissenschaftliche Literatur wurden während der Projektlaufzeit auch zwei Bände mit Materialien für die kontrastive Alphabetisierung Deutsch-Türkisch und Deutsch-Arabisch nebst Lehrkommentaren (Matta; Bektas; Marschke 2017 a, b) sowie diverse Zusatzmaterialien publiziert.[7]

Aufgrund des im Projekt verfolgten methodischen Ansatz ergaben sich wichtige Einblicke in die verschiedenen Herkunftssprachen sowie in die Zielsprache Deutsch. Durch das Konkretisieren der Gemeinsamkeiten konnte für die jeweilige Sprache für den positiven Transfer geeignete sprachliche Phänomene herausgearbeitet werden, der die Sprachen der Teilnehmenden positiv aufwertet. So fühlen sich die Lernenden beim Thematisieren der Gemeinsamkeiten oft sehr wohl, da sie diese mit ihrer eigenen Herkunftssprache verbinden können. Das Erreichen dieser positiven Gefühle findet in sehr einfacher und niedrigschwelliger Form statt: Un-

[5] Die erste Untersuchung im Projekt KASA fand im Mai 2019 statt. Den Teilnehmenden wurde ein Fragebogen vorgelegt, der ebenfalls in der Erstsprache übersetzt wurde. Gearbeitet wurde mit Smilies. 99 Personen haben an der Befragung teilgenommen.

[6] Die Gruppe der Befragten war wie folgt zusammengesetzt: 30,3% der Befragten hat keine Schulerfahrung, ca. 35% der Befragten haben bis zur sechsten Klasse die Schule besucht. Von den 99 Personen waren 38% zwischen 41 und 55 Jahren, 33% zwischen 56 bis 82 Jahren. Die kontrastive Methode hat in allen Gruppen den höchsten Zustimmungswert (4,89 von 5) erhalten.

[7] Kostenlose Zusatzmaterialien sind online verfügbar und werden immer wieder aktualisiert und erweitert. Aufrufbar unter https://abc.giz.berlin/home.

bekanntes wird mit Bekanntem verbunden. So wird das dem deutschen *t* wie Taxi ein ت wie تاكسي (taksi:) im Arabischen und ein *t* wie *taksi* im Türkischen.

Andersherum gibt es natürlich auch Unterschiede in den Sprachen, welche den Sprachvergleich aber interessanter und wichtiger machen. Denn genau hier liegt die Schwierigkeit des Lernens der Sprache. Das Erlernen von Unbekanntem ist besonders bei lernungewohnten Menschen schwierig, die keine Erfahrungen in der Schule gemacht haben. So ist das Lernen als Konzept für viele unbekannt und findet meist nur unbewusst satt. Das gezielte Thematisieren von sprachlichen Unterschieden in einer für die Teilnehmenden noch unbekannten Sprache fällt für Lehrkraft und Teilnehmende zugleich daher umso schwerer. Nun gibt es nicht alle deutschen Buchstaben in den verschiedenen Erstsprachen der Lernenden, daher müssen diese unbekannten Buchstaben gezielter angesprochen werden. In der kontrastiven Alphabetisierung nach KASA findet dies statt, nachdem alle bekannten Laute im Unterricht thematisiert und gelernt worden sind. So steigt der Schwierigkeitsgrad des Unterrichtes in der Laufzeit der Kurse und die Lernenden haben bis dahin verschiedene Aspekte der Sprache schon kennengelernt und können sich auf die Unterschiede konzentrieren. Es ist dennoch oft so, dass diese Unterschiede die größte Schwierigkeit aufweisen und intensives Üben erfordert.

3.1 Schwierigkeiten bei Lernenden mit arabischer Erstsprache

Die arabische Sprache[8] gehört zu den semitischen Sprachen und wird von ca. 313 Millionen Menschen als Erstsprache und ca. 424 Millionen Menschen als Zweitsprache gesprochen. In der arabischen Welt besteht eine Diglossie, eine besondere Form der Zweisprachigkeit, bei der es eine klare funktionale Differenzierung zwischen den arabischen Sprachvarietäten gibt, die auch soziale Unterschiede aufweisen kann (vgl. Jastrow 2008: 11). So existiert das Hocharabisch neben den verschiedenen arabischen Dialekten.

Das Hocharabische gilt als Schriftsprache und wird nur in seltenen Fällen, wie z.B. für Nachrichten, bei religiösen und politischen Veranstaltungen sowie bei Verständnisschwierigkeiten als gesprochene Sprache verwendet. Die dialektalen Varietäten des Arabischen sind demgegenüber gesprochene Sprachen, die sich von Land zu Land unterscheiden. Die Dialekte werden kaum verschriftlicht. Die Unterschiede in der Phonologie, Morphologie und Syntax sind zwischen den Dialekten so groß, dass eine verbale Kommunikation zwischen Sprecher·innen unterschiedlicher arabischer Dialekte manchmal unmöglich ist (vgl. Al-Ani 1970: 18). So hat ein Syrisch-Arabisch sprechender Mensch große Probleme, Sprecher·innen des marokkanischen Arabisch zu verstehen. Daher gilt das Hocharabische auch als Sprache für die Kommunikation zwischen den arabischen Dialektgruppen. Das

[8] Wenn von der arabischen Sprache gesprochen wird, so werden oft verschiedene Aspekte der Sprache ineinander verschmolzen. Es gibt nicht *die* eine arabische Sprache. Wenn von der arabischen Sprache geschrieben und gesprochen wird, so wird das Hocharabisch sowie die verschiedenen dialektischen Varianten angesprochen.

