

Tymister, Ulrike

## Arbeiten mit Analphabeten in Volkshochschulen

*Unterrichtswissenschaft 18 (1990) 2, S. 113-124*



Quellenangabe/ Reference:

Tymister, Ulrike: Arbeiten mit Analphabeten in Volkshochschulen - In: Unterrichtswissenschaft 18 (1990) 2, S. 113-124 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-296723 - DOI: 10.25656/01:29672

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-296723>

<https://doi.org/10.25656/01:29672>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

---

# Unterrichtswissenschaft

Zeitschrift für Lernforschung  
18. Jahrgang / Heft 2 / 1990

---

## Thema:

### Funktionaler Analphabetismus

Verantwortlicher Herausgeber:  
Prof. Dr. Gunther Eigler

Gunther Eigler: Funktionaler Analphabetismus: Einführung	98
Elisabeth Fuchs-Brüninghoff: Das Beratungsgespräch als methodisches Instrument zur Ermittlung von Lernerfolg	101
Ulrike Tymister: Arbeiten mit Analphabeten in Volkshochschulen	113
Günther Dohmen: Zur Frage einer neuen Elementarbildung für Erwachsene	125
Günther Eigler: Funktionaler Analphabetismus — auch ein psychologisch-erziehungswissenschaftliches Problem	146

## Allgemeiner Teil

Wolfgang Geise: Die Betreuung des Praktikanten im Betrieb. Eine Untersuchung zum Aufgabenbereich des Betreuungslehrers	161
---	-----

<b>Berichte und Mitteilungen</b>	187
----------------------------------	-----

<b>Buchbesprechungen</b>	189
--------------------------	-----

---

Ulrike Tymister

## Arbeiten mit Analphabeten in Volkshochschulen

### Working with Illiterates in Adult Education Centres

---

*Ausgehend von der Methodendiskussion in der Alphabetisierung werden an zwei Kursen praktische Umsetzungsmöglichkeiten von Methoden verdeutlicht. Dabei werden auftretende Schwierigkeiten und unterschiedliche Gestaltungsmöglichkeiten aufgezeigt. Abschließend wird darauf verwiesen, daß die Alphabetisierungsarbeit in Hinblick auf die Gefahr einer Pseudoalphabetisierung immer in Zusammenhang mit Elementarbildung gesehen werden sollte.*

*This experience report presents three methods concerning the literacy process. They are theoretically described and practically applied in two courses in the adult education centre in Karlsruhe.*

*Finally is to remark that literacy is always to consider in the relation to the acquisition process of basic skills.*

## 1. Alphabetisierung an Volkshochschulen

### 1.1. Organisation

Der Erfahrungsbericht ist aus der Durchführung von mehreren Alphabetisierungskursen der Volkshochschule Karlsruhe erwachsen, von denen hier ein Kurs für Neuanfänger des Sommersemesters 1988 und ein Kurs für Fortgeschrittene des Wintersemesters 1987 vorgestellt werden sollen.

Die Darstellung orientiert sich an den drei derzeit diskutierten Alphabetisierungsmethoden (Morphem-Methode, Spracherfahrungsansatz und Fähigkeitenansatz) und zeigt ihre spezifischen Möglichkeiten wie auch die Schwierigkeiten bei der Realisierung. Alphabetisierungskurse sind an der Volkshochschule Karlsruhe bereits seit mehreren Jahren eingerichtet. Jeder Kurs findet einmal wöchentlich für jeweils eine Doppelstunde statt. Die Teilnehmerzahl ist unterschiedlich hoch: meistens sind es etwa zehn Personen. Jeder Kurs wird von einer Kursleiterin betreut.

### 1.2. Teilnehmer

Den Kurs Lesen und Schreiben für Neuanfänger besuchten zwei Hausfrauen, drei Teilnehmer aus handwerklichen Berufen und zwei schulpflichtige männliche Jugendliche im Alter von 17 Jahren. Das Höchstalter betrug 45 Jahre.

Die Teilnehmer hatten alle eine gescheiterte Lerngeschichte in Bezug auf den Lese-Schreiberwerb zu bewältigen. Die meisten machten die Schule dafür verantwortlich, daß sie diese Fähigkeiten nicht ausreichend erworben hatten. Wenn der Lehrer gemerkt hatte, daß sie im Unterricht nicht mithalten konnten, wurden sie z.B. in die letzte Bank gesetzt und mit anderen Aufgaben beschäftigt, um die Mitschüler nicht zu stören. Häufiger Umzug der Eltern ist ein weiterer problematischer Faktor, der in zwei Fällen die Misere noch beschleunigt hatte. Lange Krankenhausaufenthalte waren bei zwei anderen Teilnehmern die Ursache für unregelmäßigen Schulbesuch.

