

# Alphabetisierung von erwachsenen Migranten nach Montessori

Ein methodischer Ansatz für die  
Fremd- und Zweitsprache Deutsch

Christiane Rokitzki

Christiane Rokitzki

**Alphabetisierung von  
erwachsenen Migranten  
nach Montessori**



Christiane Rokitzki

# **Alphabetisierung von erwachsenen Migranten nach Montessori**

**Ein methodischer Ansatz für die Fremd- und  
Zweitsprache Deutsch**

Tectum Verlag

Christiane Rokitzki

Alphabetisierung von erwachsenen Migranten nach Montessori.  
Ein methodischer Ansatz für die Fremd- und Zweitsprache Deutsch

© Tectum Verlag Marburg, 2016

Zugl. Diss. Philipps-Universität Marburg 2015

(Originaltitel: Kompetenzorientierte Alphabetisierung nach Maria  
Montessori mit Erwachsenen in der Fremd- und Zweitsprache Deutsch)

ISBN: 978-3-8288-6449-8

(Dieser Titel ist zugleich als gedrucktes Buch unter  
der ISBN 978-3-8288-3726-3 im Tectum Verlag erschienen.)

Umschlagabbildungen: Christiane Rokitzki

Umschlaggestaltung: Norman Rinkenberger | Tectum Verlag

Alle Rechte vorbehalten

Besuchen Sie uns im Internet  
[www.tectum-verlag.de](http://www.tectum-verlag.de)

**Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der  
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Angaben sind  
im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Meinen Weggefährten



„Die Anstrengung, die wir zum Erlernen des Schreibens für nötig erachten, ist eine rein künstliche Anstrengung, die nicht mit dem Schreiben zusammenhängt, sondern nur mit den Methoden, nach denen es gelehrt wird.“

(Montessori 1913, 566)



# Vorwort

Dieses Buch ist eine leicht überarbeitete Fassung meiner Dissertation, die im April 2015 unter dem Titel *Kompetenzorientierte Alphabetisierung nach Maria Montessori mit Erwachsenen in der Fremd- und Zweitsprache Deutsch* an der Philipps-Universität Marburg vom Fachbereich Germanistik und Kunstwissenschaften im Fachgebiet Deutsch als Fremdsprache angenommen wurde.

Ich danke zuallererst meiner Doktormutter Prof. Dr. Ruth Albert für ihr uneingeschränktes Vertrauen und ihre stetige Ermutigung. Ich habe viel gelernt in dieser Zeit. Danken möchte ich auch Herrn Prof. Dr. Frank G. Königs für seine Bereitschaft, das Zweitgutachten zu übernehmen. Von ganzem Herzen danke ich meinen beiden engen Kolleginnen im Forschungsprojekt *Alphamar*, Dr. Anne Heyn und Dr. Frauke Teepker, sowie allen studentischen Projektmitarbeiterinnen für die intensive Zusammenarbeit. Wir waren wirklich ein gutes Team! Ein besonders herzlicher Dank für ihre Mitarbeit geht auch an alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Projekt-Alphabetisierungskurse an der Volkshochschule Frankfurt am Main. Den Kursleiterinnen und Kursleitern dieser Kurse danke ich insbesondere für ihre vielen kritischen Fragen, ihre hilfreichen Rückmeldungen und für ihre Zeit.

Weiterhin möchte ich dem Team um Prof. Dr. Karen Schramm vom Herder-Institut der Universität Leipzig für die Gelegenheit danken, die Konzeption der Methode nach Montessori für ausländische Erwachsene auf Tagungen, in Weiterbildungsworkshops und durch gemeinsame Veröffentlichungen vorzustellen, immer wieder neu zu reflektieren und zu überarbeiten. Sehr herzlich danke ich auch Herrn Dr. Viktor von Blumenthal von der Montessori-Initiative Marburg e. V. für seine wertvollen Literaturhinweise und für die Möglichkeit eines Besuchs an der Montessori-Schule Marburg.

Der *MARburg University Research Academy (MARA)* danke ich für die finanzielle Förderung durch den *Fonds zur Unterstützung weiblicher Erziehender in der Qualifikationsphase*. Bei Franziska van Elten möchte ich mich für das sorgfältige Korrekturlesen dieses Manuskripts und bei Jan Niehues für den  $\LaTeX$ -Support bedanken.

Ich danke meinen Freunden, die mir während der Arbeit an diesem Buch Rückhalt gegeben haben. Und schließlich gilt mein Dank vor allem meiner kleinen Familie: meinem Mann Oliver und meinem Sohn David für ihre Geduld und Zuwendung.

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung</b>	<b>15</b>
1.1	Problemaufriss . . . . .	15
1.2	Zielvorhaben . . . . .	19
1.3	Rahmenbedingungen . . . . .	20
1.4	Vorgehen . . . . .	22
<b>2</b>	<b>Analphabetismus und Alphabetisierung</b>	<b>25</b>
2.1	Konzepte und Begriffe . . . . .	25
2.1.1	Deutsch als Fremdsprache vs. Deutsch als Zweitsprache	25
2.1.2	Literacy – Literalität . . . . .	27
2.1.3	Illiteracy – Illiteralität – Analphabetismus . . . . .	29
2.1.4	Alphabetisierung . . . . .	35
2.2	Schriftspracherwerb bei Kindern und Erwachsenen . . . . .	36
2.2.1	Strategien im kindlichen Schriftspracherwerb . . . . .	37
2.2.2	Schriftspracherwerb bei Erwachsenen . . . . .	44
2.2.3	Sprachliche und schriftsprachliche Kenntnisse in der Fremdsprache . . . . .	47
<b>3</b>	<b>Ziele fremdsprachlicher Alphabetisierungsarbeit</b>	<b>55</b>
3.1	Zielgruppe . . . . .	55
3.1.1	Rechtsgrundlagen . . . . .	56
3.1.2	Größenordnung und Teilnehmerstruktur . . . . .	58
3.2	Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs . . . . .	65
3.2.1	Anforderungen an fremdsprachlichen Alphabetisierungs- unterricht . . . . .	65
3.2.2	Einführung eines verbindlichen Kurskonzepts . . . . .	66