Hocharabische wird in der Grundschule unterrichtet und wird von einem Großteil der arabischsprechenden Menschen verstanden.

Das Projekt KASA hat sich für die eigenen kontrastiven Materialien für das Hocharabische entschieden, denn als Universalsprache haben die verschiedenen Dialekte das Hocharabische als Ursprung. Die Schwierigkeiten, die im folgenden Abschnitt angesprochen werden, finden sich bei allen arabischen Erstsprachlernenden wieder, unabhängig aus welcher Region. Dies hat das Projekt durch die jahrelange Arbeit mit verschiedenen arabischen Gruppen erfahren.

Lernende mit der Herkunftssprache Arabisch sehen sich verschiedenen Schwierigkeiten ausgesetzt. Der Sprachenvergleich zwischen Deutsch und Arabisch nach KASA thematisiert zuallererst Gemeinsamkeiten, die aus 22 ähnlichen Anlauten bestehen. Die Besonderheit aber besteht aus 16 verschiedenen Anlauten und Konsontantenclustern des Deutschen.

Anlaute und Grapheme des Deutschen, die es in der arabischen Sprache nicht gibt und somit besonders schwierig sind, sind folgende Laute: *p, g, w, z, qu* und *x* (Hirschfeld; Seddiki 2008: 9). Aber auch die Vokale *e* und *o* gibt es in der arabischen Sprache nicht. Durch die Existenz von nur drei Vokalen im Standardarabischen, fällt es zudem schwer den Unterschied zwischen u und o, sowie zwischen i und e zu hören, in der Folge auch zu sprechen und zu schreiben. *Tor* wird wie **Tur* gesprochen, *Leben* wird zu **Libin*. Diese Schwierigkeit setzt sich bei den Umlauten fort (vgl. Hirschfeld; Seddiki 2008: 10). Umlaute werden wie Vokale gesprochen, so wird zum Beispiel *Übung* zu **Ubung*. Diese Schwierigkeiten setzten sich in den Fertigkeiten Schreiben, Hören und Lesen) fort.

Unbekannte Laute werden mit bekannten Lauten ersetzt. So wird aus dem *p* ein *b* (*backen – packen*), das *g* wird wie das Arabische ق (qāf)[9] ausgesprochen und wirkt fremd in der deutschen Phonetik. *W* wird mit dem Laut *v* und *f* gleichgesetzt, da es für diesen Laut im Arabischen nur einen Buchstaben gibt. (**Fasser* anstatt *Wasser*). Das *z* sowie das *x* sind für die Lernenden unbekannt und sie ersetzen diesen Laut durch ein scharfes *s*. Das *qu* ist als Laut nicht bekannt, im Zusammenhang mit einem Wort wird es oft als *k* geschrieben, da hier phonetisch ein *k* gesprochen wird.

Die arabische Schriftsprache ist eine Konsonantenschrift (Abjad). Die drei Vokale des Hocharabischen (a, i, u), können – müssen jedoch nicht – in ihrer kurzen Form mit Hilfszeichen (Taschkil) angedeutet werden oder in ihrer langen Form ausgeschrieben werden. Die Hilfszeichen sind ausschließlich in Kinderbüchern oder im Koran gedruckt. Im Allgemeinen werden Wörter im Arabischen nur mithilfe der Konsonanten der Wortwurzel geschrieben. Das arabische Wort für Buch, hier transkribiert als Kitāb, wird im Arabischen beispielsweise KTaB (كتاب)

[9] ق ist ein harter Laut, der in der Kehle gebildet wird. Phonologisch gibt es einen großen Unterschied zwischen der Aussprache dieses Lautes und dem deutschen *g*.

geschrieben. Die Wortwurzel besteht aus den Konsonanten KTB.[10] Arabischsprachige Menschen haben keine Schwierigkeit, die richtigen Vokale bei der Aussprache zu ergänzen, wenn sie das Schriftbild im Kontext lesen. So wird das arabische Schreibsystem ins deutsche Übertragen und oft wird der Vokal bei den Verschriftlichungen ausgelassen (s. Abb. 1). Dieses Phänomen findet sich nicht nur bei Zweitschriftlernenden, sondern auch bei primären Analphabet·innen.

