

Rezensionen

Ausgabe 26, Rezension 5, Juni 2024

Monika Budde (Humboldt-Universität zu Berlin) rezensiert:

Britta Marschke (Hrsg.) (2022): Handbuch der kontrastiven Alphabetisierung. In Zusammenarbeit mit Sedigheh Alizadeh Lemjiri, Nadine Al-Khafagi, Tuğba Bektaş, Mary Matta, Abed all Gaffar Mohamed, Zeynep Sezgin Radandt. Berlin: Erich Schmidt Verlag. 355 Seiten. Print-ISBN 978-3-503-20654-4. [Hardcover] und E-Book-ISBN 978-3-503-20655-1 [Open Access].

<https://www.esv.info/download/media/9783503206551/9783503206551.pdf>

Das Handbuch dokumentiert systematisch die Erfahrungen und Erkenntnisse des Projekts „Kontrastive Alphabetisierung im Situationsansatz“ (KASA, <https://kasa.giz.berlin/> [22.04.24]), das im Rahmen der *Dekade für Alphabetisierung*¹ von September 2018 bis Juli 2022 mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert wurde und das auf den Ergebnissen des ebenfalls vom BMBF geförderten Projekts „ABCami“ (2012 bis August 2018; <https://abcami.de/> [22.04.24]) aufbaut. Das Handbuch besteht aus vier Hauptteilen sowie einem Vorwort, der Einleitung der Herausgeberin, mehreren Verzeichnissen (Literatur, Abbildungen, Tabellen, Abkürzungen, Autor*innen) und einem Sachregister. Zahlreiche weiterführende Materialien (Videos, Texte usw.) sind über QR-Codes im Buch zugreifbar.²

Zielgruppe des KASA-Ansatzes sind gering literalisierte Erwachsene, die anhand systematischer Vergleiche mit ihrer Erst- bzw. Muttersprache³ (kontrastiv) bei der Erstalphabetisierung in ihrer Zweitsprache in einem Unterricht, der den Zweitspracherwerb fokussiert, begleitet werden. Dies geschieht in vertrauter Umgebung (aufsuchend) sowie an Schlüssel-situationen ihrer Lebenswelt orientiert (Situationsansatz). Die dokumentierten Erfahrungen beziehen sich primär auf erstsprachlich relativ homogene Gruppen mit Türkisch, Arabisch

¹ Vgl. https://www.alphadekade.de/de/home/home_node.html [22.04.24]

² Zumindest in der PDF-Version wäre die zusätzliche Hinterlegung von klassischen URL-Links mehr als wünschenswert, um beim Arbeiten am Bildschirm einfach und direkt auf diese Materialien zugreifen zu können.

³ „Muttersprache“ wird fast durchgehend und von verschiedenen Autorinnen und Autoren synonym mit „Erstsprache“ verwendet (im Wechsel z.B. S. 73f.). Eine Ausnahme ist S. 258: „Einige Teilnehmenden haben mehrere Muttersprachen. Die Erstsprache dagegen ist die erste erlernte Sprache und damit eindeutig.“ Hier scheinen alltagssprachliche Implikaturen von „erste“ – eine vorausgesetzte eindeutige Ordnung – durchzuschlagen: Beim „doppelten Erstspracherwerb“ (ein etablierter Begriff) gibt es keine zeitliche Folge der beteiligten Sprachen. An dieser Stelle entscheidend ist für die Autorin die Abgrenzung zu später erworbenen Sprachen. Die Ausführungen zu den Vorteilen der kontrastiven Alphabetisierung zeigen allerdings, dass der Sache nach idealerweise eine vertraute, zum Kern der sprachlichen Identität gehörende, im Alltag regelmäßig verwendete und daher „beste“ Sprache – unabhängig vom Erwerbsbeginn – als Kontrastfolie für den Schriftspracherwerb im Deutschen herangezogen werden soll: Frühkindliche Sprachwechsel und andere biographische Wechselfälle können bei einer konkreten Person dazu führen, dass eine nicht-erste Sprache für sie alle diese wesentlichen Merkmale hat und daher für den Schriftspracherwerb eine weit bessere Kontrastfolie ist als ihre Erst- bzw. Muttersprache(n), z.B. wenn deren Erwerb früh abgebrochen oder ihr Gebrauch auf andere Weise nicht (mehr) vertraut und Teil der sprachlichen Identität ist.

bzw. Persisch als Kontrastsprachen, wobei die spracheninterne Heterogenität ggf. als Lerngelegenheit und zur Stärkung der Lernerautonomie genutzt wird. Die Kontaktzeit mit der Zweitsprache (hier: Deutsch) und der im Mündlichen in der Zweitsprache bereits erreichte Sprachstand der Teilnehmenden variiert. Vor allem im vierten Teil des Bandes werden auch weitere Sprachen (Tigrinya in dem Bericht zu einem Projekt in der Schweiz) und Sprachenpaare (Bulgarisch-Arabisch und Bulgarisch-Persisch in dem Bericht zum EUKOAL-Projekt) sowie perspektivisch der Einsatz in erstsprachlich heterogenen Gruppen und im Zweitschrifterwerb in den Blick genommen.

