

Vielfalt der Didaktik und Methodik in der Dekade: Der kontrastive Ansatz bei ABCami

Britta Marschke und Özcan Kalkan



Die leo. - Level- One Studie bildet einen Wendepunkt in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit in Deutschland. Die Studie zeigt, dass von den 7,5 Millionen funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten 58 Prozent deutsche Muttersprachler*innen sind und 42 Prozent eine andere Erstsprache sprechen. Der stärkste Prädiktor für funktionalen Analphabetismus ist eine nicht-deutsche Erstsprache. Die Betroffenheit nimmt mit zunehmenden Zuzugsalter zu (Grotlüschen et al, 2011). In der Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung unterstreicht das BMBF die Vielfalt der Zielgruppen auch hinsichtlich verschiedener Muttersprachen. Die Nationale Strategie forderte bereits 2012 die Entwicklung zielgruppenadäquater Lernangebote mit dem Ziel, das soziale Umfeld als wesentlichen Erfolgsfaktor miteinzubeziehen. (BMBF: Vereinbarung über eine gemeinsame nationale Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Deutschland 2012 – 2016, 3)

Als Zielsetzung für die Dekade wird neben der Förderung der Kompetenzverbesserung für Erwachsene mit deutscher Muttersprache und bereits länger in Deutschland lebende Migrant*innen auch das Ziel definiert, auf mittlere Sicht Geflüchtete zu adressieren und die Entwicklung entsprechender didaktischer Methoden und Materialien angestrebt. (KMK, BMBF: Grundsatzpapier zur Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung 2016-2026)

Das Projekt ABCami (Cami ist das türkische Wort für Moschee) richtet sich seit 2012 vor allem auf Zweitsprachlernende aus.¹ Seit 2012 werden im Rahmen des Projekts „ABCami – Alphabetisierung und Grundbildung in Moscheen“ Alphabetisierungskurse für türkische Migranten und Migrantinnen und seit 2016 auch für arabischsprachige Geflüchtete in Moscheen angeboten. Für die unterschiedlichen Zielgruppen in der Alphabetisierung ist eine Vielfalt in den Methoden und in der Didaktik sinnvoll.

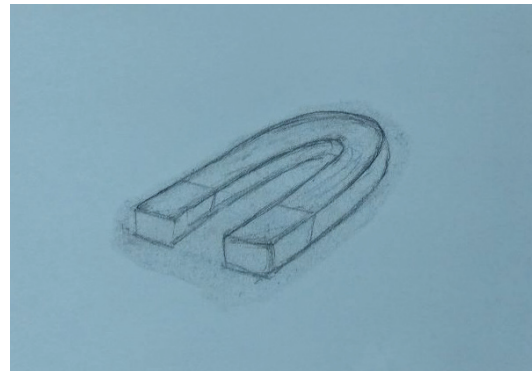
Soziales Umfeld berücksichtigen – situiert Themen aufgreifen – Muttersprache einsetzen

Die Konzeption der Alphabetisierungskurse bei ABCami fußt auf drei Grundpfeilern: Erstens wird das soziale Umfeld genutzt, die Kurse finden in der Moschee statt, das heißt an dem Ort, der den Lernenden vertraut ist, an dem sie beheimatet sind. Anders als in Deutschland gemeinhin kolportiert, sind Moscheen in Deutschland idealtypisch mehr als nur Orte des Glaubens: Sie verstehen sich als Ort der Bildung sowie der Begegnung. Menschen jedweden Alters treffen sich in der Moschee, um gemeinsam das Gebet zu verrichten, aber auch um mit anderen Menschen sozial aktiv zu werden. Sie kochen gemeinsam für einen guten Zweck oder nehmen beispielsweise an Nähkursen teil. Gleichzeitig öffnen sich durch dieses Angebot die Moscheegemeinden für das Thema Alphabetisierung und können Betroffene aus der Gemeinde auch besser unterstützen. Seit Sommer