Alle Teilnehmer wollen jetzt endlich ihre unzulänglichen Fähigkeiten auffrischen und vertiefen, um selbständiger lesen und arbeiten zu können. Sie wollen keine Angst mehr haben, etwas zu vergessen oder beim Unvermögen im Lesen und Schreiben erwischt zu werden. Sie wollen sich aber auch aus Zeitungen informieren können oder Bücher lesen. Dazu müssen aber zunächst ihre Lernschwierigkeiten abgebaut werden.

Alle Teilnehmer des Kurses verfügen über gewisse Buchstabenkenntnisse bzw. ansatzweise Lesefähigkeiten. Es gab keine „Nullanfänger“, d.h. es handelte sich nicht um Analphabeten, die noch kein Alphabet kennen, sondern um funktionale Analphabeten, die die Lese-Schreibfähigkeit nur ungenügend beherrschen bzw. teilweise wieder vergessen haben und nun diese Kenntnisse erneuern und erweitern wollen, um flüssiger lesen und schreiben zu können.

Problematisch erwies sich die Situation für die Jugendlichen innerhalb dieses Kurses für Erwachsene. Sie gingen nur bei Einzelbetreuung aus sich heraus, stellten kaum Fragen und verhielten sich eher still, damit es nicht auffiel, wenn ihnen Fehler unterliefen. Die Erwachsenen hingegen waren sehr aktiv und beteiligten sich rege.

Die hauptsächlichsten Probleme dieser Teilnehmer lagen in dem Unvermögen, Laut-Graphem-Korrespondenzen zu realisieren oder Buchstaben bzw. Laute zu Wörtern zu verbinden, was das Lesetempo entscheidend beeinflusste. Sie verfügten nicht über ein System, in das sie rudimentär vorhandene Regeln hätten einordnen können. Sie waren so mit der Überprüfung dessen beschäftigt, was sie geschrieben hatten, daß eine Sinnentnahme des Gelesenen nur schwer möglich war. Für sie war jedes Wort ein Einzelproblem.

Die Besucher des Kurses für Fortgeschrittene standen vor ähnlichen Problemen. Zwei Teilnehmer verfügten zwar über grundlegende Fähigkeiten des Lesens und Schreibens. Ihnen fehlten aber die notwendigen Strategien. Die anderen Teilnehmer wiesen lückenhafte Kenntnisse der Laut-Graphem-Zuordnung auf, hatten aber auch Schwierigkeiten, Wörter in Sinneinheiten zu unterteilen, d.h. in Clustern zu denken. Hinzu kamen Konzentrations- und Merkschwierigkeiten, die ebenfalls in dem Unvermögen, in Sinneinheiten zu denken, d.h. Vorgänge zu analysieren und zu synthetisieren, ihre Ursache hatten.

All dies läßt sich auf fehlende elementare Voraussetzungen (Kamper 1987), auf unzureichende Kenntnisse von Rechtschreibregeln, aber auch auf die Unfähigkeit, einen Text zu gestalten, zurückführen.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß die Schwierigkeiten der Teilnehmer zum einen in dem Unvermögen bestanden, bestimmte Fähigkeiten zu entwickeln, zum anderen darin, Strategien zur Anwendung dieser Fähigkeiten auszubilden.

## 2. Methoden zum Erwerb der Schreibfähigkeit

Ein besonderes Problem für die Arbeit mit erwachsenen Analphabeten stellt sich für den Kursleiter hinsichtlich der zu verwendenden Methoden.

Zum einen wird versucht, „erwachsenengerechte“ Methoden des Lese-Schreibererwerbs zu entwickeln, zum anderen soll den individuellen Schwierigkeiten der Teilnehmer Rechnung getragen werden.

Daraus ergeben sich zwei zu berücksichtigende Aspekte für die Konzeption des Kurses: Gestaltung eines individualisierten und individualisierenden Kursprogramms und Umsetzung desselben auf einem erwachsenengerechten Niveau.