Teil 1 des Handbuchs („Theoretische Grundlagen“) enthält zunächst zwei Beiträge aus der wissenschaftlichen Begleitforschung: *Karen Schramm* ordnet das Projekt und seine Ergebnisse in ihrem Beitrag „Didaktisch-methodische Themenfelder der DaZ-Alphabetisierung“ (S. 25–38) historisch und systematisch ein: Wenn – wie z.B. im Integrationskurs-system des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF) – eine erstsprachliche Alphabetisierung nicht möglich ist, dann ist für die zweitsprachliche Erstalphabetisierung ein kontrastives Vorgehen zu empfehlen (so auch im BAMF-Konzept) (S. 26–29). Mit dem Handbuch und den im Projekt erarbeiteten Materialien stehen nun erstmalig praxisnahe Vorschläge für eine solche kontrastive Erstalphabetisierung Erwachsener in der Zweitsprache Deutsch zur Verfügung (S. 28 und S. 37). Die methodischen Prinzipien (S. 29–36) werden darüber hinaus im Wesentlichen aus der Erstalphabetisierung von Kindern mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache übernommen (S. 30): Im Zentrum steht im Bereich der *technical literacy* (basale Kodier- und Dekodierfähigkeit) zunächst „die Beziehung von Phonemen und Graphemen“ (S. 29) und die Arbeit mit (bilingual fundierten) Anlauttabellen (S. 31; Erläuterungen s.u.). Im Bereich der *functional literacy* (Schrift als soziale Praxis) folgt das Projekt dem Schrifterfahrungsansatz (S. 33).

Als Schriftspracherwerbsmodell wird also ein (traditionelles) „kontextunabhängiges Modell“ im Sinne von Bredel (2024) verwendet, nach dem Buchstaben (Graphemen) zunächst kontextunabhängig Lautwerte zugeordnet werden und „silbische und morphologische Regularitäten der Wortschreibung [...] durch Regeln oder durch Strategien eingeführt [werden], die dann greifen sollen, wenn die Laut-Buchstaben-Beziehungen nicht mehr gelten“ (Bredel 2024, S. 269; vgl. auch S. 47–56). Dabei „[bleibt] für die Lernenden unklar [...], wann was greift“ (ebd., S. 269). Dieses Modell erfordert außerdem ein Umlernen: In einer ersten – ‚alphabetischen‘ – Phase folgen die Schreibungen den vermittelten Laut-Buchstaben-Beziehungen, die in einer zweiten – ‚orthographischen‘ – Phase zugunsten der orthographisch korrekten Schreibungen aufgegeben werden müssen. Das am Mündlichen orientierte Schreiben steht im Vordergrund – und nicht das Lesen und die Orientierung an schriftsprachlichen Mustern als Schreib-Vorbildern (ebd., S. 270). Letzteres ist ein Merkmal der „kontextsensitiven“ Schriftspracherwerbsmodelle, „bei denen [...] Buchstabenwerte von Beginn an in Relation zu den Kontexten ausgewertet werden, in denen sie auftreten, wobei der trochäische Basisfuß von deutschen Kernwörtern mit prominenter Silbe und Reduktionssilbe den primären Kontext darstellt. Mit der Orientierung am trochäischen Basismuster können zugleich morphologische Schreibungen angebahnt werden.“ (ebd., S. 269f.) Ein Umlernen ist genauso wenig nötig wie die Annahme von Ausnahmen zu den Laut-Buchstaben-Beziehungen: Der ganz überwiegende Teil der orthographischen Schreibungen zeigt sich von Anfang an als regulär und systematisch herleitbar. Aus orthographie- und lerntheoretischen Gründen sind kontextsensitive Modelle – entgegen der schulischen Tradition – vorzuziehen (ebd., S. 270). Mit Röber u.a. (2020ff.) steht inzwischen auch ein praxiserprobtes vollständiges Lehrwerk für den inklusiven Grundschulunterricht zur Verfügung, dem ein seit 1988 schrittweise entwickeltes kontextsensitives Schriftspracherwerbsmodell zugrunde liegt (vgl. zur Einführung Röber 2021). Dieses ließe sich vergleichsweise einfach für die Erstalphabetisierung von

Erwachsenen mit Erst- wie Zweitsprache Deutsch adaptieren, z.B. anhand des Begleitbuches zum ersten Band von Röber u.a. (2020ff.), in dem die linguistischen und die schriftsprachdidaktischen Grundlagen dieses Modells erläutert werden.