1 www.abcami.de



Kontrastive Materialien für den Unterricht



2016 sind auch zwei Kirchengemeinden für arabischsprachige geflüchtete Christ*innen am Projekt beteiligt. Gemein ist ihnen, dass sie Lernenden einen geschützten Raum in gewohnter Atmosphäre offerieren. Zum Zweiten basieren die Alphabetisierungskurse im Rahmen des ABCami-Projekts auf dem Situationsansatz. Dieser geht von den realen Lebenssituationen der Menschen aus und erschließt diese als Lernsituationen. Reale Lebenssituationen, beziehungsweise Alltagsrealitäten der Lernenden sind es auch, die maßgeblich das Curriculum von ABCami prägen. Nicht nur lernen Kursteilnehmer*innen das Lesen, Schreiben und das Rechnen in den Alphabetisierungskursen von ABCami, sondern auch den praktischen Einsatz dieser Fertigkeiten in ihrer alltäglichen Lebenswirklichkeit. Hierzu zählen unter anderem das Schreiben von Einkaufszetteln, das Ausfüllen von Überweisungsformularen sowie die Orientierung in der Stadt mittels öffentlicher Verkehrsmittel. Für die Zielgruppe der Geflüchteten wiederum sind es andere Themen, die von Relevanz und Interesse sind. Generative Themen sind hier Mobilität, die bundesdeutschen Sozialsysteme und verschiedene Fragen rund um den Alltag in Deutschland.

„Der Schlüssel zur Zielsprache heißt kontrastiver Ansatz.“

Der dritte Aspekt ist die Erprobung des kontrastiven Ansatzes in der Alphabetisierungsarbeit, der bereits in den sechziger und siebziger Jahren im Rahmen der kontrastiven Linguistik Anwendung fand. Zielsetzung selbiger war es seinerzeit, effizientere Lernmaterialien für die Zweitsprache für Sprecher*innen der Erstsprache zu konzipieren. Dem ging die Grundannahme voraus, dass durch Betrachtung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zweier Sprachen mögliche Fehlerquellen sowie Interferenzen vorab prognostiziert und ermittelt werden könnten (Vural 2009, 6). Jedoch ließ man außer

Acht, dass Fehler im Fremdsprachenunterricht oftmals auch von anderen Einflüssen – wie etwa Lehrer-Schüler-Verhältnis, Unterrichtssituation, Motivation – evoziert werden. Die Berücksichtigung der Herkunftssprache spiegelt sich im kontrastiven Ansatz von ABCami wider. ABCami arbeitet somit gemäß dem Grundsatzpapier zur Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung daran, eine geeignete Didaktik in den Lernangeboten für Lernende mit türkischer und arabischer Muttersprache zu erproben und (weiter) zu entwickeln. Neben der deutschen Unterrichtssprache werden einzelne Erläuterungen, Erklärungen und Übersetzungen bei Bedarf in der jeweiligen Muttersprache ergänzt. Für die Alphabetisierungsarbeit im deutschen Sprachraum kam diese von ABCami eingesetzte, kontrastive Methode als Forschungsgegenstand zu keiner Zeit über ihr Desideraten-Dasein hinaus. Erst 2005 skizzierte Alexis Feldmeier Vorteile, Möglichkeiten und Grenzen des kontrastiven Ansatzes in der Alphabetisierungsarbeit. Dabei unterstrich er neben lernpädagogischen Aspekten beim kontrastiven Ansatz insbesondere die Wertschätzung der Herkunftssprache der Lernenden als einen der größten Motivationsfaktoren (Feldmeier 2005, 42-50).

Unterschiede des Arabischen und Türkischen zum Deutschen

Das Arabische ist eine semitische Sprache. Eine Deklination und Konjugation mit Vorsilben und Endungen sowie Vokaländerungen sind sowohl im Arabischen als auch im Deutschen vorhanden. Im Arabischen gibt es eine Konsonantenschreibweise. Die Grundform der Wörter umfasst drei Konsonanten. Diese Wurzel wird durch Prä-, In- und Suffixe sowie Konsonantendopplung verändert, hierdurch findet eine Spezifizierung statt. Vokale werden nur bedingt geschrieben. Das Arabische kennt die sechs Vokalphoneme a, i, u als Lang- und Kurzvokale. Ferner hat sie kein e und o, aber auch kein ä, ö, und ü. Im Deutschen gibt es hingegen 15 Vokalphoneme. Den