### 2.1 *Morphemmethode*

Die Morphemmethode ist eine aus der Legasthenie-Forschung stammende Arbeitsweise, die in der Alphabetisierungsarbeit mit Erwachsenen eingesetzt wird. Waldmann (1984) nennt diesen Ansatz auch den „sprachsystematischen Ansatz“ oder die „Bausteinmethode“. Dadurch soll zum Ausdruck kommen, daß dem Gegenstand Schrift eine gewisse Systematik zugrundeliegt.

Grundlage dieser Methode sind die Morpheme. Morpheme sind die kleinsten bedeutungstragenden Einheiten der Sprache. In Abgrenzung zur Silbentrennungsmethode wird nun in Sinneinheiten und nicht in „Sprechbarkeitseinheiten“ gelernt (Füssenich/Gläß 1984, S. 42). Waldmann (1984) gibt dazu folgendes Beispiel:

Silbenmethode:                    ver — schrei — ben

Bausteinmethode:                ver — schreib — en

Das Wort „verschreiben“ läßt sich nun in Hauptmorpheme und funktionale Morpheme untergliedern. Nach Pilz/Schubenz (1979) sind Hauptmorpheme die worttragenden Morpheme, „also solche Morpheme, die die eigentliche Bedeutung eines Wortes wesentlich bestimmen“ (Füssenich/Gläß 1984, S. 44). Die funktionalen Morpheme sind den Hauptmorphemen vor- oder nachgeschaltet: sie sind Anfangs- End- oder Bindemorpheme.

Müller / Oswald (1981) übertragen diese Einteilung in folgendes Schema, das für die Alphabetisierung von Erwachsenen ermittelt wurde:

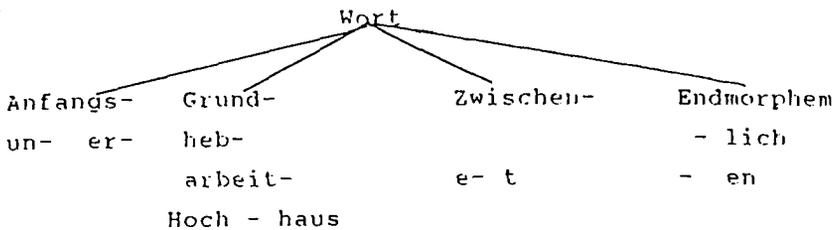


Abbildung 1

Diese Morpheme werden in der Alphabetisierungsarbeit als Bausteine bezeichnet. Entsprechend der oben genannten Terminologie handelt es sich um Anfangs-, Grund-, Zwischen- und Endbausteine.

Dieser methodische Ansatz erschien für die Alphabetisierungsarbeit sehr vielversprechend, da er eine starke Strukturierung der Sprache vornahm und somit ein hierarchisch aufgebauter Unterricht ermöglicht wurde. Dies trifft für zahlreiche Aspekte der Sprache zu. Eine methodische Aufarbeitung grammatikalischer Strukturen mithilfe der Bausteine schien gegeben: etwa bei der Erarbeitung der Perfektformen im Deutschen:

“ich bin ge - gang - en  
ich bin ge - fahr - en.“

Problematisch sind aber bei diesem Beispiel die Endungen der Perfektform, die als funktionale Morpheme gelten. Ebenso ist es schwierig, in der Vergangenheitsform „gang“ das ursprüngliche Hauptmorphem und somit den sinngebenden Hauptbaustein zu erkennen. Dies stellte sich auch als ein generelles Problem für die Arbeit mit den Analphabeten heraus: den Grundbaustein zu finden, ist nicht immer eindeutig.

Generell ist die Morphemmethode als eine Methode zur Beschreibung der Sprache anzusehen und nur bedingt eine Schriftsprachlernmethode.

## 2.2. Der Spracherfahrungsansatz

Dieser methodische Ansatz ist schon in den 40er Jahren in den USA entwickelt worden, um den Lernern die Angst vor dem Schreiben zu nehmen, d.h. diese Methode basiert auf der Überlegung, Lernbarrieren abzubauen. Die Ausgangsthese definiert sich folgendermaßen:

- „ 1. What I think about, I can talk about.  
2. What I say, I can write (or someone for me)  
3. What I can write, I can read  
4. I can read, what I have written, and I can also read, what other people have written for me to read.“ (Wagener/Drecolll 1985, S. 35).

Der Lerner diktiert dem Lehrer oder einem fortgeschrittenerem Schreiber, was er gerne geschrieben hätte. Da bei dieser Methode die Textgrundlage von den Lernern selber erarbeitet wird, nennt sich dieser Ansatz auch „language experience approach“.