In dem zweiten Beitrag aus der wissenschaftlichen Begleitforschung („Lehrkräfte in der Alphabetisierung“, S. 39–64) erläutert *Clemens Seyfried* die Perspektive der Lehrkräfte auf Unterricht nach dem KASA-Konzept und die mit dem online implementierten Reflexionsmodell der „Subjektiven Relevanz“ gewonnenen Erkenntnisse (S. 39–53). Im zweiten Teil seines Beitrags stellt er die Ergebnisse einer Studie zu den förderlichen Bedingungen für Lernprozesse aus Sicht der Lernenden in den KASA-Kursen vor (S. 53–64).

Die beiden anderen Beiträge des Grundlagen-Teils dienen der Erläuterung des didaktisch-methodischen Rahmens und der fachlichen Grundlagen: In ihrem Beitrag „Der Situationsansatz in der Alphabetisierung“ (S. 65–77) beschreibt *Britta Marschke* „die praktische Umsetzung des theoretischen Konzepts des Situationsansatzes im Kontext der Alphabetisierung von Erwachsenen unterschiedlicher Erstsprachen“ (S. 65). Nach der Erläuterung des Konzepts der Schlüsselsituationen (S. 65f.) und der vier Schritte zu ihrer curricularen Bearbeitung („1. Erkunden“, d.h. „Identifizierung und Analyse der Situation“; „2. Entscheiden“, d.h. „Bestimmung von Qualifikationen und Zielen“; „3. Handeln“, d.h. Interventionen planen und durchführen; „4. Nachdenken“, d.h. Evaluieren und weitere Perspektiven entwickeln; S. 66f.) stellt die Autorin die 16 Leitsätze des Ansatzes vor, die sich auf die fünf Bereiche „Bildung, Partizipation, Gleichheit und Differenz, Lebensweltorientierung sowie Einheit von Inhalt und Form“ aufteilen lassen (S. 68). Im dritten und vierten Abschnitt beschreibt sie, wie die drei Aspekte Lernort, Erstsprache und Alphabetisierung im KASA-Projekt berücksichtigt und umgesetzt wurden (S. 71–77).

In ihrem Beitrag „Linguistische Grundlagen für die kontrastive Alphabetisierung“ (S. 79–114) erläutern *Julia Edeleva* und *Martin Neef* „Sprache als semiotisches System“ (S. 80–82), die „Bereiche der Schriftlinguistik“ (S. 83f.), „[d]as Verhältnis von gesprochener und geschriebener Sprache“ (S. 84–86), „[d]as Verhältnis von Sprachsystem und Schriftsystem“ (S. 86f.), „[d]ie Grundeinheiten des Schriftsystems“ (S. 87–90), den „Bezug zwischen Lauten und Buchstaben“ (S. 90–94), das „Schriftsystem des Deutschen“ (S. 94–105), „Schriftsysteme im Vergleich“ (S. 106–108), „Mehrsprachigkeit und Mehrschriftlichkeit“ (S. 108–111) und „Worterkennungsmodelle und natürliches Lesen“ (S. 111–113). Abschließend fassen sie die Erläuterungen in einem „Ausblick“ zusammen (S. 113f.), in dem sie auf das „Potential zur phonologischen und morphologischen Analyse, das die Auseinandersetzung mit einem Schriftsystem mit sich bringen kann,“ hinweisen (S. 114).

Die Funktion dieses Beitrags ist es, das im KASA-Projekt gewählte kontextunabhängige Schriftspracherwerbsmodell und insbesondere den Einsatz der Buchstabentabellen als Anlauttabellen durch ein entsprechendes Modell des Schriftsprachsystems des Deutschen zu fundieren. Der Beitrag von Edeleva und Neef geht weit über diese unmittelbare Funktion hinaus und lässt zugleich die Grenzen der kontextunabhängigen Schriftspracherwerbsmodelle und der ihnen zugrundeliegenden Schriftsprachmodelle erkennen.

Die von Neef in mehreren Publikationen und insbesondere in Neef (2005) ausgearbeitete „Modulare Schriftsystemtheorie“ besteht aus zwei Modulen: einem Modul aus Leserperspektive, mit dem einer Buchstabenfolge mithilfe von „Korrespondenzregeln“⁴ und übergreifenden

⁴ Die Korrespondenzregeln ordnen jedem Buchstaben bzw. jeder festen Buchstabenverbindung (z.B. <ei>) einen Laut bzw. eine Lautverbindung, eine Lautalternative oder „Null“ zu. Beispiele für die Zuordnung von Lautalternativen sind „<o> → [o] ∨ [ɔ]“ (Unterdeterminiertheit; „∨“ lies „oder“), „ → [b] primär, [p] sekundär“ (inhärente Ordnung) und „<u> → [v] / <q>__ [vok] | → [u] ∨ [ʊ]“ (abhängig vom Buchstabenkontext; „|“ ersetzt den Zeilenumbruch, der als „ansonsten immer“ zu lesen ist) (S. 96f.).