## Inhaltsverzeichnis

3.3	Kompetenzen und Teilfertigkeiten in der fremdsprachlichen Alphabetisierung . . . . .	73
3.3.1	Zum Begriff der Kompetenz . . . . .	73
3.3.2	Fähigkeitenansatz . . . . .	74
3.3.3	Exkurs: Graphomotorik . . . . .	76
3.3.4	Kompetenzmodelle . . . . .	78
<b>4</b>	<b>Kompetenzorientierte Alphabetisierung nach Montessori</b>	<b>87</b>
4.1	Zum Begriff der Methode . . . . .	90
4.2	Unterrichtsprinzipien . . . . .	92
4.3	Lernziel: Schriftsprache . . . . .	98
4.3.1	Schreiben . . . . .	98
4.3.2	Lesen . . . . .	108
4.4	Lernziel: Sprache . . . . .	112
4.4.1	Mündliche Sprachförderung . . . . .	113
4.4.2	Anbahnung einer basalen Grammatikarbeit . . . . .	115
4.5	Lernziel: Lernerautonomie . . . . .	127
<b>5</b>	<b>Fragestellung und aktueller Forschungsstand</b>	<b>133</b>
5.1	Vorüberlegungen . . . . .	133
5.2	Forschungsleitende Fragen . . . . .	136
5.2.1	Fragestellung 1: Betrachtung der Lernfortschritte . . . . .	136
5.2.2	Fragestellung 2: Dokumentation der Unterrichtspraxis . . . . .	137
5.3	Alphabetisierungsforschung und methodischer Diskurs . . . . .	138
5.3.1	Alphabetisierung als Forschungsfrage . . . . .	139
5.3.2	Unterrichtsmethoden in der Alphabetisierung . . . . .	145
<b>6</b>	<b>Empirische Untersuchung</b>	<b>153</b>
6.1	Beschreibung der Stichprobe . . . . .	153
6.2	Datenerhebung . . . . .	165
6.2.1	Darstellung und Begründung des Forschungsdesigns . . . . .	165
6.2.2	Lernfortschrittmessung . . . . .	168
6.2.3	Interviews mit den Kursteilnehmern . . . . .	179
6.2.4	Dokumentation durch die Kursleiter . . . . .	187

## *Inhaltsverzeichnis*

6.2.5	Unterrichtsbeobachtungen . . . . .	192
6.3	Ablauf der Untersuchung . . . . .	197
6.3.1	Zeitlicher Rahmen der Methodenerprobung . . . . .	197
6.3.2	Unterrichtsinhalte und Progression . . . . .	199
6.3.3	Versuchsaufbau . . . . .	200
6.3.4	Anpassung der Methode an die Zielgruppe . . . . .	202
6.4	Forschungsmethodische Herausforderungen . . . . .	209
6.4.1	Forschungssituation . . . . .	210
6.4.2	Merkmale der Versuchspersonen . . . . .	212
<b>7</b>	<b>Aufbereitung der Daten und Auswertung</b>	<b>217</b>
7.1	Betrachtung der Lernfortschritte . . . . .	217
7.1.1	Auswertungsdesign . . . . .	217
7.1.2	Kompetenzübergreifender Lernzuwachs . . . . .	221
7.1.3	Lernzuwachs in den einzelnen Kompetenzen . . . . .	226
7.1.4	Lernzuwachs in bestimmten Fallgruppen . . . . .	230
7.2	Dokumentation der Unterrichtspraxis . . . . .	233
7.2.1	Auswertungsdesign . . . . .	233
7.2.2	Rückmeldungen zu methodenspezifischen Unterrichts- prinzipien . . . . .	238
7.2.3	Rückmeldungen zu methodenspezifischen Materialien . . . . .	246
7.2.4	Erwerb von Kompetenzen . . . . .	260
7.2.5	Modifikationen und Weiterentwicklung der Methode . . . . .	261
<b>8</b>	<b>Interpretation und Diskussion der Ergebnisse</b>	<b>267</b>
8.1	Aussagefähigkeit der Ergebnisse . . . . .	267
8.2	Allgemeine Tendenzen . . . . .	268
8.2.1	Kompetenzübergreifender Lernzuwachs . . . . .	268
8.2.2	Bestimmte Fallgruppen . . . . .	269
8.2.3	Unterschiede zwischen den Erprobungskursen . . . . .	275
8.3	Förderung bestimmter Kompetenzen . . . . .	283
8.4	Schlussfolgerungen für die Unterrichtspraxis . . . . .	291
<b>9</b>	<b>Zusammenfassung und Ausblick</b>	<b>301</b>