Der Spracherfahrungsansatz berücksichtigt in besonderer Weise die Interessen der Teilnehmer. Die von den Teilnehmern erstellten Texte haben sich als motivierende Grundlage für die weitere Gestaltung des Kursablaufes erwiesen.

In dieser Vorgehensweise verbinden sich individuelle und erwachsenengerechte Aspekte.

### 2.3. *Der Fähigkeitenansatz*

Generell wird angenommen, daß beim Prozeß des Lesens und Schreibens verschiedene Fähigkeiten benötigt werden, die erst durch die Koordination Lesen und Schreiben ermöglichen.

Aus welchen Fähigkeiten besteht nun aber der Lese-Schreibprozeß, und wie sollen sie koordiniert werden? Diesen Überlegungen versucht Kamper (1985) gerecht zu werden.

Nach Meinung der Autorin gehören zu den genannten Fähigkeiten folgende Operationen:

- „ — phonetisch differenziertes Hören
  - gesprochene Wörter in ihre Elemente zergliedern und daraus wieder aufbauen
  - Buchstaben schreiben und lesen
  - geschriebene Wörter in Morpheme zergliedern und daraus wieder aufbauen
  - Schriftbilder von Morphemen und von Wörtern einprägen“
- (Kamper 1985, S. 61).

Bei der Aufstellung dieses Fähigkeitenkataloges lehnt sie sich u.a. an die Arbeit von Breuer/Weuffen (1986) an, die ähnliche Fähigkeiten für den Erwerb der Schriftsprache bei Kindern angenommen haben. Grundlegend jedoch ist der Bezug von Kamper zur 'Aneignungstheorie' (Galperin). Dies kommt in der Auffassung zum Ausdruck, daß dem Erwerb dieser Fähigkeiten ein gewisser Automatisierungsprozeß zugrundeliegt. Kamper vergleicht den Erwerb von geistigen Fähigkeiten durchaus mit dem Erwerb von manuellen Fähigkeiten. „Nur durch Hämmern lernst du hämmern, nur durch Schreiben lernst du schreiben“. (Kamper 1987, S. 55). Den Ablauf des Schriftspracherwerbs stellt sie sich folgendermaßen vor: „Vollziehen der Tätigkeit — Rückmeldung — Korrektur an der Steuerung — neuerlicher Vollzug.“ (a.a.O.). Dieser Ablauf, der die oben angesprochenen Fähigkeiten in der Tätigkeit des Ausführens koordiniert, automatisiert sich ihrer Meinung nach im Laufe der Zeit. Dabei werden bereits verfügbare Fähigkeiten kombiniert, um neue Fähigkeiten auszubilden. Dies geschieht etwa im Sinne Piagets, daß sich erst, nachdem schon grundlegende „schemes“ beherrscht werden, neue „schemes“ herausbilden.

Kamper bezieht sich mit ihren Überlegungen aber auch auf die Theorie von Radigk (1985), der sich den Lese-Schreibprozeß als funktionales

System vorstellt, das ein Zusammenspiel von unterschiedlichen Teilleistungen beim Lese-Schreibprozeß postuliert.

Der Ansatz von Kamper (1987) stellt einen ersten Schritt dar, die Ursachen des Analphabetismus psychologisch zu analysieren und daraus didaktische Schlußfolgerungen zu ziehen. Jedoch liegen auch hier noch erhebliche Defizite: Hier geht es hauptsächlich um die Untersuchung von Fähigkeiten oder von Operationen. Im Verlauf des Schreibprozesses werden allerdings auch kognitive und metakognitive Prozesse mitberücksichtigt.

### **3. Die Arbeit in den Volkshochschulen**

#### *3.1. Das Lehrmaterial*

Aufgrund der heterogenen Ausgangslage der Teilnehmer wurde von der durchgehenden Verwendung eines Lehrwerks abgesehen, vielmehr Arbeitsblätter nach bestimmten Schwerpunktsgebieten zusammengestellt.

Hierfür wurden verschiedene Arbeitsmaterialien herangezogen: Es standen Lehrmaterialien, die von Verlagen herausgegeben wurden, zur Verfügung sowie Arbeitshilfen, die von Volkshochschulen oder freien Organisationen zusammengestellt worden sind.

Die Lehrwerke der Verlage Dürr (Erdmann/Ochel) und Langenscheidt (Häusler/Bździach) schieden bei unserer Auswahl aus, da sie zu unflexibel bzw. eher für Fortgeschrittene geeignet schienen.