„graphematischen Beschränkungen“ eine Lautfolge zugeordnet wird (S. 94–102) und das zugleich die möglichen Schreibungen für eine gegebene Lautfolge, i.e. ihren „graphematischen Lösungsraum“, determiniert (S. 102); und einem Modul aus Schreiberperspektive („Systematische Orthographie“), das (mithilfe weiterer Beschränkungen) aus dem graphematischen Lösungsraum einer Lautfolge die orthographisch richtigen Schreibungen dieser Lautfolge in Abhängigkeit von dem jeweiligen Wortschatzbereich auswählt (S. 102–105). Der entscheidende Mehrwert des Neef’schen Modells des Schriftsprachsystems gegenüber den üblichen Modellen, die kontextunabhängigen Schriftspracherwerbsmodellen zugrundeliegen, ist zum einen die Ergänzung der Korrespondenzregeln um ein System von Beschränkungen und zum anderen die grundsätzliche Unterscheidung wie systematische Verknüpfung von Lese- und Schreibperspektive.

Edeleva und Neef halten mit Bezug auf die Korrespondenzregeln, die als fachliche Fundierung der Buchstabentabellen fungieren können, fest: „[B]ei der Perspektive ‚vom Buchstaben zum Laut‘ weist das deutsche Schriftsystem [im heimischen Teil des Wortschatzes] kaum Ausnahmen auf“, funktioniere also aus Leserperspektive sehr *regelmäßig* (S. 98). Unerwähnt bleibt hier allerdings (im Unterschied zu Neef 2005, S. 207–214), dass in diesem Modell die Zuordnung einer Lautfolge zu einer gegebenen Buchstabenfolge oft *nicht eindeutig* ist. Dies ist eine Folge der Rekodierung unabhängig von Wortstrukturen, die mit Syllabierungs- und Betonungsmustern verknüpft sind. Darüber hinaus ist didaktisch relevant, dass Wortstrukturen in diesem Modell insgesamt keine Rolle spielen: Mit diesen Mustern können Lernende in kontextsensitiven Modellen des Schriftspracherwerbs von der Buchstabenfolge eines Wortes im Kernwortschatz direkt zur korrekten Aussprache dieses Wortes geführt werden, die über die Lautfolge hinaus auch eine Syllabierung und ein Betonungsmuster umfasst:⁵ Diese Modelle unterstützen Lernende auf eine intuitive Weise dabei, die Informationen über Syllabierung, Betonung und morphologische Struktur systematisch und zunehmend automatisiert auszuwerten, die in den Wortschreibungen des Deutschen regelhaft – als Muster – kodiert sind, was zum impliziten Wissen versierter Leser gehört (umgesetzt in Röber u.a. 2020ff.). Selbst wenn eine Beschreibung des Schriftsprachsystems mittels Korrespondenzregeln und Beschränkungen und eine musterbasierte Beschreibung extensional äquivalent sein sollten, so sind ein Teil der Korrespondenzregeln in Neefs Modell und insbesondere die Beschränkungen derart komplex, abstrakt und voraussetzungsreich, dass sie bereits aus diesem Grunde für didaktische Zwecke ohne erhebliche Zusatzüberlegungen kaum infrage kommen und – soweit die Rezensentin sieht – in den Lehrmaterialien des KASA-Projekts in dieser Form auch keine Rolle spielen.

Aus der Perspektive eines Schreibenden führen Korrespondenzregeln und graphematische Beschränkungen zunächst nur von einer Lautfolge zu einem graphematischen Lösungsraum (‚schreibe so, dass das Resultat nach den Leseregeln korrekt gelesen werden kann‘). Dieser muss durch orthographische Beschränkungen weiter eingeschränkt werden. Die „Systematische Orthographie“ erlaubt es dabei, zwischen systematischen, d.h. aus allgemeinen Regeln bzw. Mustern herleitbaren, aber u.U. nicht-konventionellen Schreibungen einerseits und konventionellen, aber u.U. nicht-systematischen Schreibungen andererseits zu unterscheiden (S. 105).