## *Inhaltsverzeichnis*

9.1	Fazit . . . . .	301
9.2	Implikationen für die Alphabetisierungspraxis . . . . .	304
9.3	Beitrag zur Alphabetisierungsforschung . . . . .	305
	<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>307</b>
	<b>Abbildungsverzeichnis</b>	<b>331</b>
	<b>Tabellenverzeichnis</b>	<b>335</b>
	<b>Anhang</b>	<b>337</b>
	<b>A Gegenüberstellung der Stichproben</b>	<b>339</b>
	<b>B Exemplarischer Kursplan</b>	<b>343</b>
	<b>C Lernfortschrittsmessung</b>	<b>345</b>
	C.1 Schriftliche Aufgaben . . . . .	345
	C.2 Skalen zur Berechnung der Kompetenzwerte . . . . .	349
	C.2.1 Skalen für die schriftlichen Lernfortschrittskontrollen . . . . .	349
	C.2.2 Skalen für den mündlichen Test im Interview . . . . .	354
	C.2.3 Kursleiter-Skalen . . . . .	357
	C.3 Exemplarische Kompetenzräder . . . . .	358
	<b>D Interviewleitfaden</b>	<b>363</b>
	D.1 Leitfaden für die Eingangsinterviews . . . . .	363
	D.2 Leitfaden für die Folgeinterviews . . . . .	367
	<b>E Schriftliche Kursleiterdokumentation</b>	<b>371</b>
	E.1 Tägliche Kursleiterdokumentation . . . . .	372
	E.2 14-tägliche Kursleiterdokumentation . . . . .	373
	E.3 Kursleiterfragebogen zur Einschätzung der Methode . . . . .	375
	<b>F Hospitationsleitfaden</b>	<b>379</b>

# 1 Einleitung

## 1.1 Problemaufriss

Einem Menschen, der nicht lesen und schreiben kann, fehlt es nicht nur an einer Kenntnis. Es fehlt ihm an einem wichtigen Mittel, um in einer schriftsprachlich geprägten Kultur selbstständig leben zu können. Insbesondere die wirtschaftlichen und sozialen Veränderungen in der zweiten Hälfte des vergangenen Jahrhunderts haben dazu geführt, dass sich in Deutschland und anderen Industriestaaten die schriftliche Kommunikation zu einer wichtigen Grundlage für die Beteiligung am gesellschaftlichen Leben entwickelt hat:

„Es gab noch vor kurzer Zeit gelehrte und praktische Personen, die wichtige Positionen erreicht haben, obwohl sie Analphabeten sind. [...] Doch heute ist Lesen- und Schreibenkönnen eine Notwendigkeit, auch für das Leben in bescheidenen sozialen Bedingungen. Denn alles wird durch schriftliche Verträge gemacht [...]. Wenn es in der Regierungsform das Wahlrecht für alle Staatsbürger gibt, muß man den eigenen Namen schreiben, die Namensliste der zu den Wahlen vorgeschlagenen Personen lesen können. Sonst muß man die eigene Unterlegenheit bekennen und gesondert mit Hilfe derjenigen, die lesen und schreiben, wählen, indem man sich ihnen anvertraut. [...] Bei allen Bedürfnissen des Lebens muss man von einem solchen Zustand der Abhängigkeit ausgehen“ (MONTESSORI 1998, 202).

## 1 Einleitung

Auf der Grundlage einer empirischen Studie aus dem Jahr 2010 geht man mittlerweile davon aus, dass in Deutschland derzeit ca. 7,5 Millionen Analphabeten<sup>1</sup> leben (vgl. GROTLÜSCHEN/RIEKMANN 2011), die den schriftsprachlichen Anforderungen der Gesellschaft ohne fremde Hilfe nicht gewachsen sind. Seitdem im Jahr 1948 die *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte* von den Vereinten Nationen verabschiedet wurde, gilt die Alphabetisierung als ein Menschenrecht, das die Basis für jedes weitere Lernen darstellt (vgl. MOTAKEF 2009). Die verschiedenen Initiativen und Kampagnen der UNESCO lenken regelmäßig die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit auf diese Problematik: So wurde das Jahr 1990 zum *Internationalen Jahr der Alphabetisierung* erklärt und der Zeitraum von 1990–2000 zum *Internationalen Jahrzehnt zur Bekämpfung des Analphabetismus* (vgl. BERNSCHNEIDER-HARDEN 1994, 2). Die im Jahr 2001 von den Vereinten Nationen beschlossene Weltalphabetisierungsdekade (2003–2012), in deren Rahmen es sich die beteiligten Staaten zum Ziel gesetzt hatten, Analphabeten weltweit den Zugang zu Alphabetisierung und Grundbildung zu ermöglichen (vgl. SINGH 2004), hatte nicht zuletzt auch in Deutschland bildungspolitische Konsequenzen. So förderte das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) in diesem Zusammenhang verschiedene wissenschaftliche Projekte im Bereich der Alphabetisierungsforschung mit insgesamt ca. 30 Millionen Euro.

In Kulturen, in denen die Beherrschung schriftsprachlicher Kommunikationsformen eine grundlegende Voraussetzung für die Alltagsbewältigung ist, geht Analphabetismus in der Regel mit einer Stigmatisierung der Betroffenen einher. So führt nicht nur das Unvermögen selbst, sondern nicht zuletzt auch das Verbergen dieses Unvermögens durch die Anwendung von Vermeidungs- und Kompensationsstrategien häufig zu sozialer Isolation und stark eingeschränkter gesellschaftlicher Partizipation.

„Der Analphabet ist unter den gegenwärtigen Bedingungen der Zivilisation [...] nicht nur ein Unwissender: Er steht außerhalb

---

1 Aus Gründen der besseren Lesbarkeit werden in dieser Arbeit die Begriffe für Personen, wie z. B. *Analphabet*, *Teilnehmer*, *Lerner*, *Migrant* oder *Kursleiter*, wo dies möglich ist, geschlechtsneutral gewählt, im Übrigen jedoch generisch verwendet und sind daher gleichermaßen auf männliche und weibliche Personen bezogen zu verstehen.

## 1.1 Problemaufriss

der Gesellschaft, er ist ein Anormaler, dem Taubstummen vergleichbar. [...] Was ihm fehlt, ist die Sprache, durch die sich die sozialen Beziehungen vollziehen. Es genügt bei einer sprechenden Person nicht, artikulierte Laute in die Luft zu schicken. Es ist notwendig, dass das Wort Dauer gewinnt [...], durch Maschinen reproduziert wird, von den Kommunikationsmitteln transportiert wird [...]. Auch das Ehrenwort, das feierliche Versprechen von Person zu Person, hat seinen alten moralischen und sozialen Wert verloren. Mittlerweile muss auch das Versprechen materialisiert, sichtbar, dauerhaft sein. Deshalb steht ein des Schreibens unkundiger Mensch außerhalb der Gesellschaft“ (MONTESSORI 1998, 189).