Demgegenüber ließen sich der „Funktionale Lese-Schreib-Lehrgang“ von Biskoping, das Handbuch für Erwachsene des AOB und die Arbeitsmaterialien der Volkshochschule Rüsselsheim gut verwenden.

Der „Funktionale Lese-Schreib-Lehrgang“ bewegt sich auf drei Ebenen: der Buchstaben-, der Morphem- und der Satzebene, wobei die Texte immer einen Realitätsbezug aufweisen. Sie bieten Schreibsituationen an, wie sie sich z.B. beim Einkaufen, in der Post oder auf der Bank ergeben.

Das Handbuch für Erwachsene des AOB führt aufeinander aufbauend in Buchstaben- und Rechtschreibprobleme ein unter Einbeziehung eines Erarbeitungs-, eines Regelbildungs- und eines Übungssteils.

Allerdings lassen sich die einzelnen Teile des sechsbändigen Werkes auch variabel einsetzen.

Den Arbeitsmaterialien der Volkshochschule Rüsselsheim liegt die Morphemmethode zugrunde. Sie sind ebenfalls thematisch eingebettet.

Durch die Auswahl der Kurs-Materialien war die jeweils einzusetzende Methode bestimmt. Im ganzen gesehen wurde jede Methode angewendet. Daraus ergibt sich für die Beschreibung des Kursablaufs eine Gliederung, die gleichwertig alle drei Methoden berücksichtigt.

### 3.2. Interaktion im Anfängerkurs

Die Konzeption des Anfängerkurses orientierte sich einerseits an dem unterschiedlichen Kenntnisstand der Teilnehmer. Daraus ergab sich, daß man, wenn man teilnehmergerecht vorgehen wollte, jeden einzeln hätte betreuen müssen. Dies ist im Rahmen eines Volkshochschulkurses nicht möglich.

So wurde abwechselnd versucht, auf Schwächen der Teilnehmer einzugehen bzw. Stärken in geeigneter Weise zu nutzen. Wer z.B. besser lesen als schreiben konnte, überprüfte bei seinem Nachbarn ein Diktat. Wer besser schreiben konnte, erstellte im Sinne des Fähigkeitenansatzes Sätze oder kurze Texte, die im Unterricht Verwendung finden sollten.

#### 3.2.1. Spracherfahrungsansatz

Die Methode, die ersten Schreibversuche nicht durch die eigene Hand zu vollziehen, ist in einem Anfängerkurs sehr hilfreich, um Lernhemmungen abzubauen. Der Lerner hat mehr Zeit zu überlegen, was er tatsächlich schreiben will und braucht sich nicht mit motorischen Umsetzungen bzw. mit Überlegungen, wie das jeweilige Wort geschrieben wird, auseinanderzusetzen.

Bei der Auswahl des Themas, über das gesprochen bzw. das schriftlich ausgearbeitet werden soll, kann der Kursleiter Anregungen geben, oder die Teilnehmer treffen selbst die Auswahl.

Ein Thema, das alle Teilnehmer angeht, sind ihre Lese-Schreib-Probleme. Darüber wollen alle sprechen, denn in einem Kurs für Analphabeten besteht endlich die Möglichkeit dazu, und man hat nicht die Sorge, sich zu blamieren. So ergibt sich eine Diskussion über die Lerngeschichte spontan.

Aus einer solchen Diskussion entstand in dem von mir betreuten Kurs etwa folgender Text:

Wir haben Probleme, zu lesen und zu schreiben.

Wir haben Probleme beim Lesen und beim Schreiben.

Das Zuschauen beim Schreiben macht mich unsicher.

Das Ausfüllen eines Fragebogens macht mich unsicher.

Im weiteren Kursverlauf dient dieses Verfahren dazu, bereits fortgeschrittenere Lerner als Schreiber einzusetzen.

#### 3.2.2. Der Fähigkeitenansatz

Die Fähigkeit, lesen und schreiben zu können, soll nun aber erst erworben werden. Über elementare Fähigkeiten zu verfügen, ist eine Grundvoraussetzung wie Kamper (1987) fordert.

Für den Unterrichtsablauf ergibt sich daraus u.a., Übungen zum Lautieren durchzuführen, um die Fähigkeit, differenziert hören zu können, zu verbessern. Daraus ergibt sich als nächster Schritt, die Zuordnung der gehörten Laute zu Graphemen zu vollziehen. Diese

Fähigkeiten sind entscheidend für das Zusammenziehen von Buchstaben zu Wörtern, d.h. Seriationen müssen von den Teilnehmern vollzogen werden.