Systematische, aber konventionell nicht bzw. nicht mit der gegebenen Bedeutung verbundene Schreibungen sind z.B. *<Hüner> vs. <Hühner> und <malen> vs. <mahlen>. Zu den konventionellen, aber nicht-systematischen Schreibungen, die nur durch Auswendig-

⁵ Zu Recht hat deshalb Schramm in ihrem Grundlagenbeitrag auf die Relevanz von Erwerbsansätzen hingewiesen, die einen Schwerpunkt auf Betonungsmuster legen (S. 31). Hierfür kann das von Edeleva und Neef beschriebene Modell keine Grundlage bieten.

lernen von Einzelfällen (Ausnahmen) zu erwerben sind, gehört z.B. <Mama> statt *<Mamma> zu [ˈmama] (erste Silbe betont und Silbengrenze ‚im‘ [m]).⁶ Aus didaktischer Sicht ist eine Modellierung vorzuziehen, die den systematischen Bereich der konventionellen Schreibungen maximiert und die Anzahl der auswendig zu lernenden Einzelfälle so gering wie möglich hält. Allerdings halten Edeleva und Neef fest: „Dabei vermag der orthographische Beschränkungsapparat auch für heimische Wörter die Zahl der Schreibungsmöglichkeiten oft nicht bis auf die Zahl eins [sic] zu reduzieren. Das bedeutet, dass sich in vielen Fällen nicht über Regeln erklären lässt, warum ein bestimmtes Wort in einer bestimmten Weise geschrieben wird und nicht in einer anderen.“ So wird die Schreibung <Wahl> als nicht „erklärbar“ angesichts von <Wal> dargestellt, das ebenfalls zum Lösungsraum der Lautfolge [va:l] gehören muss. Und das bedeute für Lernende, „dass nur ein Teil des Datenbereichs über Regelwissen erworben werden kann, während ein *großer Rest* verbleibt, der auswendig zu lernen ist“ (S. 105; Hervorh. von M.B.).

Tatsächlich lässt sich die <h>-Schreibung vor <r l m n> im Trochäus jedoch funktional begründen: Die segmentale Kodierung der Vokalgespanntheit mittels <h> macht die morphosyntaktische Analyse zur Ermittlung der korrekten Aussprache überflüssig: In <der palte Baum> und <er ist palt> vs. <er palt> zu den Pseudowörtern *palt* (Adjektiv) und *palen* (Verb) ist die Aussprache der Buchstabenfolge <palt> jeweils eindeutig, aber nur unter Berücksichtigung der morphosyntaktischen Eigenschaften der Wortform *vorkommen*; <pahlt> hingegen kann direkt und kontextunabhängig korrekt ausgesprochen werden, ohne dass man diese Buchstabenfolge auf ein zugrunde liegendes Verb mit der Zitierform <pahlen> beziehen muss. Damit ist es gerade die Schreibung mit <h>, die im Trochäus vor <r l m n> und damit auch vor allen verwandten Wortformen entgegen Edeleva und Neef als besonders funktionale Schreibung innerhalb des Bereichs der systematischen Schreibungen ausgezeichnet werden kann, so dass man sich nur die Schreibungen ohne <h> merken muss⁷ (so zugrunde gelegt z.B. in Röber u.a. 2020ff.).

Auch für diesen Teil des Schriftsprachmodells – der Ermittlung der systematischen Schreibungen mithilfe von orthographischen Beschränkungen, die auf den graphematischen Lösungsräumen operieren – konnte die Rezensentin anhand des Handbuches nicht erkennen, ob und inwieweit es in den Lehrmaterialien zur Unterstützung der Lernenden genutzt wird. Dabei zeichnet sich dieses Modell gegenüber den üblichen Modellierungen aus Schreiberperspektive durch zweierlei aus: durch eine rezeptionsbezogene und damit kommunikativ-funktionale Basis der Schreibungen (‚vom Lesen zum Schreiben‘, ‚Rezeption vor Produktion‘) und durch die Unterscheidung zwischen systematischen, aber u.U. nicht-konventionellen Schreibungen einerseits und den konventionellen Schreibungen andererseits – eine didaktisch wichtige Unterscheidung, da nicht-konventionelle systematische Schreibungen ein Zeichen für den Erwerb der entsprechenden Regeln bzw. Muster und damit positiv zu werten sind (S. 105) – im Spracherwerb als ‚Tal der Fehler‘ im U-förmigen Erwerbsverlauf bekannt.

Teil 2 des Handbuchs – zur „Praxis des kontrastiven Alphabetisierungsunterrichts“ – besteht aus vier Beiträgen von Mitarbeiterinnen des KASA-Projekts zu zentralen Vermittlungsaspekten: *Nadine Al-Khafagi* erläutert in ihrem Beitrag „Grammatik“ (S. 117–134) an ausgewählten Praxisbeispielen, dass und wie das Lernziel des impliziten sprachlichen Könnens in den 34 grammatischen Themenbereichen des BAMF-Konzepts für Alphabetisierungskurse

⁶ Die konventionalisierte Schreibung gehört zur Aussprache [ma.ˈma:] (mit Betonung auf der zweiten Silbe).