Neben der Verständigung und der Beteiligung an gesellschaftlichen Prozessen hat (Schrift-)Sprache darüber hinaus jedoch auch andere wichtige Funktionen: Welterschließung, kulturelles Kapital, schichtspezifische Integrationsfunktion sowie Bildung von Identität und Selbstbewusstsein (vgl. PAULUS/RODARIUS 2009). Daraus folgt, „dass Bildung nicht nur ein Prozess des individuellen Wachstums ist, sondern auch (mittels der Verfügbarkeit bestimmter Basisqualifikationen) eine Voraussetzung für Sozialisationsprozesse und Teilhabe an der Gesellschaft“ (ZYDATISS 2010, 60).

Wie viel schwieriger noch ist die gesellschaftliche Teilhabe jedoch für einen Menschen, wenn die Kultur, in der er lebt, nicht seine eigene ist, und wenn er weder in seiner eigenen noch in der fremden Kultur (schrift)sprachlich kommunizieren kann?<sup>2</sup> „Während Menschen in den Entwicklungsländern zum Teil noch in einer gemeinsamen mündlichen Kultur leben, müssen sich Menschen mit geringer Lesefähigkeit in den Industrieländern als isoliert innerhalb einer Welt der schriftlichen Zeichen empfinden“ (SCHLUTZ 1983, 259). Insbesondere für Migranten aus Kulturkreisen, in denen geringere Anforderungen an die Schriftsprachbeherrschung gestellt werden als in der Zielkultur, stellt sich das

---

2 Anschauliche Beispiele für diese Problematik finden sich u. a. in GENUNEIT 2002.

## 1 Einleitung

Problem des „importierten Analphabetismus“ (vgl. dazu Kapitel 2.1.3). Eine Kursteilnehmerin<sup>3</sup> schildert ihre Situation wie folgt:

TN: „Ich war nicht in die Schule. Das war für mich ein bisschen traurig. [...] Warum ich bin bis, jemand geht nicht in die Schule ist blind. [...] Verstehen?“ D: „Weil sie in der Türkei nicht in die Schule gehen konnte, sie möchte unbedingt Schule besuchen, und ich möchte nicht Analphabetin sein. Und das tut mir so weh.“

TN: „Ja, ich will einfach meine Augen aufmachen, was lesen und schreiben. Erste Mal das.“

Besonders problematisch bei fremdsprachlichen Alphabetisierungsprozessen ist nicht zuletzt die Tatsache, dass der Erwerb der geschriebenen Sprache in der Regel auch ihre mündliche Verfügbarkeit beeinflusst.

Zu den Zielen moderner Integrationspolitik gehört u. a. die Schaffung von Möglichkeiten zu Dialog und Austausch, gemeinsamer Identifikation und sozialem Aufstieg (vgl. ARSLAN 2002, 49). Als Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche Integration von Migrant\*innen gilt hierbei der Erwerb von Deutschkenntnissen: „Erst die Beherrschung der Schriftsprache und das Vorhandensein grundlegender Sprachkenntnisse in Kombination mit elementaren Fertigkeiten der Grundbildung erlauben ein aktives Zusammenleben in der deutschen Gesellschaft und öffnen auf diese Weise die Tür zur Integration“ (FELDMEIER 2007, 8).

Mit der Änderung des Zuwanderungsgesetzes im Jahr 2005 wurden sogenannte Integrationskurse für den Erwerb grundlegender Deutschkenntnisse eingerichtet. Die erfolgreiche Teilnahme an einem solchen Kurs setzt jedoch in der Regel die Kenntnis des lateinischen Alphabets voraus. Für Einwanderer\*innen, die diese Voraussetzung nicht erfüllen, werden spezielle Integrationskurse mit Alphabetisierung angeboten, in denen die Teilnehmer\*innen Deutsch als Fremd-

---

3 Bei Zitaten aus Interviews mit Kursteilnehmern werden in der vorliegenden Arbeit die folgenden Abkürzungen verwendet: I (Interviewer), TN (Teilnehmer) und D (Dolmetscher).

## 1.2 Zielvorhaben

sprache<sup>4</sup> gleichzeitig mit der Schriftsprache erwerben müssen. Erschwerend kommt hinzu, dass die Zielgruppe solcher Alphabetisierungskurse hinsichtlich der mündlichen und schriftlichen Vorkenntnisse in ihrer Muttersprache und in der Fremdsprache sowie hinsichtlich ihrer aktuellen Lebenssituation äußerst heterogen zusammengesetzt ist (vgl. Kapitel 3.1).

Damit stellt die Unterrichtssituation in fremdsprachlichen Alphabetisierungskursen eine besondere Problematik dar, die in der Sprachlehrforschung und Deutsch-als-Fremdsprache-Didaktik bis vor wenigen Jahren kaum beachtet wurde. Insbesondere mangelt es an empirischen Untersuchungen über die Wirkungsweise verschiedener methodischer Ansätze, die einerseits den gleichzeitigen Erwerb der mündlichen und schriftlichen Fremdsprache und andererseits die stark ausgeprägte Heterogenität der Zielgruppe berücksichtigen.