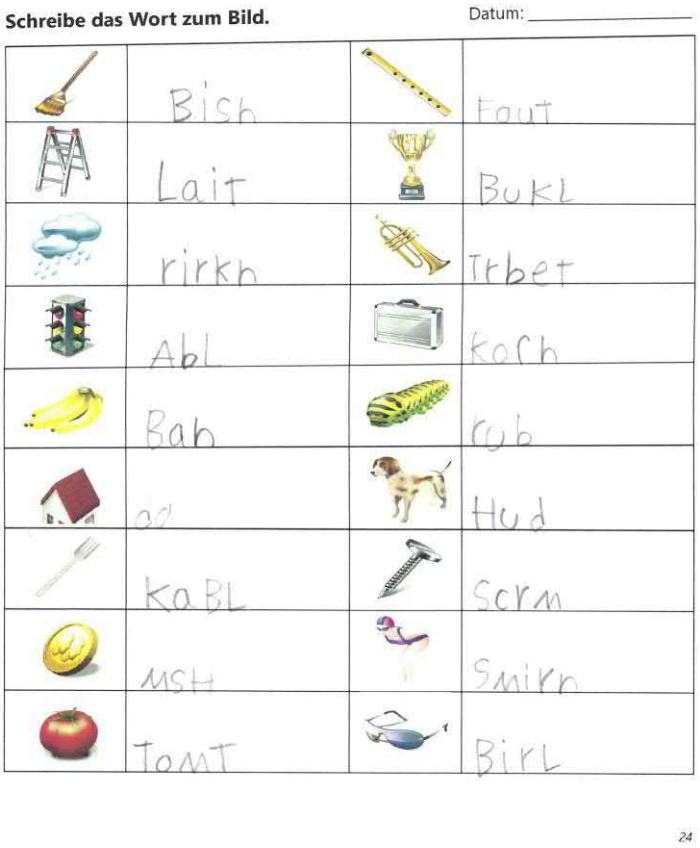

Abb. 1: Schriftliches Erzeugnis nach einem Diktat

Eine weitere bekannte Fehlerquelle ist die Groß- und Kleinschreibung. Teilnehmende, die sehr gering literalisiert sind, haben oft die Schwierigkeiten zwischen der Groß- und Kleinschreibung zu unterscheiden. Diese Problematik kommt wahrscheinlich aus der arabischen Sprache. Die arabische Schrift ist eine Schreibschrift,

[10] Der Wortstamm KTB bedeutet in seiner reinen Form ‚geschrieben'. Alle Wörter, die sich um die Bedeutung ‚geschrieben' drehen, werden mit diesem Wortstamm geschrieben. Z.B. *Bücher, Autor,* das Verb *schreiben* etc.

in der der Großteil der Buchstaben verbunden wird. Dabei gibt es vier verschiedene Schreibweisen der Buchstaben, je nach ihrer Stellung im Wort. Als Beispiel zur Verdeutlichung dient der Buchstabe ق. Der Buchstabe wird am Anfang قـ geschrieben und mit einem anderen Buchstaben verbunden (قل). Derselbe Buchstabe in der Mitte eines Wortes sieht wie folgt aus: ـقـ. Der Buchstabe verbindet sich rechts und links mit einem Buchstaben (نقل). Am Ende eines Wortes sieht der Buchstabe wie folgt aus: ـق, und wird تلق verbunden. Die Buchstaben werden im Arabischen daher nur in einer anderen Form und verbunden dargestellt. Es gibt also keine Groß- und Kleinschreibung, die auch für die deutsche Grammatik sehr wichtig ist. Es wird daher, besonders am Anfang des Lernens, nicht unterschieden, ob groß oder klein geschrieben wird. Oft passiert es auch, dass Lernende in der Mitte des Wortes wieder großschreiben. Im Projekt KASA versuchen wir die Teilnehmenden für dieses Phänomen zu sensibilisieren. Jeder Buchstabe wird sowohl als Großbuchstabe als auch als Kleinbuchstabe gleichzeitig eingeführt und gleichzeitig geübt.

Auch die Silbenstruktur der arabischen Sprache unterscheidet sich von der im Deutschen. So gibt es nicht mehr als zwei Konsonanten in einer Silbe. Daraus folgen nur fünf Silbenmuster, nämlich KV, KV:, KVK, KV:K, KVKK (Hirschfeld; Seddiki 2008: 3). Konsonantengruppen sind sehr selten, weshalb viele arabischsprachige Lernende bei den komplexen Konsonantenverbindungen im Deutschen Schwierigkeiten haben. Viele fügen unbewusst einen Sprossvokal hinzu, was ihnen die Aussprache vereinfacht. Dies tritt besonders bei Konsonatenverbindungen auf, die Laute und Lautkombinationen enthalten, die es in der arabischen Sprache nicht gibt, beispielsweise *pf, eu, st, sp* und *tsch*. Auch der Vordergaumenreibelaut *ch*, wie in ‚ich', birgt Probleme bei der Aussprache.

