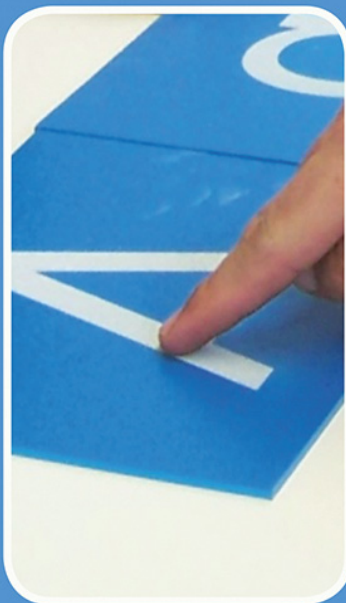




Alphabetisierung von erwachsenen Migranten nach Montessori

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

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 $\text{\LaTeX}$ -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

1	Einleitung	15
1.1	Problemaufriss	15
1.2	Zielvorhaben	19
1.3	Rahmenbedingungen	20
1.4	Vorgehen	22
2	Analphabetismus und Alphabetisierung	25
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
3	Ziele fremdsprachlicher Alphabetisierungsarbeit	55
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

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
4	Kompetenzorientierte Alphabetisierung nach Montessori	87
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
5	Fragestellung und aktueller Forschungsstand	133
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
6	Empirische Untersuchung	153
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

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
7	Aufbereitung der Daten und Auswertung	217
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
8	Interpretation und Diskussion der Ergebnisse	267
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
9	Zusammenfassung und Ausblick	301

9.1	Fazit	301
9.2	Implikationen für die Alphabetisierungspraxis	304
9.3	Beitrag zur Alphabetisierungsforschung	305
Literaturverzeichnis		307
Abbildungsverzeichnis		331
Tabellenverzeichnis		335
Anhang		337
A Gegenüberstellung der Stichproben		339
B Exemplarischer Kursplan		343
C Lernfortschrittsmessung		345
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
D Interviewleitfaden		363
D.1	Leitfaden für die Eingangsinterviews	363
D.2	Leitfaden für die Folgeinterviews	367
E Schriftliche Kursleiterdokumentation		371
E.1	Tägliche Kursleiterdokumentation	372
E.2	14-tägliche Kursleiterdokumentation	373
E.3	Kursleiterfragebogen zur Einschätzung der Methode	375
F Hospitationsleitfaden		379

1 Einleitung

1.1 Problemaufriss

Einem Menschen, der nicht lesen und schreiben kann, fehlt es nicht nur an einem 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 Analphabeten¹ 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.

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?² „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 Kursteilnehmerin³ 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 Migranten 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, die diese Voraussetzung nicht erfüllen, werden spezielle Integrationskurse mit Alphabetisierung angeboten, in denen die Teilnehmer 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).

sprache⁴ 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).

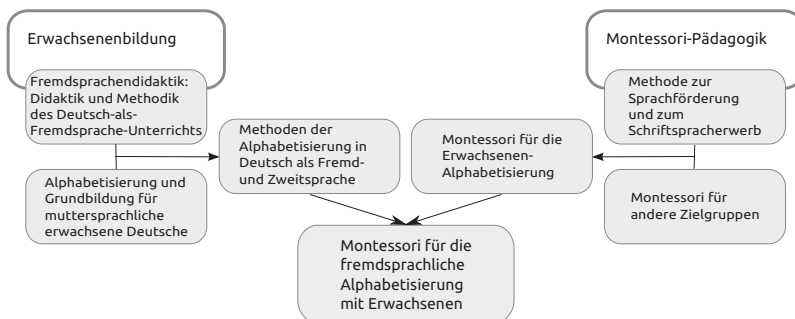


Abbildung 1: Situierung des Forschungsvorhabens zwischen verschiedenen Diskursen

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.⁵ Zentrale Fragestellung war hierbei, welche Unterrichtsmethoden sich für fremdsprachliche Alphabetisierungskurse

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

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 Kompetenzmessung⁶ 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.

(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 differenziert⁷ 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).

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*.⁸ 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.