## 1.2 Zielvorhaben

Die Reformpädagogin Maria Montessori befasste sich in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts ebenfalls mit der gesellschaftlichen Bedeutung von Schriftsprache und mit der Problematik des Analphabetismus. Auf dieser Grundlage entwickelte sie ein methodisches Konzept für den Schriftspracherwerb (vgl. Kapitel 4), das jedoch im Alphabetisierungsunterricht mit Erwachsenen in der Mutter- oder Fremdsprache Deutsch bisher weitgehend unbekannt oder ungebräuchlich ist.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit soll daher empirisch untersucht werden, welche Elemente und Materialien der von Montessori entwickelten Methode auf den fremdsprachlichen Alphabetisierungsunterricht mit Erwachsenen übertragbar sind, welche sprachlichen, schriftsprachlichen und überfachlichen Kompetenzen sich mit diesem methodischen Ansatz besonders fördern lassen und inwieweit die Methode für die Zielgruppe weiterentwickelt werden kann. Eine ausführliche Praxisdokumentation der Erprobung soll die Potenziale und

---

4 Zur konzeptionellen und begrifflichen Unterscheidung von DaF und DaZ vgl. Kapitel 2.1.1.

## 1 Einleitung

Grenzen dieser Methode differenziert aufzeigen und damit einen Beitrag zur Verbesserung der fremdsprachlichen Alphabetisierungsarbeit leisten.

Durch eine Verknüpfung der Forschungsfelder *Fremdsprachendidaktik*, *Schriftspracherwerb* und *Montessori-Pädagogik* stellt die vorliegende Arbeit zudem eine empirische Ergänzung des aktuellen Forschungsstandes in den genannten Bereichen dar (vgl. Abb. 1).

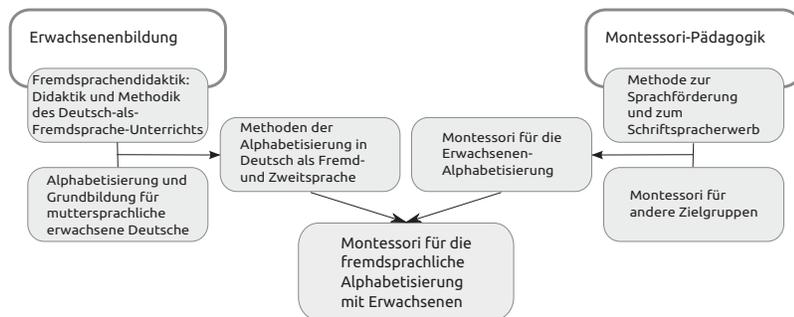


Abbildung 1: Situierung des Forschungsvorhabens zwischen verschiedenen Diskursen

## 1.3 Rahmenbedingungen

Die vorliegende Untersuchung unterlag den konzeptionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen des Forschungsprojekts *Alphamar – Alphabetisierung von erwachsenen Einwanderern*. Dieses im Fachgebiet *Deutsch als Fremdsprache* an der Philipps-Universität Marburg angesiedelte Projekt hatte sich zum Ziel gesetzt, verschiedene Unterrichtsmethoden für den Einsatz in fremdsprachlichen Alphabetisierungskursen aufzubereiten, geeignete methodenspezifische Materialien zu entwickeln und ihre Wirksamkeit unter authentischen Unterrichtsbedingungen zu erproben.<sup>5</sup> Zentrale Fragestellung war hierbei, welche Unterrichtsmethoden sich für fremdsprachliche Alphabetisierungskurse

<sup>5</sup> Ausführliche Informationen zum Projekt *Alphamar* finden sich in HEYN/ROKITZKI/TEEPKER 2010b sowie auf der projekteigenen Homepage unter [www.uni-marburg.de/daf/alphamar](http://www.uni-marburg.de/daf/alphamar). Der Forschungsbericht zum Projektabschluss ist im Tectum-Verlag erschienen (vgl. ALBERT et al. 2015).

### 1.3 Rahmenbedingungen

eignen und welche Kompetenzen der Lernenden mit welcher Methode am besten gefördert werden können. Übergeordnetes Ziel des Projekts war damit die methodische Verbesserung des Alphabetisierungsunterrichts für Migrantinnen und Migranten durch die Entwicklung von empirisch fundierten Lehr- und Lernmaterialien, die Kursleiter in ihrer anspruchsvollen Arbeit unterstützen sollen.

Da kaum wissenschaftliche Arbeiten zur Erwachsenenalphabetisierung vorlagen, wurden für die methodische Gestaltung des Unterrichts sieben hinsichtlich der zu erreichenden Lernziele erfolgversprechende Methoden aus vergleichsweise gut erforschten benachbarten Gebieten – z. B. Erstalphabetisierung für muttersprachliche Kinder, Reform- und Sonderpädagogik, Legasthenieforschung und Fremdsprachendidaktik – ausgewählt und für den Einsatz in fremdsprachlichen Alphabetisierungskursen mit Erwachsenen aufbereitet. Neben dem Ansatz nach Montessori wurden folgende Methoden erprobt: Rückgriff auf die Muttersprache, Silbenmethode, Phonetische Methoden, Spielerisches Lernen, Morphemmethode sowie *Lesen durch Schreiben* (vgl. dazu auch Kapitel 5.3.2). Nähere Angaben zu den Gründen für die Auswahl und Adaption der jeweiligen Unterrichtsmethoden für die Erprobung sind nachzulesen in ALBERT et al. 2009a. Dass einige Unterrichtsmethoden aufgrund ihres linguistischen oder pädagogischen Hintergrundes bestimmte Kompetenzen stärker fördern als andere, versteht sich hierbei von selbst, jedoch wurde durch eine standardisierte Kompetenzmessung<sup>6</sup> vor und nach dem Einsatz einer jeden Methode auf Basis eines im Projekt entwickelten Kompetenzmodells (*Marburger Kompetenzrad*) ermittelt, ob die Methode die Erwartungen hinsichtlich bestimmter Kompetenzen erfüllt, mit welchen Methoden sich welche Lernziele besonders gut erreichen lassen und welche Methoden im Hinblick auf bestimmte Lernschwierigkeiten besonders erfolgversprechend sind.