insgesamt 28 arabischen Konsonantengraphemen stehen nur 19 deutsche gegenüber, von denen 15 in beiden Sprachen vorkommen. Mehrkonsonantige Wortanlaute gibt es im Arabischen ebenso wenig wie eine Konsonantenhäufung. Insgesamt birgt das Schreiben große Unterschiede. Die Schreibrichtung ist von links nach rechts. Die Leserichtung verläuft von hinten nach vorne. Im Gegensatz zum Deutschen gibt es keine Groß- und Kleinbuchstaben und auch keine Druckschrift. Dafür gibt es für jeden Buchstaben je nach Stellung im Wort vier Formen: Anfang, Mitte, Ende und isoliert. Im Arabischen sind das Schreiben von getrennt- und zusammengeschiedenen Worten, Dehnungen und Interpunktion unbekannt.

Das Lautsystem im Arabischen hat viele Kehl- und S-Laute. Für arabische Muttersprachler*innen hingegen sind die deutschen Laute p, w, ts, pf, ng und der ich-Laut unbekannt. Beim Genus fehlt das Neutrum im Arabischen. Artikel finden sich nur in einer Form *al*. In der unbestimmten Form wird der Buchstabe -n angehängt. Eine Besonderheit im Arabischen ist im Numerus zusätzlich eine Dualform. Satzgefüge sind vor allem Nominal- und Verbalsätze. Die Grundwortstellung besteht aus Verb-Subjekt-Objekt. Im Aussagesatz steht das Verb an erster oder zweiter Stelle, im Fragesatz immer an zweiter Stelle. Die Höflichkeitsform „Sie“ gibt es im Arabischen

nicht. (Ahmad 1996 und Maas et al 2000)

Das Türkische gehört zu der altaischen Sprachfamilie und ist agglutinierend, das heißt der Wortstamm bleibt anders als im Deutschen unverändert. Wortbildung, Konjugation sowie Deklination erfolgen durch „Ankleben“ von festgelegten Suffixen an die jeweiligen Wortstämme. Beispiele: *ev – evler (das Haus – die Häuser)* oder *adam – adamlar (der Mann – die Männer)*. Mithin markieren die beiden Suffixe *lar* und *ler* den Plural im Türkischen. Zudem hat die türkische Sprache eine Vokalharmonie. Der im Wortstamm vorkommende Vokal (hell oder dunkel) entscheidet über den Vokal im nachfolgenden Suffix (Vural 2000, 11); Beispiel: *oda – odalar (das Zimmer – die Zimmer)*, *gece – geceler (die Nacht – die Nächte)*. Im türkischen Lautsystem ergeben sich Unterschiede auch bei der Artikulation der stimmhaften und stimmlosen s-Laute im Türkischen und Deutschen. Das deutsche z wird im Türkischen so ausgesprochen wie das s im Deutschen. Des Weiteren existieren im Türkischen keine Reduktionsvokale wie etwa das Schwa. Im Gegensatz zum Deutschen gibt es auch kein Genus in der türkischen Sprache (Özdil 2011, 33). Die Wortstellung besteht aus Subjekt-Objekt-Verb (S-O-V). Basierend auf Gemeinsamkeiten und Unterschieden hat ABCami Anlauttabellen und kontrastive Materialien deutsch-türkisch und deutsch-arabisch konzipiert und stetig weiterentwickelt.

Fazit

„Endlich“, so Merve G., Teilnehmerin eines ABCami-Alphabetisierungskurses in einer türkischen Moschee in Berlin-Neukölln, „habe ich verstanden, wie die Buchstabenfolge „sch“ richtig ausgesprochen wird. Genauso wie das türkische ş.“ Diese und andere Erfahrungen machen viele Teilnehmende in den Alphabetisierungskursen von ABCami. Dabei hat die 58-jährige Merve G. bereits viele Kurse in Deutschland absolviert, aber erst jetzt erschließen sich ihr bestimmte Strukturen der deutschen Sprache besser, sei es in puncto Artikulation einzelner Laute oder in Bezug auf einfache, grammatikalische Strukturen. Der Schlüssel heißt kontrastiver Ansatz. Das Thematisieren von Gemeinsamkeiten und Unterschieden mittels der kontrastiven Methode führt zu einem besseren Zugang zur Zielsprache. Lehrende, die die wesentlichen Unterschiede zwischen den Sprachen kennen, können gezielt Hinweise geben, Schwierigkeiten erkennen und vermeiden und Brücken zwischen den Sprachen bauen.