Die oben aufgeführten Schwierigkeiten sind in allen deutschen Sprachniveaus von arabischsprachigen Lernenden vorzufinden. Mit steigendem Grad der Literalisierung wird die Problematik bewusster erlebt und daran gearbeitet. Bei der Zielgruppe der zu Alphabetisierenden in den KASA-Kursformaten ist ein niedrigschwelliger Zugang notwendig.

3.2 Kontrastives Lehrmaterial

Im Projekt KASA wird mit einer eigens entwickelten Anlauttabelle gearbeitet. So zeigt die erste Seite der Anlauttabelle für Lernende mit arabischer Erstsprache Gemeinsamkeiten der Laute im Arabischen und Deutschen auf, um ihnen mithilfe eines positiven Transfers aus ihrer Erstsprache den Einstieg in die zu erlernende Sprache und Schrift zu erleichtern. Aufgrund der den Lernenden bereits bekannten Anlaute aus der Erstsprache und dem entsprechenden Bezug auf den deutschen Anlaut erleben die Teilnehmenden einen ersten Erfolg. Zudem werden die Anlaute mit einem Bild verbunden, welches ein Wort symbolisiert, das in beiden Sprachen ähnlich oder gleich ausgesprochen wird. Im Anschluss an die Gemeinsamkeiten

werden auf der zweiten Seite der Anlauttabelle auch deutsche Laut- und Lautkombinationen vermittelt, die es im Hocharabischen nicht gibt. Die Anlauttabelle gilt als erste schriftliche Möglichkeit bildlich und graphematisch die Gemeinsamkeiten und Unterschiede darzustellen und wird im Laufe des Unterrichts immer wieder erwähnt. Es handelt sich um eine sehr vereinfachte aber sehr verständliche Herangehensweise, die den Teilnehmenden auch im weiteren Verlauf des Deutschlernens hilfreich sein kann.

Die Anlauttabellen sind für die verschiedenen Herkunftssprachen (arabisch, persisch, türkisch) farblich unterschiedlich gekennzeichnet. Für die arabische Sprache wurde in allen Materialien Rot verwendet.

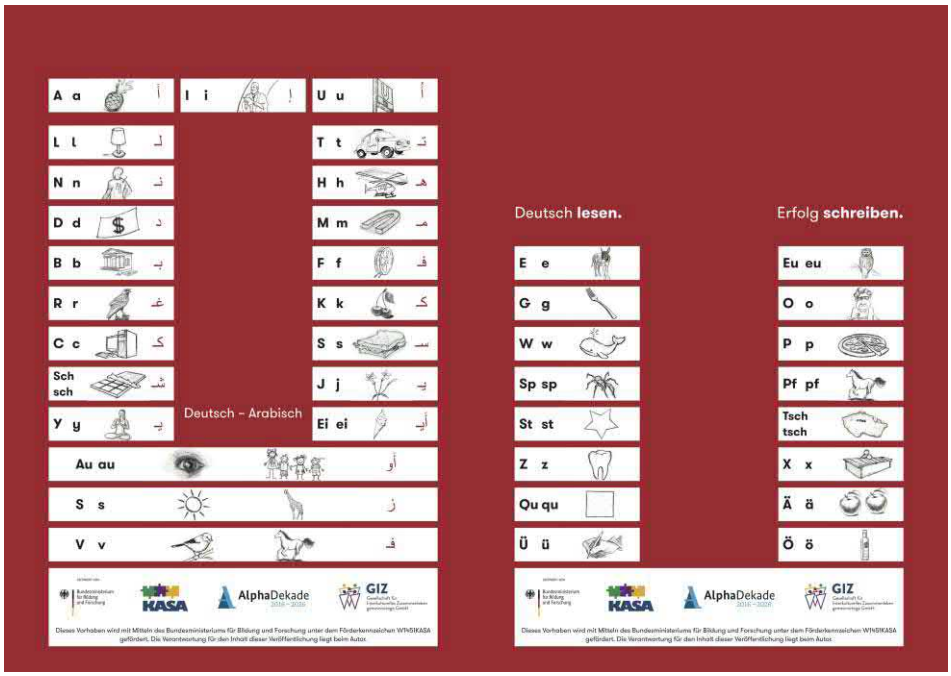

Abb. 2: Anlauttabelle Arabisch-Deutsch

Die Anlauttabelle (Abb. 2) ist aus den Erfahrungen im Unterricht entwickelt worden und thematisiert direkt die Schwierigkeiten der arabischsprachigen Lernenden. Das Lehrwerk folgt dem Aufbau dieser Anlauttabelle: auch hier wird mit den Gemeinsamkeiten begonnen. Oft werden nach der Einführung eines Buchstabens auch mögliche Diphthonge und Konsonantenverbindungen dargestellt. So wird beispielsweise nach der Einführung des *a* auch das *au*, nach dem *e* das *ie*, *ei* und *eu* eingeführt. Durch diesen direkten Vergleich werden die Lernenden darauf hingewiesen, dass gleiche Buchstaben in Kombination mit anderen Buchstaben zu anderen Lauten werden. Diese Thematisierungen werden zusätzlich mit Zusatzmaterialien unterstützt. Darunter finden sich Bildkarten, Übungen, Audiodaten und Spie-

le.[11] Die Lehrkommentare zum Lehrwerk erläutern die Vorgehensweise und ihre didaktischen Gründe.