8 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).⁹ 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.

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 Zuwanderungsgesetzes¹⁰ 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“ (FELDMEIER 2010d, 36). Im engeren Sinne bezieht sich der Be-

10 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.¹¹

Eine adäquate Übersetzung des Begriffs *literacy* in dieser weiter gefassten Bedeutung ist problematisch, da im Deutschen kein Einzelbegriff¹² 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. BERTSCHKAUFMANN/ROSEBROCK 2009.

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

Termini jedoch vom Begriff *literacy* als allgemeines Synonym für *Kompetenz*¹³, 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.

1983, 263). „Analphabetismus ist ein relativer Begriff. Ob eine Person als Analphabet gilt, hängt nicht nur von ihren individuellen Lese- und Schreibkenntnissen ab. Darüber hinaus muß berücksichtigt werden, welcher Grad an Schriftsprachbeherrschung innerhalb der konkreten Gesellschaft, in der diese Person lebt, erwartet wird“ (HUBERTUS 1991, 5).

Dies ist für die Definition der fremdsprachlichen Zielgruppe in der vorliegenden Arbeit insofern von Bedeutung, als Literalität demnach nicht stabil ist, sondern mit der soziokulturellen Umgebung variieren kann. Im Jahr 1969 legte die UNESCO für den Begriff *literacy* folgende Definition fest: „A person is functionally literate when he has acquired the knowledge and skills in reading and writing which enable him to engage effectively in all those activities in which literacy is normally assumed in his culture and group“ (GRAY 1956, zit. nach DRECOLL 1981, 40). Folgt man dieser Definition, so wird hinsichtlich des Alphabetisierungsgrades von Migranten deutlich, dass ihre Kenntnisse im muttersprachlichen Schriftsystem ihres – weniger schriftsprachlich geprägten – Herkunftslandes möglicherweise für die Alltagsbewältigung völlig ausreichend waren (*literacy*), sie jedoch in Deutschland die schriftsprachlichen Anforderungen mit ihren Kenntnissen plötzlich nicht mehr erfüllen könnten (*illiteracy*) (vgl. *funktionaler Analphabetismus*, S. 32). Um die unterschiedlichen Ausprägungen von Analphabetismus differenzierter erfassen zu können, werden in der Regel die verschiedenen Beherrschungsgrade von Schriftsprache begrifflich klar unterschieden. So spricht man von sogenannten primären Analphabeten, funktionalen Analphabeten, sekundären Analphabeten und Zweitschriftlernern.¹⁴

Primärer Analphabetismus

Bei primären Analphabeten handelt es sich um Menschen, die niemals eine Schriftsprache erlernt haben, so dass sie auch in ihrer eigenen Muttersprache weder lesen noch schreiben können. Die fehlende Schriftsprachbeherrschung wird auch als *natürlicher* oder *totaler Analphabetismus* bezeichnet, je nachdem,

14 Detailliertere Definitionen der unterschiedlichen Alphabetisierungsgrade finden sich u. a. auch in FELDMEIER 2009a, 38 f., FELDMEIER 2010d, 16 ff., FEICK/HEINTZE (2010) 29 f. sowie HAMMANN et al. (2013) 23 f.

ob der zeitliche oder der kompetenzorientierte Aspekt dieses Phänomens im Vordergrund steht.

Primärer Analphabetismus kommt in Deutschland aufgrund der flächendeckenden Schulpflicht bei Muttersprachlern praktisch nicht vor, in fremdsprachlichen Alphabetisierungskursen jedoch sind primäre Analphabeten vergleichsweise häufig anzutreffen. Die Gründe für den fehlenden Schulbesuch bei dieser Personengruppe können vielfältig sein (vgl. HAMMANN et al. 2013, 23):

Ökonomische Armut: Der Familie stehen keine finanziellen Mittel für den Schulbesuch zur Verfügung. Kinder müssen arbeiten, um zum Lebensunterhalt beizutragen.