⁷ Nach Eisenberg steht dieses <h> vor <r l m n> „in ungefähr der Hälfte der Fälle, in denen es stehen könnte“ (1998, S. 301).

auch für gering literalisierte Lernende mit einer funktionalen Perspektive und mit kontrastiven Methoden erreicht werden kann. Lehrkräfte setzen dazu ihr Wissen über die Erstsprachen der Teilnehmenden und ggf. auch ihr eigenes Können in diesen Sprachen ein (S. 120f.) und werden dabei durch die KASA-Materialien systematisch unterstützt. Bereits mit der Einführung der ersten Buchstaben werden lebensweltlich relevante Wendungen und Redemittel mündlich vermittelt, unterstützt durch zweisprachige Redemittel-Listen (s.u.). Die in diesen Wendungen enthaltenen grammatischen Phänomene können dann später fokussiert und induktiv erarbeitet werden (S. 119, 130). Auf der Projektseite (<https://abc.qiz.berlin/resources/list>) wurden zu vielen Grammatikthemen unterstützende Videos mit mehrsprachigen Erklärungen zur Verfügung gestellt (S. 132).⁸

Im Spracherwerb spielen Lernstrategien eine wichtige Rolle, die für die Zielgruppe der gering literalisierten Erwachsenen häufig mit vermittelt werden müssen. In ihrem Beitrag „Lernstrategien“ (S. 135–146) stellt *Tuğba Bektaş* die im Projekt systematisch berücksichtigten Strategien und die zugehörigen Aufgaben in den KASA-Lehrwerken vor.

Von besonderer Bedeutung sind auch Redemittel, d.h. „funktional bestimmte typische Ausdrücke für die unterschiedlichen Handlungsmuster“ (S. 147, Rück 1986 zitierend). Dementsprechend erläutert *Mary Matta* in ihrem Beitrag „Redemittel“ (S. 147–155) die im Projekt aus der Unterrichtspraxis heraus entwickelten und über die Projektseite herunterladbaren mehrsprachigen Redemittel-Listen (<https://abc.qiz.berlin/resources/list>) mit insgesamt 125 Redemitteln zu 14 Kommunikationssituationen (inkl. lautschriftlicher Darstellung der erstsprachlichen Ausdrücke). Diese können im Unterricht auf unterschiedliche Weise gewinnbringend eingesetzt werden (S. 152–155), auch in sprachlich heterogenen Lerngruppen (S. 148) und von Lehrkräften, die die Muttersprachen der Teilnehmenden nicht beherrschen (S. 149; vgl. auch S. 219).

Mit dem letzten Beitrag des zweiten Teils („@lphabetisierung“; S. 157–180) gibt *Britta Marschke* einen umfassenden Überblick zu den – teils pandemiebedingt – erprobten „Möglichkeiten der Einbeziehung von digitalen Medien bei der Alphabetisierung“ (S. 158). Dazu gehören auch die nach wie vor online verfügbaren Materialien der Deutschen Welle (dw.com/abc [22.04.24]) und des Deutschen Volkshochschulverbandes (vhs-lernportal.de).

In Teil 3 zu den „Gelingensbedingungen des Projekts KASA“ werden die beiden zentralen Elemente des Projekts im Detail vorgestellt: die Durchführung der Alphabetisierungskurse und die Lehrkräftequalifizierung. Zum ersten Element erläutern *Britta Marschke* und *Abed all Gaffar Mohamed* in ihrem Beitrag „Das Modellprojekt ‚Kontrastive Alphabetisierung im Situationsansatz (KASA)‘ im Rahmen der AlphaDekade“ (S. 183–238) die „[g]rundlegenden Prinzipien des KASA-Unterrichts“ und konkretisieren dabei die fünf Bereiche des Situationsansatzes (S. 184–200). Danach (S. 201–218) beschreiben sie die Lernorte, d.h. „die Auswahl, de[n] Aufbau und die Durchführung von Kooperationen vor Ort [sowie] Vernetzungsaktivitäten und mögliche Probleme wie Gelingensbedingungen in der Zusammenarbeit“ (S. 201). Für die Zielgruppe ist ein aufsuchender und niedrigschwelliger Ansatz entscheidend (S. 201). Berichtet wird über 121 Kurse in 13 Bundesländern, die in Zusammenarbeit mit 56 Moscheegemeinden, 7 orientalischen Kirchen und 31 Migrationsorganisationen durchgeführt wurden (S. 202 u. 206). Abschließend werden die im KASA-Projekt (weiter)entwickelten und erprobten Lehrmaterialien für die Alpha-Level 1–3 (die türkisch-deutschen, arabisch-deutschen und persisch-

⁸ Die Fehlermeldungen auf der Übersichtsseite bei einem Teil der Videos lassen sich durch Öffnen der eingebetteten Frames in einem separaten Fenster umgehen (24.05.2024).

deutschen Lehrwerke⁹, die Lehrkommentare und Online-Zusatzmaterialien) als zentrales Unterrichtswerkzeug vorgestellt (S. 219–238).