3.3 Schwierigkeiten bei Lernenden mit türkischer Erstsprache

Die deutsche Sprache ist eine flektierende Sprache, wohingegen das Türkische eine agglutinierende Sprache ist. Im Deutschen wird hauptsächlich der Stamm flektiert. Es gibt regelmäßige Verben, wie *sagen* (*du sagst – er sagte – sie hat gesagt*) und unregelmäßige Verben, wie *essen* (*du isst – er aß – sie hat gegessen*). Beim Türkischen als agglutinierende Sprache bleibt der Wortstamm immer unverändert, Suffix um Suffix kommen hinzu. Wortbildung, Konjugation sowie Deklination erfolgen durch „Ankleben" von festgelegten Suffixen an die jeweiligen Wortstämme: *ev – evde – evdedir* (*das Haus – im Haus – er/sie/es ist im Haus*). Hier markiert das Suffix *-de* den Lokativ und das Suffix *-dir* die Verwendung der dritten Person Singular.

Die türkische Sprache weist in der Silbenbildung meist offene Silben auf: Der im Wortstamm vorkommende Vokal (hell oder dunkel) entscheidet über den Vokal im nachfolgenden Suffix. So wird der Plural des Substantivs *oda* (*das Zimmer*) mit -a gebildet (oda*lar*), während *gece* (*die Nacht*) den Plural auf *-ler* (*geceler*) bildet. Demgegenüber kommen in der deutschen Sprache häufig komplexe Konsonantencluster vor; Wörter wie *Splitter* oder *Plan* sorgen für Schwierigkeiten bei türkischsprachigen Lernenden. Konsonantencluster wie im Deutschen kommen im Türkischen gar nicht vor. So sind vor allem einzelne Graphemkombinationen der deutschen Sprache unbekannt, obwohl seit der Einführung des lateinischen Alphabets als türkisches Schriftsystem im Jahre 1928 die meisten Buchstaben bekannt sind. So sind *pf, sp* oder *st* mit der Aufeinanderfolge zweier Konsonanten schwer auszusprechen und damit auch schwer lesbar. Da im Türkischen Konsonantenhäufungen unüblich sind, werden diese häufig mit Sprossvokalen gesprochen und in der Folge auch falsch geschrieben.

Im Projekt KASA wird auch bei der deutsch-türkischen Alphabetisierung mit einer eigens entwickelten Anlauttabelle gearbeitet. Die blaue Farbe zeigt, dass es sich um einen deutsch-türkischen Lern-Lehrkontext handelt. Die erste Seite der Anlauttabelle zeigt auch hier Gemeinsamkeiten der Laute auf, die die Teilnehmenden durch einen positiven Transfer aus ihrer Erstsprache in die zu erlernende Sprache übernehmen können. Der Bogen auf der Vorderseite symbolisiert die Verbindung der Konsonanten in den links und rechts angeordneten Säulen mittels der Vokale. Die Anlaute sind wieder mit einem Bild verbunden, welches ein Wort symbolisiert (vgl. auch 3.1), das im Deutschen und im Türkischen ähnlich oder gleich ausgesprochen wird. Nach den Gemeinsamkeiten werden auf der zweiten Seite der Anlauttabelle die Unterschiede in den Graphemen und ihren lautlichen Entsprechungen in den beiden Sprachen dargestellt und Grapheme sowie Graphemkombinationen, die es im Türkischen nicht gibt, eingeführt.

[11] Die Materialien sind unter https://abc.giz.berlin/home einzusehen.