Soziokulturelle Hintergründe: In der Kultur des Herkunftslandes ist Schriftsprache traditionell nur bestimmten Gruppen vorbehalten (Ausgrenzung z. B. von Frauen oder sozialen Minderheiten). Für die Bewältigung des Alltags ist in der Gesellschaft des Herkunftslandes kaum Schriftsprache erforderlich, so dass ihrem Erwerb keine große Bedeutung beigemessen wird. Im Herkunftsland gibt es keine Schulpflicht.

Sprache: Die Muttersprache wird überwiegend mündlich tradiert.

Infrastruktur: Im Gegensatz zum Leben in der Stadt bietet die ländliche Infrastruktur keine Bildungsmöglichkeiten. Schulen sind für einen Schulbesuch zu weit entfernt und können nicht regelmäßig besucht werden.

Politische Hintergründe: Aufgrund von politischen Unruhen und Kriegen ist über lange Zeit kein Schulbesuch möglich.

Für die Unterrichtspraxis in fremdsprachlichen Alphabetisierungskursen ist bei dieser Personengruppe jedoch nicht nur das Fehlen jeglicher schriftsprachlicher Kompetenzen von Bedeutung. Hinzu kommt, dass durch die nicht vorhandene Schulerfahrung in der Regel auch andere grundlegende Fertigkeiten nicht erworben wurden, die für eine lehrwerksbezogene Arbeit im Unterricht üblicherweise vorausgesetzt werden. Dazu gehört beispielsweise der sichere Umgang mit verschiedenen Schreibwerkzeugen („Stifterfahrung“) sowie elementare Arbeitsweisen, Lernstrategien und -techniken (vgl. FELDMEIER 2009a, 38).

Zweitschriftlerner

Diese Personengruppe hat in ihrer Muttersprache den Schriffterwerb in einem nicht-lateinischen Alphabet oder einem anderen Schriftsystem vollständig durchlaufen und verfügt über mehrere Jahre Schulerfahrung sowie meist einen Schulabschluss. Zweitschriftlerner kommen häufig aus Ländern, in denen es eine gesetzlich vorgeschriebene Schulpflicht gibt. Im fremdsprachlichen Alphabetisierungskurs lernen sie das lateinische Alphabet als weiteres System hinzu, bevor sie – meist schneller als die anderen Gruppen – in einen Sprachkurs wechseln können.

Sekundärer Analphabetismus

Sekundäre Analphabeten haben – in aller Regel in der Kindheit – zwar grundlegende schriftsprachliche Kenntnisse erworben, diese Fertigkeiten jedoch über einen längeren Zeitraum nicht verwendet, sei es, weil die Schriftsprache im Herkunftsland für die Alltagsbewältigung nicht erforderlich war, oder weil die Kenntnisse nach der Einwanderung nach Deutschland aufgrund der fehlenden Anwendungsmöglichkeiten verblasst sind. RIPPIEN stellt fest, dass „Analphabetismus nicht nur ein importiertes, sondern auch ein hier gewachsenes Problem sein kann“ (RIPPIEN 1984, 83), da der Funktionsbereich der Herkunftssprache drastisch eingeschränkt sei (vgl. dazu auch SCHRAMM 1996, 7 f.).

Bleibt die zeitliche Komponente unberücksichtigt, die den Begriff des Sekundäranalphabetismus u. a. kennzeichnet, so ergeben sich bei der Betrachtung der schriftsprachlichen Kompetenzen dieser Personengruppe keine Unterschiede zwischen sekundären und funktionalen Analphabeten. Beim funktionalen Analphabetismus wird lediglich der Kulturaspekt von Schriftsprache wesentlich stärker betont als der Handlungsaspekt im Sinne einer Kompetenzorientierung (vgl. S. 29).