Zudem wird der Herkunftssprache der Teilnehmenden eine große Wertschätzung zuteil. Sie wird nicht als defizitäres Mitbringsel der Lernenden betrachtet, vielmehr als bedeutsamer Erfahrungsschatz. Überhaupt beginnt der kontrastive Ansatz nicht erst beim Sprachvergleich, sondern setzt viel früher an. Eine Unterrichtseinheit mit einem „Guten Morgen“ in der Herkunftssprache zu beginnen oder in selbiger zu loben, setzt nicht viel Wissen über die Sprache(n) der Lernenden voraus, kann jedoch viele Brücken bauen.

Literatur

- Ahmad, Ferhan Shahab (1996): Kontrastive Linguistik Deutsch-Arabisch: zur Relevanz der kontrastiven Untersuchungen für den Fremdsprachenunterricht. Heidelberg: Groos.
- Grotlüschen, Anke; Riekmann, Wibke (2011): leo. - Level-One Studie. Presseheft. Universität Hamburg.
- Grotlüschen, Anke; Riekmann, Wibke; Buddeberg, Klaus (2012): leo.-News 2012, Universität Hamburg, S. 12.
- Haberkorn, Rita (2009): Der Situationsansatz ist eine Einladung, sich mit Kindern auf das Leben einzulassen. In: Bock, Michael; Sanders, Karin: Kundenorientierung - Partizipation - Respekt. Neue Ansätze in der Sozialen Arbeit.
- Feldmaier, Alexis (2005): Die kontrastive Alphabetisierung als Alternativkonzept zur zweisprachigen Alphabetisierung und zur Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch am Beispiel der Sprachen Kurdisch und Türkisch. In: DaZ 2/2005. S.42-50.
- Feldmaier, Alexis (2015): Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs, Überarbeitete Neuauflage – Mai 2015, BAMF (Hrsg), Nürnberg.
- Özdil, Erkan (2011): Genus und Kasus im Deutschen: eine didaktische Annäherung mit sprachvergleichenden Aspekten zum Türkischen. In: L. Hoffmann/Y. Ekinci-Kocks (Hg.): Sprachdidaktik in mehrsprachigen Lerngruppen. Baltmansweiler: Schneider, S.29-39; Suleimann, Yasir (ed.,1999): Arabic Grammar and Linguistics. Richmond: Curzon Press.
- Utz et al. (2000): Perspektiven eines typologisch orientierten Sprachvergleichs Deutsch-Arabisch, Arabisch-Deutsch. Kairo: Echnaton.
- VURAL, Sergül (2000): Der Partikelgebrauch im heutigen Deutsch und im heutigen Türkisch. Eine kontrastive Untersuchung. Dissertation. Universität Mannheim.



Über die Autorin und den Autor

Britta Marschke

Dr. Britta Marschke hat Islamwissenschaft und Erziehungswissenschaft studiert. An der Freien Universität lehrte sie 12 Jahre interkulturelle Pädagogik. Zudem arbeitete sie als wissenschaftliche Referentin für Migrations- und Flüchtlingspolitik sechs Jahre im Berliner Abgeordnetenhaus. Momentan leitet sie als Geschäftsführerin die Migrantenselbstorganisation „Gesellschaft für interkulturelles Zusammenleben (GIZ) e.V.“. Seit 2012 ist sie Projektleiterin des BMBF-geförderten Projektes „ABCami - Alphabetisierung und Grundbildung an Moscheen“.



Özcan Kalkan

Özcan Kalkan, M.A. hat an der Technischen Universität Berlin Politikwissenschaft und Linguistik studiert und koordiniert im Rahmen des Projekts „ABCami - Alphabetisierung und Grundbildung an Moscheen“ Alphabetisierungskurse für türkischsprachige Migrant*innen in Bayern und Berlin.