Dem Schrifterfahrungsansatz entsprechend kommt den zweisprachigen Anlauttabellen, die u.a. in den Zusatzmaterialien enthalten sind, eine zentrale Rolle zu. Hervorzuheben ist, dass „die Bedeutung der Wörter, die den Anlaut symbolisieren, in beiden Sprachen identisch ist“ (S. 227), z.B. ist in der deutsch-türkischen Tabelle dem Buchstabenpaar „E e“ das Bild eines Esels zugeordnet und die zugehörigen Bildkarten bieten „der Esel“ und „eşek“ (S. 231). Die Progression der Buchstaben, die sich in den Tabellen spiegelt, „wurde nach den Gemeinsamkeiten der Laute in beiden Sprachen sowie der Vorkommenshäufigkeit im Deutschen festgelegt“ (S. 226). Die Tabellen enthalten neben den Buchstaben des deutschen Schriftsystems auch jeweils die Buchstaben des erstsprachlichen Schriftsystems, so dass sie in der Erstalphabetisierung auch für den Einstieg in das Schriftsystem der jeweiligen Erstsprachen dienen können und im Zweitschifterwerb als Anker beim Erwerb der deutschen Buchstaben-Laut-Beziehungen.

Der Nutzen von Buchstabentabellen mit Ankerwörtern als Gedächtnisstütze für die Buchstabenform und für ihre Funktion in ausgewählten Wörtern ist unabhängig vom gewählten Schriftspracherwerbsmodell unstrittig. Es ist daher im Sinne der Nachhaltigkeit von Projektergebnissen sehr zu begrüßen, dass die Tabellen und Bildkarten zum Download zur Verfügung gestellt wurden und weiterhin zur Verfügung stehen. Dahingegen muss ihr Einsatz als Anlaut-Tabelle zum Schreiben nach einem Rebus-Prinzip und zum lautierenden und synthetisierenden Lesen mit Bredel (2024, S. 270) aus orthographie- und lerntheoretischer Perspektive als problematisch gelten (vgl. auch Röber 2015, S. 169–179, sowie Röber u.a. 2020ff., insbes. S.14–26 u. 48f. im 1. Teil des Begleitbuches für das 1. Schuljahr, und die Erläuterungen zur Buchstaben-Tabelle, die auf der Download-Seite des Lehrwerks herunterladbar ist).

Im Beitrag „Lehrkräftequalifizierung“ (S. 239–261) beschreiben *Sedigheh Alizadeh Lemjiri*, *Nadine Al-Khafagi* und *Britta Marschke* zum einen die „Sensibilisierungsworkshops zur kontrastiven Alphabetisierung“ und die Workshops zu „Stolpersteine[n] im DaZ-Unterricht“, die im Rahmen des KASA-Projekts für externe Lehrkräfte sowie Multiplikatorinnen und Multiplikatoren angeboten wurden (S. 239–244), und zum anderen die (internen) Schulungen und Inputveranstaltungen durch die wissenschaftliche Begleitung sowie die (externen) Fortbildungen und Qualifizierungen für die am Projekt beteiligten Personen (Lehrkräfte sowie lokale Koordinatorinnen und Koordinatoren) (S. 245–255). Abschließend wird eine Checkliste als Werkzeug zur Reflexion der eigenen kontrastiven Unterrichtspraxis vorgestellt (S. 256–261).

Teil 4 zu „Forschungs- und Transferperspektiven“ weist über das KASA-Projekt hinaus: *Julia Edeleva*, *Gina Do Manh*, *Franziska Förster* und *Christine Czinglar* erläutern die „Forschungsmethoden und -desiderate in der kontrastiven Alphabetisierung“ (S. 265–283), die zum Teil in dem von Czinglar geleiteten Projekt „Entwicklung literaler Kompetenzen durch kontrastive Alphabetisierung im Situationsansatz (ELIKASA)“ bearbeitet werden (April 2020 bis April 2024; vgl. [ELIKASA-Homepage](#) [22.04.24]).

Santi Guerrero Calle fasst in ihrem Beitrag „Lernende mit Tigrinya als Erstschriftsprache fördern und begleiten“ (S. 285–296) zentrale Ergebnisse ihres Unterrichts- und Forschungsprojekts zum Zweitschifterwerb in der deutschsprachigen Schweiz zusammen. Sie hat in ihrer Dissertation Unterricht mit und ohne speziellen Fokus auf der Silbenmethode (S. 292) untersucht¹⁰ und kommt in ihrem Beitrag zu dem Ergebnis, dass „es gerade für Zweitschriftlernende

⁹ Die Lehrwerke können aktuell noch über das Kontaktformular des Trägers – Gesellschaft für Interkulturelles Zusammenleben gGmbH (giz.berlin) – bestellt werden (Stand: März 2024).