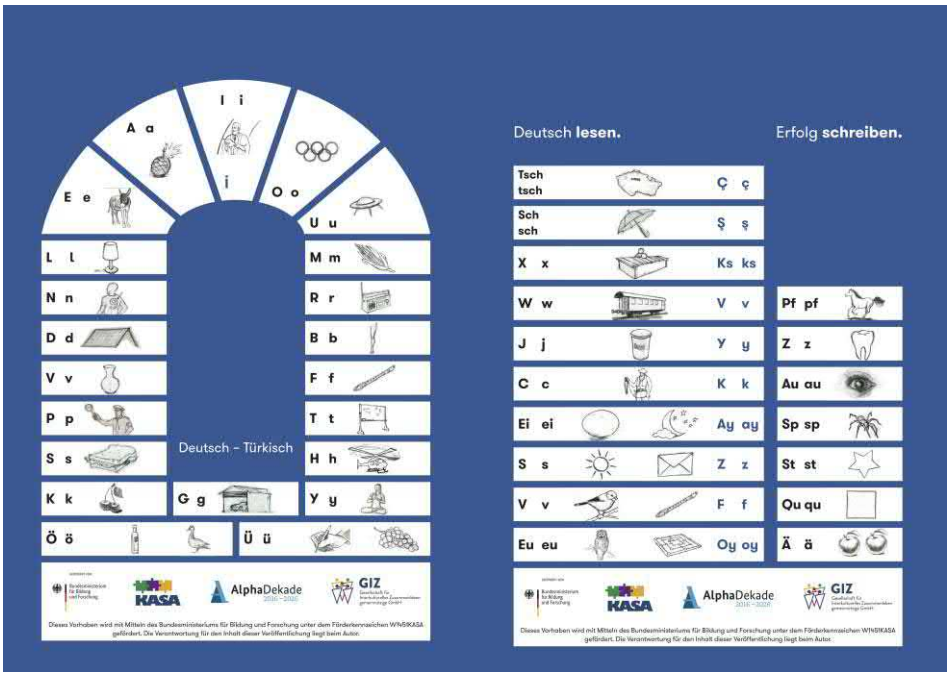

Abb. 3: Anlauttabelle Deutsch-Türkisch

Insgesamt besteht in der türkischen Sprache eine Phonem-Graphem-Korrespondenz, häufig in einer Eins-zu-Eins-Relation, das heißt, ein Graphem entspricht genau einem Phonem. In der deutschen Sprache hingegen sind die Beziehungen vielfältiger und bereiten deshalb Lernenden mit türkischer Erstsprache Probleme beim Schreiben. So kann im Deutschen das *f* durch *f, ff, pf, v* und *ph* geschrieben werden (Eins-zu-viele-Relation) (vgl. Rolffs 2000: 14, s. Abb. 3).

Die sowohl im Deutschen als auch im Türkischen vorhandene Auslautverhärtung wird im Türkischen – im Unterschied zum Deutschen – orthografisch wiedergegeben. In diesem Fall werden *b, g* und *d* als *p, k* und *t* geschrieben, wie zum Beispiel bei *kitap* und *kitabım* (*das Buch – mein Buch*), *evlat* und *evladım* (*das Kind – mein Kind*), aus *renk* und *rengim* (*die Farbe – meine Farbe*).

Die Grapheme *s, v, z, j, c, h*, die in beiden Alphabeten vorhanden sind, aber unterschiedliche Phoneme haben, bereiten besondere Probleme beim Lesen und Schreiben. Besonders problematisch ist das *z*, da der Lautwert *ts* im Türkischen unbekannt ist und häufig verwechselt wird mit einem stimmlosen *s* (*Zauber* vs. *sauber*). Zudem wird der Lautwert *w* im Türkischen durch den Buchstaben *v* ausgedrückt. Hinzu kommt die Schwierigkeit, dass im Deutschen das *v* auch teilweise wie ein *w* ausgesprochen wird. Hier ist die Schreibweise als Ausnahme zu lernen, was den Lernenden durch die Phonem-Graphem-Korrespondenz der Erstsprache häufig schwerfällt. Ähnlich verhält es sich mit dem Buchstaben *y*, der in der deutschen Sprache selten vorkommt, im Türkischen jedoch häufig und im Deutschen

durch den Buchstaben *j* ausgedrückt wird. In der türkischen Sprache ist der Buchstabe *j* jedoch ebenfalls bekannt und drückt das Phonem [ʒ] (wie in *Journal*) aus.

Das *x* ist kein Buchstabe des türkischen Alphabets, es ist jedoch aus fremdsprachlichen Wörtern durchaus bekannt. Der Laut wird durch die Buchstabengruppe *ks* im Türkischen geschrieben. Hier kommt es in der Folge immer wieder auch zu Fehlern bei der Rechtschreibung im Deutschen. Die Phonem-Graphem-Korrespondenz bei den Buchstaben *c* und *k* ist ebenfalls erschwert, da im Türkischen das *c* dem Lautwert *dsch* entspricht.

Das deutsche *h* besitzt im Türkischen verschiedene Lautwerte. Teilweise entspricht es dem deutschen *h*, teilweise wird es am Wort- und Silbenende wie das deutsche *ch* oder *ach*, jedoch etwas schwächer, gelesen. Das *i* ist in der türkischen Sprache bekannt, allerdings auch das *ı*, welches in der Großbuchstabenform ohne I-Punkt geschrieben wird. Hingegen wird das i durch einen Großbuchstaben mit I-Punkt wiedergegeben *İ*, den es im Deutschen nicht gibt.