Das Projekt *Alphamar* stand in einem größeren Forschungszusammenhang. So förderte das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) das Vorhaben im Rahmen der Alphabetisierungsdekade der Vereinten Nationen

---

6 Eine ausführliche Beschreibung des Forschungsdesigns im Projekt *Alphamar* findet sich in ALBERT et al. 2009b.

## 1 Einleitung

(2003–2012) für den Zeitraum vom 15. April 2008 bis zum 31. Januar 2012. Zudem bestand eine Mitgliedschaft im *alphabund*, in dem sich mehrere BMBF-geförderte Projekte mit ähnlichen Fragestellungen zusammengeschlossen hatten und der eine Vernetzung und einen Austausch der verschiedenen Teilprojekte über die Transferstelle des UNESCO Institute for Life Long Learning (UIL) ermöglichte. Ein direkter Kooperationspartner mit Blick auf die Durchführung der Projektkurse war die Volkshochschule in Frankfurt am Main, die den organisatorischen Rahmen für die Kurse und die Erhebungen vor Ort sowie die Lehrpersonen stellte. Darüber hinaus gab es eine Kooperation mit der Stadtbücherei Frankfurt am Main, Stadtteilbibliothek Gallus.

### 1.4 Vorgehen

Im Folgenden soll der Aufbau der vorliegenden Arbeit kurz skizziert werden. Den theoretischen Teil leitet das Kapitel 2 ein, in dem zunächst zentrale Konzepte und Begriffe, die im Zusammenhang mit Sprach- und Schrifterwerbsprozessen in der Muttersprache und in der Fremdsprache von grundlegender Bedeutung sind, voneinander abgegrenzt und näher beschrieben werden. Zudem werden verschiedene Literalitätsmodelle, Erwerbsstrategien und Vermittlungskonzepte vorgestellt und diskutiert.

Die äußerst heterogenen Lernvoraussetzungen sowie die daraus resultierenden besonderen Bedürfnisse und Schwierigkeiten der verschiedenen Zielgruppen fremd- und zweitsprachlicher Alphabetisierungskurse werden in Kapitel 3 differenziert<sup>7</sup> und ausführlich erläutert. Hierbei wird insbesondere auf die rechtlichen und curricularen Rahmenbedingungen von allgemeinen und speziellen Integrationskursen sowie auf die globalen Lernziele und die im nichtmuttersprachlichen Alphabetisierungsprozess zu erwerbenden Kompetenzen eingegangen. Unter Berücksichtigung dieser definierten Lernziele und Kompetenzen wird anschließend in Kapitel 4 die Methode nach Maria Montessori mit ihren pädagogischen

---

7 Eine solche Differenzierung ist in der Sprachlehrforschung erforderlich, denn durch eine „fast ausschließliche Konzentration auf prototypische Lernergruppen [würde] die komplexe Sprachlernwirklichkeit unangemessen erfaßt“ (RÖSLER 1993, 77).

#### *1.4 Vorgehen*

Grundprinzipien, didaktischen Überlegungen und methodenspezifischen Materialien vorgestellt.

Aus den zuvor dargelegten Problemstellungen und Themenbereichen werden in Kapitel 5 die forschungsleitenden Fragen hergeleitet und entsprechende Hypothesen für die geplante Untersuchung formuliert. Abschließend folgt ein kurzer Abriss zur Entwicklung der Alphabetisierungsforschung in Deutschland unter besonderer Berücksichtigung des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache sowie der Diskussion um geeignete Unterrichtsmethoden in der Alphabetisierung.

Das Kapitel 6 umfasst eine Darstellung des empirischen Forschungsdesigns sowie Erläuterungen zum methodischen Vorgehen bei der Datenerhebung für die vorliegende Untersuchung. Zudem wird die gezogene Stichprobe mit der zuvor in Kapitel 3 beschriebenen Zielgruppe abgeglichen. Die Ergebnisse der Untersuchung werden in Kapitel 7 detailliert vorgestellt und in Kapitel 8 analysiert und kritisch diskutiert. Anhand einer Gegenüberstellung der inhaltsbezogenen Äußerungen aus Kapitel 7.2 mit den Ergebnissen aus Kapitel 7.1 werden Erklärungs- und Interpretationsansätze entwickelt, die in die Diskussion in Kapitel 8 einfließen.

Der Ausblick in Kapitel 9 widmet sich einerseits der Erläuterung, welche Ergebnisse der vorliegenden Arbeit bereits Eingang in die Praxis der Alphabetisierungsarbeit gefunden haben. Andererseits werden mögliche Anknüpfungspunkte für weitere Forschungsvorhaben im Bereich der fremd- und zweitsprachlichen Alphabetisierung aufgezeigt.



## 2 Analphabetismus und Alphabetisierung

Im Folgenden werden zunächst verschiedene zentrale Konzepte und Begriffe, die im Kontext der vorliegenden Arbeit von Bedeutung sind, gegeneinander abgegrenzt und diskutiert: *Zweitsprache* und *Fremdsprache*, *Literalität*, *Analphabetismus* in seinen unterschiedlichen Ausprägungen sowie *Alphabetisierung*.<sup>8</sup> Anschließend werden ausgewählte Aspekte des muttersprachlichen Schriftspracherwerbs bei Kindern und Erwachsenen sowie die besonderen Schwierigkeiten bei der Alphabetisierung in einer Fremdsprache erörtert.