Grundlegend für jeden einzelnen dieser Prozesse ist das Zusammenspiel von Analysieren und Synthetisieren. Dem wurde in den Übungen Rechnung getragen.

Lautierungsübungen berücksichtigten zum einen einzelne Laute, d.h. Selbstlaute, die als einzelner Buchstabe identisch mit einem Laut sind. Zum anderen wurde den Teilnehmern bewußtgemacht, daß dies in den meisten Fällen nicht so ist: für einen Laut gibt es meist mehrere Buchstaben. Das Prinzip „schreib so, wie du sprichst“, ist also nur bedingt anwendbar.

Oft ergeben sich die Laute auch erst durch ihr Buchstabenumfeld im Wort. Zur Bewußtmachung dieser Überlegungen haben die Teilnehmer zunächst sogenannte Zusammenschleifübungen zu vollziehen, d.h. Buchstaben müssen zu einem Wort zusammengezogen werden.

Die Teilnehmer lernen aber nicht nur, gesprochene Laute oder Wörter wieder zu erlesen, d.h. sie machen sich die geschriebenen Buchstaben phonetisch und graphisch wieder bewußt und erlangen so eine gewisse Sicherheit, da sie beginnen, über einen eigenen Kontrollmechanismus zu verfügen.

Implizit berücksichtigt die Realisierung dieser Methode also sowohl akusto-motorische als auch visuelle Einprägungsmechanismen z.B. in Form folgender Einschleifübungen:



### 3.2.3. Die Morphemmethode

Die Grundlagen der Morphemmethode sind für alle Teilnehmer neu. Hier spielt die heterogene Vorbildung zunächst keine Rolle.

Die Unterteilung von Gesprochenem in Morpheme ist neu und für einige zunächst nur schwer nachvollziehbar, da Unterteilungen von Wörtern eher in Silben vollzogen werden als nach Sinneinheiten.

Als Grundlage zur Erarbeitung der Methode erstellen die Teilnehmer einen Text zum Thema „Kochen“.

Die Suppe

Mein Vater ist ein guter Koch. Er kocht uns mittags oft eine gute Suppe. Am Samstag haben wir ein neues Rezept probieren wollen. Eva und Maria kochen nun diese Suppe. Eva sagt zu Maria: „Du kochst die Suppe das nächste Mal“. Martin und Jörg meinten daraufhin: „Wir kochen aber auch einmal.“

Dieser Text erlaubt es nun, die Konjugation des Verbs „kochen“ zu erarbeiten.

ich	koch	-	e
du	kochs	-	st
er	koch	-	t
wir	koch	-	en
ihr	koch	-	t
sie	koch	-	en

Die Teilnehmer erkennen, daß der Konjugation eine Systematik zugrundeliegt bzw. daß der Baustein „koch“ erhalten bleibt. Mit diesem Baustein können sie dann weitere Wörter zusammenbauen: z.B.: Kochbuch, Koch-löffel, Koch-topf, Koch-kurs, Koch-rezept etc. Schwierig wird es bei dem Wort Köchin. Daran wird deutlich, daß die Bausteine sich in erster Linie nach einem gemeinsamen Sinn orientieren und nicht immer als Orientierungshilfe für die Rechtschreibung hilfreich sind.

Für den Anfangsunterricht muß somit immer abgewogen werden, inwiefern die Untergliederung in Morpheme miteinbezogen werden kann.

### 3.3 Interaktion in den Fortgeschrittenenkursen

Die Vorgehensweise im Fortgeschrittenenkurs war im Unterschied zum Anfängerkurs an einen funktionalen Kontext gebunden, d.h. daß die Unterrichtsinhalte sich an einem bestimmten Thema orientierten.

Hierbei wurde auch je nach Arbeitsintention eine der bereits beschriebenen Methoden verwandt.

Generell läßt sich die Behandlung der auftauchenden Probleme auf zwei Strategien beschränken. Es gibt bestimmte Probleme, die sich durch Regeln erklären bzw. die sich durch Gemeinsamkeiten erschließen lassen. Es gibt aber auch Wörter, die man in das orthographische Lexikon eintragen muß, die als solche gelernt werden müssen: Die Schreibweise z.B. der Wörter „malen“ bzw. „mahlen“ lassen sich nicht von einer Ableitungsregel her erschließen.