Funktionaler Analphabetismus

Gemessen an den alltäglichen Mindestanforderungen, die eine Gesellschaft an die Beherrschung von Schriftsprache stellt, liegt funktionaler Analphabetismus dann vor, wenn „die individuellen Kenntnisse niedriger sind als die erforderlichen

und als selbstverständlich vorausgesetzten Kenntnisse“ (HUBERTUS 1991, 5). Der Begriff bezieht sich demnach immer auf eine konkrete Kultur und bezeichnet die Unterschreitung der jeweiligen schriftsprachlichen Anforderungen, „deren Erfüllung Voraussetzung ist zur sozial streng kontrollierten Teilnahme an schriftlicher Kommunikation in allen Arbeits- und Lebensbereichen“¹⁵ (DRECOLL 1981, 31, Hervorhebung im Original). Die Bezeichnung *funktional* bezieht sich hierbei auf den Zusammenhang zwischen der Schriftsprachkompetenz und der gesellschaftlichen Teilhabe, d. h., die jeweilige Person ist in der Lage, die Funktionen von Schriftsprache im Alltag erfolgreich umzusetzen, so dass die schriftliche Kommunikation in allen für die Person relevanten Bereichen gelingt.

Bei funktionalen Analphabeten handelt es sich damit um Personen, die in der Regel zwar eine Schule besucht haben, die ihre schriftsprachlichen Kompetenzen jedoch dennoch nicht für die Alltagsbewältigung einsetzen können. Dies betrifft zum einen deutsche Muttersprachler, die bereits in der Schule Schwierigkeiten mit dem Schriftspracherwerb hatten und deren erworbene Kenntnisse – obwohl sie vor einigen Jahrzehnten möglicherweise noch für die Ausübung eines Berufes ausgereicht hätten – die schriftsprachlichen Anforderungen der Gesellschaft unterschreiten. Außerdem sind diejenigen Migranten betroffen, die nur über wenige Jahre Schulerfahrung in ihrem Herkunftsland verfügen und womöglich sogar erst mit ihrem Eintritt in eine hochliteralisierte Gesellschaft zu funktionalen Analphabeten wurden, während sie bis zu diesem Zeitpunkt unter Umständen keinerlei Schwierigkeiten mit Schriftsprache und Schriftverwendung in ihrer Heimat hatten.

15 Hierzu zählen beispielsweise die Bereiche der Berufstätigkeit (z. B. Pläne, Bedienungsanleitungen, Lieferscheine), des Konsums (z. B. Zahlungsverkehr, Preisvergleich, Vertragsabschluss, Versandhandel), des Verkehrs (z. B. Fahrpläne, Stadtpläne, Straßenschilder), der Behörden (z. B. Formulare, räumliche Orientierung) oder des Internets (z. B. schriftliche Kommunikation, Bestellungen, Informationsbeschaffung). Mittlerweile seltener stehen in diesem Zusammenhang die Lektüre von Zeitungen, Büchern und Briefen oder das Lesen und Schreiben als Möglichkeit der Selbstäußerung und der Aneignung des kulturellen Erbes im Mittelpunkt.

2 Analphabetismus und Alphabetisierung

Der Begriff des funktionalen Analphabetismus ist nicht unumstritten.¹⁶ Zum einen gilt die reine Funktionalisierung von *literacy* als problematisch, da sie Schriftsprache ausschließlich unter ihrem Anwendungsaspekt (*Mittel zum Zweck*) und weniger als Kulturtechnik und Bestandteil individueller Bildung ansieht. Zum anderen stellt der Begriff gewissermaßen ein Oxymoron dar: Während die Bezeichnung *funktional* als Positivbegriff üblicherweise für eine ausreichende Alphabetisierung steht, wird mit *Analphabetismus* als Negativbegriff gleichzeitig die unzureichende Schriftsprachbeherrschung signalisiert. Es liegt daher näher, von vorhandener oder nicht vorhandener funktionaler Schriftsprachkompetenz zu sprechen als von „funktionaler Schriftsprachinkompetenz“.

NICKEL (2009) fasst darüber hinaus weitere Kritikpunkte zusammen. Der Begriff *funktionaler Analphabetismus* sei theoretisch fragwürdig, da es keine klar umrissenen Grenzen¹⁷ zwischen *alphabetisiert* und *nicht-alphabetisiert* gebe. Aufgrund seiner terminologischen Unschärfe sei dieses Konzept damit auch diagnostisch und didaktisch kaum verwertbar. Durch die Wahl eines Negativbegriffs sei die Kategorie zudem psychologisch kontraproduktiv, da durch sie Menschen stigmatisiert würden. Schließlich ließe sich der Begriff auch gesellschaftlich schwer vermitteln, sei politisch überholt und international ungebräuchlich (vgl. NICKEL 2009, 6 ff.).