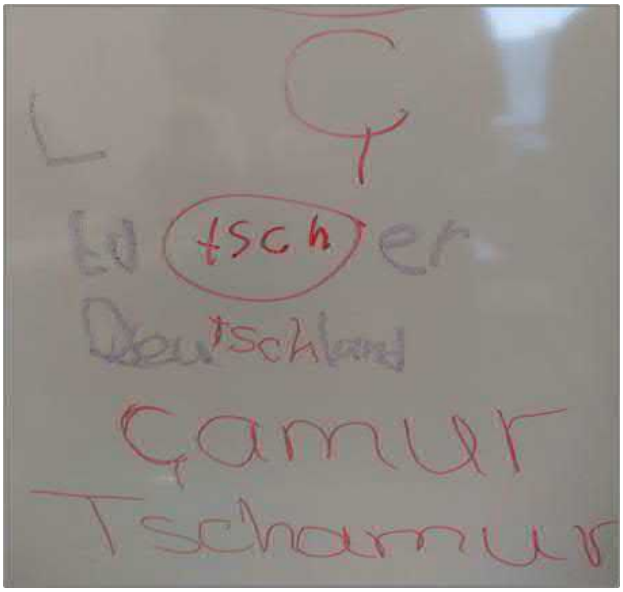

Abb. 4: Lernende kontrastieren Buchstaben

Zudem gibt es Buchstaben für gleiche Laute, die im Alphabet der deutschen Sprache nicht vorhanden sind. Der Buchstabe *ş* entspricht dem *sch* im Deutschen, es kommt häufig zu Rechtschreibproblemen, in Texten auf Deutsch werden diese Buchstaben gemäß dem Lautwert der Erstsprache aus dem türkischen Alphabet eingefügt. Das *ç* entspricht dem Lautwert *tsch*. Das *ğ* ist manchmal kaum hörbar und verlängert Vokale.

Die Betonung im Türkischen weicht von der des Deutschen ab. Die Unterschiede zwischen betonten und unbetonten Silben sind sehr gering. Die Betonung verteilt sich über verschiedene Silben eher gleichmäßig. Verneinung und das

Nichtkönnen werden prosodisch besonders hervorgehoben. Im Türkischen heißt es *Bilmem* (= *Ich weiß es nicht*). Im Deutschen wechselt die Betonung nach Inhalt auf verschiedene Satzglieder (Venter; Kurt 1981: 16). So kann das Subjekt (*Ich weiß es nicht*), das Prädikat (*Ich weiß es nicht*) oder auch die Negation (*Ich weiß es nicht)* im Deutschen zu anderen Bedeutungen führen, im Türkischen ist immer die zweite Silbe des Wortes betont. Häufig ist Lernenden deshalb die unterschiedliche Bedeutung bei einer unterschiedlichen Betonung nicht verständlich.

Bei der Groß- und Kleinschreibung ist zu beachten, dass im Türkischen lediglich der erste Buchstabe am Satzanfang, Eigennamen und Länder, Titel, Beinamen und Anreden großgeschrieben werden. Durch die Agglutination im Türkischen fällt es türkischsprachigen Lernenden häufig schwer, Wortgrenzen im Deutschen zu erkennen und im Schreibprozess einzuhalten. Erschwerend kommt hinzu, dass es im Türkischen auch keine Artikel gibt. Lernende mit türkischer Muttersprache können Substantive nicht von anderen Wortarten unterscheiden, indem sie Artikel davor setzen oder an dem ersten Buchstaben, der groß geschrieben wird. Die Großschreibung von Nomen, für Deutschlernende häufig verknüpft mit der Begründung, dass Nomen einen Artikel haben, kann deshalb schwer nachvollzogen werden.

Silben werden im Türkischen nur dann getrennt, wenn sie mit einem Konsonanten beginnen. Doppelkonsonanz ist im Türkischen selten.

Die Satzzeichen sind im Türkischen identisch mit der deutschen Schrift. Zusätzlich werden der Apostroph und der Zirkumflex in der türkischen Schrift genutzt. Letzterer wird eingesetzt, wenn ein gleich geschriebenes Wort anders betont oder ausgesprochen wird. Hier kann es auch zu Verwirrung kommen, da in der deutschen Rechtschreibung Vokallänge auf verschiedene Weise in der Schrift umgesetzt wird (z.B. *-e* am Vokal, Doppelvokal oder Dehnungs-*h*). Dieses wird häufig gelesen als *ç* oder *x*-Laut.

4 Fazit

Der kontrastive Ansatz in der Alphabetisierung kann ein möglicher Weg für Zielgruppen sein, die Schwierigkeiten beim Erlernen der deutschen Schrift haben. Befragungen und Beobachtungen der Lernenden aus den KASA-Kursen zeigen, dass diese den Einsatz der Erstsprache als einzige und letzte Chance sehen. Die Umsetzung des kontrastiven Unterrichts erfordert eine hohe Kompetenz der Lehrkräfte über die Grundlagen der Erstsprachen der Lernenden, deren Gemeinsamkeiten und Unterschiede zur deutschen Schrift und Sprache (s. Tab. 1). Das Ziel lohnt sich – jeder Zugewanderte sollte die realistische Möglichkeit des Zweitspracherwerbs als Voraussetzung der gesellschaftlichen Integration haben.[12]

[12] Buchstaben des arabischen Schriftsystems haben nur eine geringe strukturelle Ähnlichkeit mit den Buchstaben des lateinischen Systems. Daher werden hier die latinisierten Laute des Arabischen als Anschauung verwendet.