¹⁰ Als „Silbenmethode“ werden sehr unterschiedliche Ansätze bezeichnet. Gemeint ist hier ein Ansatz, der bei der Analyse und Synthese Silben anstelle von Buchstaben bzw. Graphemen kontextunabhängig als Ausgangspunkt wählt, wie auf S. 30 der unter <https://folia.unifr.ch/unifr/documents/308703> verfügbaren

hilfreich sein [könnte], auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten hingewiesen zu werden“ (S. 295).

Zeynep Sezgin Radandt schließlich stellt in ihrem Beitrag „Transfer des kontrastiven Ansatzes in Europa – Erfahrungen und Erkenntnisse aus dem Projekt ‚EUKOAL – Aufbau eines europäischen Kooperationsnetzwerkes zur kontrastiven Alphabetisierung für Erwachsene‘ (2018–2020)“ (S. 297–311) die Ausgangssituation, das Projekt (Kooperationspartner: Berufsförderungsinstitut Oberösterreich und Caritas Sofia [Bulgarien]; resultierende Kooperationsplattform: <https://eukoal.giz.berlin>) sowie die kurz- und langfristigen Wirkungen des Projekts vor. Zu den entwickelten Materialien gehören mehrsprachige Buchstabentabellen und Redemittellisten (Deutsch-Persisch, Bulgarisch-Arabisch, Bulgarisch-Persisch), die ausgehend von den KASA-Tabellen und -Listen an die lokalen Bedarfe angepasst wurden (S. 305).

Zusammenfassend lässt sich für die Gesamtschau auf das Handbuch festhalten: Das KASA-Projekt, das Handbuch und die online zur Verfügung gestellten Lehr-Lern-Materialien leisten einen wichtigen Beitrag zum Schließen von zentralen Forschungs- wie Praxislücken im Bereich der Alphabetisierung von Erwachsenen. Darüber hinaus können die Überlegungen zur Unterrichtsgestaltung und insbesondere auch die entwickelten mehrsprachigen Materialien – vor allem die Buchstabentabellen und die Redemittellisten – auch für Lehrkräfte im schulischen Unterricht und auch bei einem kontextsensitiven Vorgehen im Sinne von Bredel (2024) (ggf. mit kleineren Anpassungen) von Interesse sein.

Literaturnachweis

Bredel, Ursula (2024): Das Schriftsystem des Deutschen. Graphetik – Graphematik – Orthographie – Erwerb. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Eisenberg, Peter (1998): Grundriss der deutschen Grammatik. Bd. 1: Das Wort. Stuttgart/Weimar: Metzler.

Neef, Martin (2005): Die Graphematik des Deutschen. Tübingen: Niemeyer.

Röber, Christa (2015): „Rechtschreiben durch Rechtlesen. Grundlagen für ein alternatives Konzept zum Schriftspracherwerb“ in: Christa Röber / Helena Olfert (Hg.): Schriftsprach- und Orthographieerwerb: Erstlesen, Erstschreiben. DTP 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 163–226.

Röber, Christa (2021): „Ein neuer Beginn des Schriftspracherwerbs in der Grundschule“ Vortrag zum gleichnamigen Workshop beim Lehrerinformationstag am 23.2.2021 im Rahmen der 43. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Sprachwissenschaft:

<https://www.linguistik.uni-freiburg.de/de/veranstaltungen-konferenzen-1/dgfs-jahrestagung-2021/programm/satellitenveranstaltungen/lehramtsinitiative/workshops/ein-neuer-beginn-des-schriftspracherwerbs-in-der-grundschule> [22.05.2024].

Röber, Christa / Häusle, Rafaela / Berchtold, Magdalena (2020ff.): Die Kinder vom Zirkus Palope [und ihre kleinen Freunde]. Wie sie die Sprache untersuchen und die Schrift entdecken. 4 Bde. (Bd. 1: 3. Aufl.) OER. – <http://zirkus-palope.de> [13.03.2024].

© daz-portal (www.daz-portal.de)

baren Dissertation erläutert wird. Im Deutschen gilt allerdings für Silben wie für Buchstaben, dass ihre Aussprache nur kontextsensitiv herleitbar ist (vgl. z.B. <BE> in <SILBE> und <BEBEN>, <BEN> in <SILBEN> und in <BEN> usw.). Für kontextunabhängige Silbenmethoden gilt daher Analoges wie für kontextunabhängige Methoden mit Buchstaben- und Lautbezug (vgl. Bredel 2024, S. 270 und passim).