Anstelle des Begriffs *funktionaler Analphabetismus* wird daher derzeit immer häufiger zu international anschlussfähigeren Begriffen wie *Literalität* bzw. *Illiteralität* übergegangen, da diese Begriffe die sozialwissenschaftliche Sicht

16 Eine detaillierte Studie zum Begriff des funktionalen Analphabetismus sowie eine Zusammenfassung aktueller Diskurslinien finden sich bei KLEINT (2009). Auch ROMBERG (1993) widmet sich einer ausführlichen Betrachtung dieses Begriffs sowie der Abgrenzung von funktionalem Analphabetismus und Legasthenie (vgl. ROMBERG 1993, 24 ff.).

17 Es wurde jedoch durchaus versucht, solche Grenzen auszuloten. Für die Festlegung, ab welchem schriftsprachlichen Kompetenzniveau ein Mensch als funktional alphabetisiert angesehen werden kann bzw. unterhalb welches Levels er als Analphabet gilt, wurde im Rahmen des Forschungsprojekts *lea. Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften* erstmalig ein Kompetenzraster in Form von sogenannten Alpha-Levels für deutsche Muttersprachler entwickelt (<http://blogs.epb.uni-hamburg.de/lea>). Die Datenerhebung der sogenannten Level-One-Studie des Forschungsprojekts *leo* im Jahr 2010 ergab auf dieser Grundlage eine Zahl von ca. 7,5 Mio. funktionalen Analphabeten in Deutschland (<http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo>).

– im Gegensatz zur rein funktionalen – und auch den Anspruch auf Schriftsprachlichkeit einschließen (vgl. KLEINT 2009, 12 f.). „Neben der Anbindung an den internationalen Sprachgebrauch käme dem Begriff Literalität zusätzlich zugute, dass er ein Kontinuum bezeichnet, das sich skalieren ließe. Während also der funktionale Analphabetismus ein dichotomischer Begriff ist (entweder man ist funktionaler Analphabet oder eben nicht) ließe sich das Kontinuum literaler Kompetenzen in Niveaus beschreiben, die erreicht wurden bzw. die zu erreichen wären“ (NICHEL 2009, 8).

Da es in der vorliegenden Arbeit um die unterrichtsbezogene Alphabetisierung und die damit verbundenen methodischen Zugänge gehen soll, wird im Folgenden der kompetenzorientierte – also direkt an der Schriftsprache und ihren Teilfertigkeiten orientierte – Alphabetisierungsbegriff zugrunde gelegt (vgl. Handlungs- und Strukturaspekt, S. 29). Es wird zwar davon ausgegangen, dass eine hohe schriftsprachliche Kompetenz schließlich auch die gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht, jedoch ist diese Fragestellung nicht Gegenstand der vorliegenden Untersuchung. Für die fremdsprachliche Alphabetisierung werden dennoch im Bezug auf die Zielgruppe mangels adäquater terminologischer Alternativen die soeben eingeführten Begriffe durchgängig zur Bestimmung der verschiedenen Alphabetisierungsgrade verwendet.

2.1.4 Alphabetisierung

Der Begriff *Alphabetisierung* bezeichnet laut BUSSMANN „die Unterweisung Schriftunkundiger [...] im Lesen und Schreiben“ (BUSSMANN 2008, 30). Unabhängig davon, ob es sich um eine Alphabetschrift oder um ein anderes Schriftsystem handelt, besteht Alphabetisierung demnach darin, „schriftunkundigen“ Lernern zum ersten Mal ein Verständnis des Prinzips und der Funktion von Schriftsprache zu vermitteln, so dass dieser Erwerbsprozess als einmalig¹⁸ anzusehen ist. „Der Analphabetismus ist eine universale Frage, weil alle Menschen in allen Teilen der Welt als Analphabeten zur Welt kommen“ (MONTESSORI 1998, 185). Im engeren Sinn meint Alphabetisierung demnach

18 Zur Einmaligkeit des Erwerbs von Schriftsprachkompetenz vgl. auch SZABLEWSKI-ÇAVUŞ (2001, 21).

2 *Analphabetismus und Alphabetisierung*

ausschließlich den Prozess des Erstschrifterwerbs bei Kindern oder erwachsenen primären Analphabeten.