### 2.1 Konzepte und Begriffe

#### 2.1.1 Deutsch als Fremdsprache vs. Deutsch als Zweitsprache

Die Begriffe *Deutsch als Fremdsprache* (*DaF*) und *Deutsch als Zweitsprache* (*DaZ*) werden einerseits bezogen auf den sprachlichen Code, seine Vermittlung und seine jeweiligen Benutzer, andererseits auf die konkrete Funktion der deutschen Sprache in der jeweiligen mutter- oder zielsprachlichen Gesellschaft verwendet.

---

<sup>8</sup> Aus konzeptionellen Gründen werden die Begriffe *Kompetenz* und *Methode*, die für die Fragestellung dieser Arbeit ebenfalls grundlegend sind, jeweils im Rahmen der entsprechenden thematischen Kapitel behandelt: Kapitel 3.3 (Kompetenzen und Teilfertigkeiten in der Alphabetisierung) sowie Kapitel 4 (Beschreibung der Methode nach Maria Montessori).

## 2 *Analphabetismus und Alphabetisierung*

Bei Deutsch als Fremdsprache handelt es sich nach BUSSMANN um „die (über unterschiedliche Bildungseinrichtungen im In- und Ausland: Schule, Universität, Goethe-Institut) gesteuerte Vermittlung des Deutschen an SprecherInnen anderer Sprachen“ (BUSSMANN 2008, 129).<sup>9</sup> Deutsch als Zweitsprache hingegen sei eine neugebildete Teildisziplin des Faches Deutsch als Fremdsprache, die sich „[i]m Unterschied zum gesteuerten (primär auf Auslandsgermanistik bezogenen) Sprachunterricht [...] auf den ungesteuerten Spracherwerb im sprachlichen Alltag, von dem insbesondere MigrantInnen betroffen sind“ (BUSSMANN 2008, 129), bezieht.

Aufgrund der Tatsache, dass Deutsch als Zweitsprache immer häufiger in institutionellem Rahmen und damit gesteuert erlernt wird (vgl. Kapitel 3.1), stellt die Unterscheidung zwischen ungesteuertem Spracherwerb und gesteuerter Sprachvermittlung jedoch längst kein hinreichendes Kriterium für die Abgrenzung von Zweit- und Fremdsprache mehr dar. Stattdessen rückt die jeweilige kommunikative Relevanz der Sprache in den Vordergrund: „Grundsätzlich basiert diese Unterscheidung auf der Rolle oder Funktion der L2 in der Kultur der Lernenden. Wenn die L2 eine für das Leben (und Überleben) in einer bestimmten Gesellschaft unverzichtbare Rolle spielt, dann haben wir es mit einer Zweitsprache zu tun [...]“ (EDMONDSON/HOUSE 2011, 9). Diese Trennlinie bleibt zwar laut EDMONDSON/HOUSE unscharf, hat sich jedoch mittlerweile weitgehend im didaktischen Diskurs durchgesetzt. Da für die Begriffe *Fremdsprache* und *Zweitsprache* in ihrer jeweiligen spezifischen Bedeutung ein Oberbegriff fehlt, werden in der Fachliteratur häufig beide Begriffe als Oberbegriff im Sinne von *Nicht-Muttersprache* verwendet (vgl. EDMONDSON/HOUSE 2011, 10).

HARTKOPF (2009) diskutiert die historische Entwicklung und Abgrenzung dieser beiden Konzepte ausführlich und erläutert, dass der Begriff *DaZ* in der Regel vor dem Hintergrund von Migration verwendet wird, es sich also um Deutschunterricht im deutschsprachigen Raum für Lerner mit hohem Integrationsbedarf handelt (vgl. HARTKOPF 2009, 56), während der Begriff

---

9 Eine weitere Begriffsdefinition, die BUSSMANN ergänzt, bezieht sich auf Deutsch als Fremdsprache als entsprechendes Universitätsfach.

## 2.1 Konzepte und Begriffe

*DaF* überwiegend mit der wissenschaftlichen Disziplin, mit einem schulischen oder universitären Kontext sowie mit der Arbeit der Goethe-Institute im Ausland assoziiert wird. Diese Grenzen sind jedoch – nicht zuletzt aufgrund der jüngsten Änderungen des Zuwanderungsgesetzes<sup>10</sup> und der damit verbundenen Veränderung der Zielgruppe der Deutschlernenden – durchaus fließend: „Die entsprechende Prüfung (Start 1) nimmt im Ausland zumeist das GI [Goethe-Institut] ab, das ebenfalls Vorbereitungskurse anbietet. So entsteht ein neues Arbeitsfeld auf dem Gebiet *DaF*, nämlich *DaF mit Migrant\*innen* oder aber *DaZ im Ausland*“ (HARTKOPF 2009, 69, Hervorhebung im Original). Auch RÖSLER (1993) hält eine Unterscheidung der beiden Begriffe anhand der konstruierten Dichotomien *gesteuert – ungesteuert* sowie *im Ausland – im deutschsprachigen Raum* für höchst problematisch, denn die jeweiligen Sprachlernsituationen seien wesentlich komplexer (vgl. RÖSLER 1993, 78 f.).

Da eine trennscharfe Abgrenzung zwischen Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache demnach weder problemlos möglich noch für die Fragestellungen der vorliegenden Arbeit zwingend notwendig erscheint, werden im Folgenden für die L2 – sofern nicht im jeweiligen Zusammenhang explizit nach ihrer jeweiligen spezifischen Bedeutung unterschieden – grundsätzlich die Begriffe *Fremdsprache* und *fremdsprachlich* als Oberbegriffe in der Bedeutung *Nicht-Muttersprache* bzw. *nichtmuttersprachlich* verwendet. Methodische Erläuterungen zum fremdsprachlichen Alphabetisierungsunterricht schließen damit die zweitsprachliche Alphabetisierung immer mit ein.