Tab. 1: Unterschiede zur deutschen Sprache

	Türkisch	**Arabisch**
Unbekannte Laute/Buchstaben oder Buchstabengruppen	pf, z, au, sp, st, qu, ä zusätzlich im türkischen: ı und ğ	e, eu, o, g,w, z, p, x, ä, ö, ü, qu sp, pf, st, tsch

Abweichende Phonem-Graphem Korrespondenz[13]	Ş =sch; ç = tsch;
	ks = x, v = w;
	y = j; k = c;
	ay = ei; z = s;
	f = v, oy = eu
		Ch = sch, v= f
		w = f

Allgemeines	Sproßvokale Groß- und Kleinschreibung Zahlen	Arabische Schrift Schreibrichtung Druckschrift-Schreibschrift Groß- und Kleinschreibung kurze Vokale werden nicht geschrieben Zahlen

Literatur

Al-Ani, Salman (1970): *Arabic Phonology, An Acoustical and Physiological Investigation.* Den Haag: Mouton & Co.

Barras, Malgorzata; Karges, Katharina; Studer, Thomas; Wiedenkeller, Eva (Hrsg.): IDT 2017, Band 2: Sektionen, Berlin: ESV.

Bektas, Tuğba; Matta, Mary; Marschke, Britta (2017a): *Deutsch lesen. Erfolg schreiben. Deutsch-Türkisch.* München: Hueber.

Bektas, Tuğba; Matta, Mary; Marschke, Britta (2017b): *Deutsch lesen. Erfolg schreiben. Deutsch-Türkisch Lehrkommentare.* München: Hueber.

Deutscher Bundestag (2019): Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Filiz Polat, Luise Amtsberg, Canan Bayram, weiterer Abgeordneter und der Fraktion BÜNDNIS 90/DIE Grünen. In: *Drucksache* 19/10244. Online: http://dipbt.bundestag.de/doc/btd/19/103/1910344.pdf.

Feldmeier, Alexis (2015): *Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs.* Online: konz-f-bundesw-ik-mit-alphabet.pdf (bamf.de).

Hirschfeld, Ursula; Seddiki, Aoussine (2008): Phonetik Arabisch. In: Hirschfeld, Ursula; Kelz, Heinrich P.; Müller, Ursula (Hrsg.) *Phonetik international: Von Afrikaans bis Zulu – Kontrastive Studien für Deutsch als Fremdsprache . Ein Online-Portal,* aktual. Fassung, Bonn, Halle, Leipzig. Online: https://research.uni-leipzig.de/agintern/phonetik/Downloads/Arabisch.pdf.

Jastrow, Otto (2008): *Das Spannungsfeld von Hochsprache und Dialekt im arabischen Raum*. Online: https://opus4.kobv.de/opus4-fau/frontdoor/index/index /docId/662.

Marschke, Britta; al Gaffar Mohamed, Abdel (2018): Der Alphabetisierungsansatz von Paulo Freire in der Arbeit mit Geflüchteten arabischer Muttersprache. In: *ALFA-Forum* 94, Münster, 40-43.

Marschke, Britta; Matta, Mary (2019): Kontrastive Alphabetisierung für Schulungewohnte am Lernort Moschee. In: Barras, Malgorzata; Karges, Katharina; Studer, Thomas; Wiedenkeller, Eva (Hrsg.): *IDT 2017*, Band 2: Sektionen, Berlin: ESV, 97-103.

Ohm, Udo (2009): Fachdidaktik Deutsch als Zweit- und Fremdsprache - Konzepte, Modelle, curriculare Fragen, Perspektiven: Berichterstattung (Themenschwerpunkt I: Aus- und Fortbildung des Personals). In: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.): *Hochschule in der Zuwanderungsgesellschaft: Sprachliche Bildung und Integration.* Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 131-144.

Rolffs, Songül (2000): Kontrastive Analyse der Phonetik Türkisch-Deutsch. In: Hirschfeld, Ursula; Kelz, Heinrich P.; Müller, Ursula (Hrsg.): *Phonetik international. Grundwissen von Albanisch bis Zulu*. Waldsteinberg.

Seyfried, Clemens (2017): Die „Kontrastive Methode" – pädagogischer Bezugsrahmen und Umsetzungsergebnisse aus dem ABCami Projekt. In: Marschke, Britta; Matta, Mary; Bektas, Tugba (Hrsg.): *Deutsch lesen. Erfolg schreiben. Lehrkommentare*. München: Hueber.

Theisen, Joachim (2016): *Kontrastive Linguistik. Eine Einführung.* Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Venter, Joachim; Kurt, Cahit (1981): *30 Stunden Türkisch für Anfänger*. Berlin und München: Langenscheidt.

Zimmer, Jürgen (2000): Das kleine Handbuch zum Situationsansatz. In: *Neue Sammlung. Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft.* Weinheim, Basel: Beltz.