ROMBERG (1993, 15) spricht daher im Zusammenhang mit dem (erneuten) Schriftspracherwerb bei erwachsenen deutschen funktionalen Analphabeten grundsätzlich nicht von Alphabetisierung, sondern von Re-Alphabetisierung, da es sich immer um eine Wiederaufnahme des gescheiterten Lese- und Schreiblernprozesses handelt. Im Hinblick auf die fremdsprachliche Alphabetisierung liegt bei den Lernern – mit Ausnahme der primären Analphabeten – ein Zweitschrift-erwerb vor. Funktionale und sekundäre Analphabeten sowie Zweitschriftler werden – streng genommen – nicht alphabetisiert, sondern gewissermaßen „umalphabetisiert“. Da der Begriff *Umalphabetisierung* jedoch

„implizieren kann, dass die herkunftssprachlichen Schreib- und Lesekompetenzen aufgegeben werden sollen, steht der Gebrauch eines solchen Begriffs im Widerspruch zum Menschenrecht auf Grundbildung in der Muttersprache, zum Mehrsprachigkeitsbekenntnis der Europäischen Union sowie auch zum Integrationsverständnis, das dem Alphabetisierungskurs zugrunde liegt“ (FELDMEIER 2009a, 39).

Aufgrund der Tatsache, dass in der Praxis der sogenannten Alphabetisierungskurse in der Fremdsprache – nicht zuletzt begründet durch die Heterogenität der Teilnehmer hinsichtlich ihres Alphabetisierungsgrades (vgl. Kapitel 3.1) – der Begriff *Alphabetisierung* in der Regel nicht eigens ausdifferenziert wird, findet auch in der vorliegenden Arbeit diese Bezeichnung als allgemeiner Sammelbegriff für den Schriftspracherwerb sowohl bei primären, funktionalen und sekundären Analphabeten als auch bei Zweitschriftlern Verwendung.

2.2 Schriftspracherwerb bei Kindern und Erwachsenen

Im Folgenden wird ein entwicklungspsychologisches Stufenmodell für den muttersprachlichen Schrifterwerb vorgestellt, das veranschaulichen soll, welche Prozesse bei der Alphabetisierung – hier im Sinne des Erstschrifterwerbs bei

Kindern – ablaufen. Anschließend werden Anwendungsbeispiele des Modells sowie weitere mögliche Erwerbsstrategien und -abfolgen skizziert, bevor die Übertragung solcher Strategien auf den Schriftspracherwerb bei Erwachsenen diskutiert wird.

Diese Überlegungen sind für die vorliegende Arbeit insofern von Bedeutung, als die dargestellten psychischen Erwerbsprozesse – bezogen auf die methodisch-didaktische Ebene – in unmittelbarem Zusammenhang stehen mit der Formulierung von Lernzielen und Kompetenzen (vgl. Kapitel 3.3), der damit verbundenen Lernfortschrittsmessung (vgl. Kapitel 6.2.2) sowie der Entwicklung und Auswahl geeigneter methodischer Ansätze (vgl. Kapitel 4).

2.2.1 Strategien im kindlichen Schriftspracherwerb

Zur Klärung der Frage, aus welchem Grund und an welchen kritischen Punkten bei einigen Kindern bestimmte Entwicklungsverzögerungen in Form von Lese- und Schreibschwierigkeiten auftreten, entwickelt FRITH (1985) ein Drei-Phasen-Modell, wobei jede dieser drei Phasen eine spezifische Strategie zur Verarbeitung von Schriftsprache repräsentiert, die sie als *logographische*, *alphabetische* und *orthographische Strategie* bezeichnet. Ihr Rahmenkonzept bildet die Grundlage für alle nachfolgenden Entwicklungsmodelle¹⁹, da sich diese weitgehend in dem von ihr vorgeschlagenen Raster verorten lassen.