### 2.1.2 Literacy – Literalität

Der aus dem angloamerikanischen Raum stammende Begriff *literacy* bezieht sich auf die elementare Schriftkultur und bezeichnet die Fähigkeit, durch Sprache und Schrift auf verschiedenen Ebenen zu kommunizieren (vgl. JEUK/SCHÄFER 2009, 67). *Literacy* ist demnach verbunden mit einer „[g]rundlegende[n] Einsicht in die Funktionsweise und gesellschaftliche Bedeutung von Schriftsprache“ (FELDMEIERS 2010d, 36). Im engeren Sinne bezieht sich der Be-

---

<sup>10</sup> Zu den Neuregelungen und der damit verbundenen Sprachnachweispflicht im Rahmen des Ehegattennachzugs vgl. Kapitel 3.1.

## 2 *Analphabetismus und Alphabetisierung*

griff auf erworbene Lese- und Schreibkompetenzen. Im weiteren Sinne schließt er jedoch alle Erfahrungen und Grundfertigkeiten rund um Erzähl-, Sprach- und Schriftkultur ein, z. B. Textverständnis, sprachliche Abstraktionsfähigkeit, Lesefreude, Vertrautheit mit Büchern, Medienkompetenz, Vertrautheit mit Schriftsprache und literarischer Sprache sowie die Fähigkeit, sich schriftlich auszudrücken (vgl. NÄGER 2005, 11). *Literacy* gehört damit zum Bereich der Grundbildung, der neben den schriftsprachlichen Kompetenzen auch grundlegende Rechenfähigkeiten (*numeracy*) sowie den Erwerb von Allgemeinwissen auf verschiedenen Gebieten einschließt.<sup>11</sup>

Eine adäquate Übersetzung des Begriffs *literacy* in dieser weiter gefassten Bedeutung ist problematisch, da im Deutschen kein Einzelbegriff<sup>12</sup> existiert, der alle zuvor genannten Elemente einschließt. Daher wird in der Regel die englische Bezeichnung übernommen und verwendet:

„Es bedarf vieler verschiedenartiger Kompetenzen, um die Anforderungen des täglichen Lebens bewältigen zu können: wir werden ständig mit neuen Entwicklungen konfrontiert, müssen uns in der Stadt und ihrer Umgebung orientieren und zurechtfinden [...]. Der englische Begriff *literacy* scheint hier treffender, denn er ist weniger stark auf die Lese- und Schreibkompetenzen der Menschen reduziert, sondern bezieht auch deren Handlungskompetenz besser ein“ (FRITZ et al. 2006, 27).

Für *literacy* in der engeren Bedeutung der schriftsprachlichen Kompetenz findet im Deutschen häufig der Ausdruck *Literalität* Anwendung. So sieht FEILKE (2006, 16) beispielsweise in der *literacy* die Voraussetzung für Literalität.

In der vorliegenden Arbeit werden *Literalität* und *literacy* – obwohl sie nicht ganz deckungsgleich sind – in der Bedeutung von Lese- und Schreibkompetenz als Synonyme verwendet. Deutlich abgegrenzt werden diese beiden

---

11 Zum Zusammenhang von Literalität mit Bildung und Forschung vgl. BERTSCHIKAUFMANN/ROSEBROCK 2009.

12 TENTA (2008, 7) gibt als Äquivalente die Begriffe *Bildung*, *Belesenheit* sowie *Lese- und Schreibkompetenz* an.

## 2.1 Konzepte und Begriffe

Termini jedoch vom Begriff *literacy* als allgemeines Synonym für *Kompetenz*<sup>13</sup>, wie er verstärkt in naturwissenschaftliche Didaktiken, jedoch auch in die Fremdsprachendidaktik Einzug gehalten hat, um den direkten Bezug des Begriffs *Kompetenz* zur Anwendung des Gelernten in der Lebenswirklichkeit zu verdeutlichen (vgl. HALLET 2010, 67).

### 2.1.3 Illiteracy – Illiteralität – Analphabetismus

Der Begriff *Analphabetismus* ist insbesondere deshalb umstritten, weil er irreführend ist. Laut Wörterbuch ist ein Analphabet eine Person, die „nicht lesen und schreiben gelernt hat“ (DUDEN 2009, 198), während es sich bei Analphabetismus um die „Unfähigkeit, zu lesen u[nd] zu schreiben“ (DUDEN 2009, 198) handelt. Dass diese überwiegend allgemeinsprachlichen Begriffsdefinitionen, die die völlige Unkenntnis von Schriftsprache nahelegen, bei weitem nicht ausreichen, um das Phänomen hinreichend zu beschreiben, zeigt nicht zuletzt die seit gut 30 Jahren andauernde Fachdiskussion zu diesem Thema.

Literalität lässt sich demnach nicht absolut – im Sinne von *Können* oder *Nicht-Können* – beschreiben; vielmehr müssen die verschiedenen Aspekte von Literalität (vgl. FEILKE 2006, 15) wesentlich differenzierter dargestellt werden:

**Kulturaspekt:** Was bedeutet Schriftsprache? (gesellschaftliche bzw. gesellschaftspolitische Perspektive),

**Handlungsaspekt:** Wie funktionieren Lesen und Schreiben? (methodisch-didaktische bzw. kompetenzorientierte Perspektive),

**Strukturaspekt:** Was ist geschriebene Sprache? (linguistische Perspektive).

In der Fachdiskussion wird bei der Definition des Begriffs *Analphabetismus* insbesondere die Bedeutung des Kulturaspekts gegenüber dem Handlungs- und Strukturaspekt deutlich hervorgehoben. So bezeichnet Analphabetismus weniger die Teilschwächen bei der Schriftsprachverwendung, sondern vielmehr eine entscheidende Determinante der Lebenslage der Betroffenen (vgl. SCHLUTZ

---

13 Zum Begriff der *Kompetenz* vgl. Kapitel 3.3.