#### 3.3.1. Spracherfahrungsansatz

Der Spracherfahrungsansatz wird nicht — wie in den Anfängerkursen — dazu benutzt, die Angst vor dem Lernprozeß abzubauen, sondern um durch Anknüpfung an Erfahrungen der Teilnehmer funktional ein besonderes Problem der Rechtschreibung aufzugreifen oder einen speziellen „Morphemschatz“ aufzubauen.

Somit gibt der Kursleiter das Thema vor, läßt sich aber Beispielsätze, die als Arbeitsgrundlage für den Kursablauf dienen, von den Teilnehmern nennen. Am Beispiel des Themas „Arbeit“ soll diese Vorgehensweise konkretisiert werden. Ein von den Teilnehmern erstellter Text könnte folgendermaßen aussehen:

## Unsere Berufe

Heidi ist Hausfrau und muß sich um viele Dinge kümmern.

Pia hatte heute viel zu tun, da heute in der Firma Inventur ist.

Günter arbeitet als Heizungsmonteur.

Brigitte verkauft Wurst in einer Metzgerei.

Martina macht in einer Bäckerei sauber.

In diesem Text tauchten Wörter auf, die für die Teilnehmer Schwierigkeiten in der Rechtschreibung beinhalteten. Bei solchen Problemen wurde davon ausgegangen, daß sich die Teilnehmer die schwierigen Stellen unterstrichen und dann das Wort noch einmal neu schrieben.

### 3.3.2. Morphhemmethode

Anhand des Themas „Berufe“ läßt sich der Morphemschatz „Arbeit“ systematisieren. Dafür wird ein Text herangezogen, an dem die Teilnehmer alle Wörter mit dem Baustein „arbeit“ heraussuchen müssen.

Klaus hat vier Jahre in einer Bäckerei gearbeitet.

Dann mußte die Bäckerei schließen.

Ein halbes Jahr war Klaus arbeitslos.

Über das Arbeitsamt hat er eine neue Stelle gefunden.

Auf der neuen Arbeitsstelle muß er Teig zu Brot und Brötchen verarbeiten. Die ersten drei Wochen konnte er sich nur langsam einarbeiten. Nun weiß er, wie alles geht.

Die Teilnehmer kommen zu folgendem Ergebnis:

ge	-	arbeit	-	et
arbeit	-	s	-	los
arbeit	-	s	-	stelle
ein	-	arbeit	-	en

Die Teilnehmer systematisieren die Bausteine und bilden weitere Wörter.

### 3.3.3. Fähigkeitenansatz

Durch die starke kontextuelle Einbindung erhält der Fähigkeitenansatz eine Weiterentwicklung. Es werden nicht mehr nur die elementaren Fähigkeiten angesprochen, die für den Lese-Schreibvorgang von Bedeutung sind. Nun kommen bereits Möglichkeiten der Wissenserweiterung ins Spiel, da hier durch das Thema „Berufe“ Bereiche der Elementarbildung berührt werden.

Bei einer Unterrichtseinheit „Arbeit und Berufe“ kann der Umgang mit Formularen geübt werden wie z.B. das Ausfüllen des Antrages auf Lohnsteuerjahresausgleich. Bei solchen Tätigkeiten wird aber nicht nur mechanisch die entsprechende Lücke gefüllt. Zunächst muß klar gemacht werden, wonach gefragt wird und welche Antwort möglich ist.

#### 4. Ausblick: Elementarbildung und Postalphabetisierung

Die Fähigkeit, lesen und schreiben zu können, genügt nicht als Alphabetisierungsmaßnahme. Die Einbeziehung von elementaren Vorgängen im täglichen Leben wie das Ausfüllen von Formularen, das Erstellen von Briefen etc. gehört mit zu einer funktionellen Anwendung und zu einer tatsächlichen Alphabetisierung, die auch außerhalb des Kurses praktiziert wird. Die Gefahr der Pseudoalphabetisierung kann durch einen funktionalen Umgang mit der Schrift abgebaut werden (Fuchs-Brüninghoff 1987).

Schwierigkeiten ergeben sich bei der Gestaltung eines festumrissenen Konzeptes. Kreft (1986) macht im folgenden deutlich: „Wie bei der Alphabetisierung geht es zwar darum, daß Qualifikationen erworben werden, von denen angenommen wird, daß sie im allgemeinen vorhanden sind. Dennoch kann man bei der Elementarbildung — gemessen an der technologischen und sozialen Entwicklung — die funktionalen Anforderungen entweder in einem sehr engen oder in einem sehr weiten Rahmen sehen.“ (Kreft 1986, S. 14).