FRITH erweitert ihr Modell durch eine Unterteilung jeder Phase in zwei Stufen (a und b), so dass ein Sechs-Stufen-Modell entsteht (vgl. Abb. 2), anhand dessen sie erläutert, wie die Fertigkeiten *Lesen* und *Schreiben* zwar eng ineinander verschränkt, jedoch nicht vollkommen parallel und auch nicht zeitgleich mit denselben Strategien erworben werden: „[N]ormal reading and writing development proceeds out of step. [...] [E]ach phase is divided into two steps with either reading or writing as the pacemaker of the strategy that identifies the phase“ (FRITH 1985, 310, Hervorhebung im Original).

19 Einen Überblick zu den Vorläufern dieses Stufenmodells sowie zu weiteren Schrifterwerbskonzepten geben u. a. SCHEERER-NEUMANN (1996, 1154 ff.), FÜSSENICH/LÖFFLER (2008, 73 ff.), KÜSPERT/SCHNEIDER (2008, 10 ff.), JEUK/SCHÄFER (2009, 71 ff.) und FELDMEIER (2011, 31 ff.).

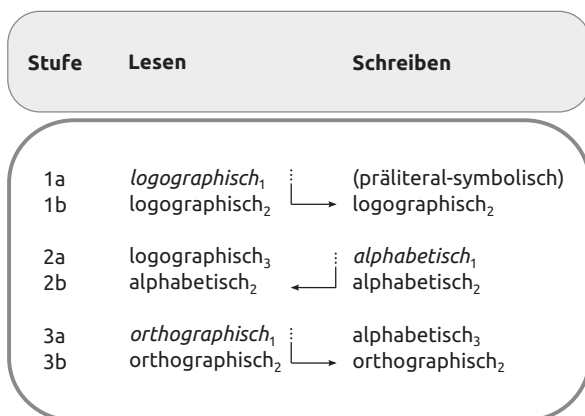


Abbildung 2: Sechs-Stufen-Modell zum Schriftspracherwerb nach FRITH

In der logographischen Phase speichern Leseanfänger ganze Wortbilder, wobei sie sich an der Wortlänge sowie an charakteristischen Merkmalen und auffälligen Buchstaben orientieren. Diese Strategie wird zunächst beim Lesen angewandt (Stufe 1a) und dann auf das Schreiben übertragen (Stufe 1b). Bei der Reproduktion der Wortbilder aus dem Gedächtnis werden die Nachteile dieser Strategie jedoch recht bald deutlich: „Die Ökonomie der logographemischen²⁰ Strategie-Beschränkung auf bedeutungsunterscheidende Cues – führt zu Buchstabenauslassungen, -vertauschungen und -verwechslungen“ (GÜNTHER 1995, 104). Zudem können nur schriftlich bereits bekannte Wörter reproduziert werden. Diese Unzulänglichkeit der logographischen Strategie führt zu einem Strategiewechsel in der Fertigkeit *Schreiben*, während für das Lesen zunächst weiterhin die bewährte logographische Strategie verwendet wird.²¹

20 GÜNTHER zieht den Begriff *logographemisch* der ursprünglich von FRITH eingeführten Bezeichnung *logographisch* aus Gründen der terminologischen Genauigkeit vor, da der Terminus *logographemisch* „sowohl die Worteinheit (Logos) wie die einzelnen Buchstabenelemente (Grapheme)“ (GÜNTHER 1995, 102) impliziert.

21 SCHEERER-NEUMANN relativiert die Bedeutung dieser Phase mit dem Hinweis, dass die logographische Strategie bei englischsprachigen Kindern wesentlich häufiger als bei deutschsprachigen Kindern zu beobachten sei. Dies könne sowohl mit der Unterrichtsmethodik als auch mit den strukturellen Unterschieden zwischen der englischen und der deutschen Sprache zusammenhängen. Eine Übertragbarkeit des Modells vom