Kreft umschreibt das Zielspektrum einerseits auf ein konkretes Bildungsprogramm bezogen, zum anderen sieht er aber auch das Ziel der Arbeit darin, „die Frage nach den Einstellungen der Teilnehmer und nach ihrem Handlungsspielraum in beruflichen und persönlichen Situationen zum Kursgegenstand zu machen“ (Kreft 1986, S. 16).

Die Qualifizierungsangebote im Rahmen der Elementarbildung gehen nahtlos in Überlegungen zu einer Postalphabetisierung über. Die Bereiche der Beruflichen Bildung, der Politischen Bildung sowie die Erweiterung der Ausdrucksfähigkeiten und Kompetenz in der deutschen Sprache sind weitere Ziele, die zu einer Emanzipation des einzelnen führen können, wobei unter Emanzipation die Erweiterung des Handlungsspektrums zu verstehen ist unter Einbeziehung von neuen Kommunikationsformen.

Der Erwerb von elementaren Fähigkeiten ist somit als ein erster Schritt in Richtung Elementarbildung zu sehen.

#### Literatur

- BREUER, H./WEUFFEN, M. (1986): Gut vorbereitet auf das Lesen und Schreibenlernen? Berlin 6. Aufl.
- FÜSSENICH, I./GLÄSS, B. (1984): Alphabetisierung und Morphemmethode. Kritik eines schriftdidaktischen Verfahrens aus linguistischer und psycholinguistischer Sicht. In: OBST, 26, S. 39-69.
- FUCHS-BRÜNINGHOFF, E. (1987): Beratung in der Alphabetisierung. In: Kamper (1987, Bd. 2), S. 13-20.
- KAMPER, G. (1985): Der Fähigkeitenansatz. In: Kreft, Wolfgang (Hrsg.): Methodische Ansätze zur Schriftsprachvermittlung. Bonn - Frankfurt/Main, S. 54-65.
- KAMPER, G. (1987): Elementare Fähigkeiten in der Alphabetisierung, 2 Bde. Berlin.

- KREFT, W. (Hrsg.) (1985): Methodische Ansätze zur Schriftsprachvermittlung. Bonn - Frankfurt/Main.
- KREFT, W. (1986): Elementarbildung. In: Federlesen, Nr. 1, S. 13-17.
- OSWALD, M.-L./MÜLLER, H.-M. (1981): Deutschsprachige Analphabeten. Stuttgart.
- PAS DVV (1984): Informationen zur Alphabetisierung in der Erwachsenenbildung Heft 6, Postalphabetisierung. Bonn - Frankfurt/Main.
- PILZ, D./SCHUBENZ, S. (1979): Schulversagen und Kindertherapie. Köln.
- RADIGK, W. (1985): Forschungsergebnisse zur Genese des Analphabetismus. In: DUMMER, L. (Hrsg.): Legasthenie. Bericht über den Fachkongreß 1984. Hannover, S. 160-173.
- WAGENER, M. /DRECOLL, F. (1985): Der Spracherfahrungsansatz. In: Kreft (1985), S. 34-53.
- WALDMANN, D. (1985): Der sprachsystematische Ansatz. In: Kreft (1985), S. 17-33.

Lehrwerke:

- AOB (Arbeitskreis Orientierungs- und Bildungshilfe, Berlin) Handbuch für Erwachsene, 6 Bde., Berlin. o.J.
- BISKOPING, M. (1987): Lesen und Schreiben lernen für Erwachsene. Funktionaler Lese-Schreib-Lehrgang. Bochum.
- ERDMANN, H./OCHEL, A. (1984): Lesen und Schreiben für Erwachsene. Bonn-Bad Godesberg.
- HÄUSLER, G./BZDZIACH, K. (1984): Grundbaustein 1. Lesen und Schreiben. Berlin/München/Wien/Zürich/New York.
- VOLKSHOCHSCHULE RUSSELSHEIM (1987): Alphabetisierung. Anregungen und Hilfen für den Unterricht.

Anschrift der Autorin:

Ulrike Tymister, Seminar für Philosophie und Erziehungswissenschaft  
der Universität Freiburg, Lehrstuhl 1, Rempartstraße 11, 7800 Freiburg.