
Prof. Dr. Sven Nickel

Modul 1:

**Alphabetisierung Erwachsener:
Zielgruppe, Definition und geschichtliche
Entwicklung der Alphabetisierungspraxis**

Alphabetisierung Erwachsener: Zielgruppe, Definition und geschichtliche Entwicklung der Alphabetisierungspraxis

Prof. Dr. Sven Nickel

TEIL A: Zur Zielgruppe der Alphabetisierung	7
1. Die Entdeckung des „neuen“ Analphabetismus.....	7
2. Definitionen zum Analphabetismus	9
3. Größenordnung des funktionalen Analphabetismus.....	11
4. Genese des funktionalen Analphabetismus.....	13
4.1 Lebenswelterfahrungen der Vergangenheit	14
4.2 Lebenswelterfahrungen der Gegenwart	16
5. Motive des Kursbesuchs	18
6. Schriftsprachliche Kompetenzen funktionaler Analphabeten	11
TEIL B: Praxishilfen für das Lesen- und Schreiben lernen	21
7. Grundsätzliche Überlegungen zur bisherigen Praxis.....	21
8. Modalität LESEN.....	22
8.1 Das Lesen anregen	22
8.2 Das Lesen üben	26
9. Modalität SCHREIBEN	27
9.1 Das Schreiben anregen	27
9.2 Den Schreibprozess entlasten	29
9.3 Das Rechtschreiblernen anregen	30
9.4 Den orthographischen Lernstand erfassen	30
9.5 Einen Sichtwortschatz aufbauen.....	34
9.6 Die alphabetische Schreibstrategie unterstützen.....	35
9.7 Die orthographisch-morphematische Schreibstrategie unterstützen	36
10. Literaturverzeichnis	38

Vorbemerkung:

Der folgende Text bezieht sich in erster Linie auf Alphabetisierungsmaßnahmen mit deutschsprachigen Lernenden (was bilinguale Lernende mit Deutsch als Zweitsprache einschließt). Von diesen abzugrenzen wären zugewanderte Lernende mit Deutsch als Fremdsprache, Deren Situation unterscheidet sich hinsichtlich der Hintergründe und der Kursgestaltung deutlich von den deutschsprachigen Lernenden.

TEIL A: Zur Zielgruppe der Alphabetisierung

1. Die Entdeckung des „neuen“ Analphabetismus

Heutzutage wird das gesellschaftliche Leben nahezu überall auf der Welt – in jedem Staat, in fast jeder Gemeinschaft, in vielen Sprachen – durch das geschriebene Wort geregelt. Doch nach Schätzungen der UNESCO hat es weltweit jeder vierte Erwachsene nicht gelernt, Bedeutungen mit Schrift zu er- oder zu verfassen. Dies betrifft in erster Linie sogenannte Entwicklungsländer. Die Zahlen der UNESCO basieren u.a. auf Erhebungen zum Schulbesuch. Dabei wird davon ausgegangen, dass Menschen, die eine gewisse Zeit in der Schule verbracht haben, Lesen und Schreiben gelernt haben.

Entsprechend schien der Analphabetismus in den Industriestaaten Westeuropas seit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht der Vergangenheit anzugehören. Heiratsstatistiken aus Preußen weisen für das Jahr 1899 aus, dass nur noch ein Prozent der Eheschließenden nicht in der Lage war, mit ihrem Namen zu unterschreiben. Und die letzte Erhebung zur Alphabetisierungsrate fand 1912 statt – damals genügte es, mit seinem Namen unterschreiben zu können, um als alphabetisiert zu gelten. Seit dieser Zeit gab es offiziell in Deutschland keine Analphabeten mehr.

Das änderte sich gegen Ende der 1970er Jahre. Zu dieser Zeit erfolgten erhebliche strukturelle Veränderungen des Arbeitsmarktes. Arbeitsplätze, für die Lese- und Schreibkenntnisse nicht oder nur in geringem Maße nötig waren, wurden mit der Einführung neuer Technologien immer seltener. Dabei wurde man in (West-)Deutschland auf ein Phänomen aufmerksam, das in anderen Staaten, beispielsweise in Großbritannien, den USA und den Niederlanden, schon deutlicher wahrgenommen wurde: Auch in den Industrienationen gibt es – trotz erfüllter Schulpflicht – eine beträchtliche Anzahl von Menschen, deren schriftliche Kompetenzen so gering sind, dass sie an den relevanten gesellschaftlichen Prozessen nicht in voller Breite partizipieren können. So wurden schon bald die ersten Alphabetisierungskurse für deutschsprachige Erwachsene eingerichtet, vorwiegend an Volkshochschulen. Nach der sogenannten Wende und den danach stattfindenden rasanten Umstrukturierungen der Wirtschaft wurde übrigens deutlich, dass das skizzierte Phänomen der geringen Lese- und Schreibkompetenzen auch in der ehemaligen DDR verbreitet war.

Geringe Lese- und Schreibkompetenzen sind gesellschaftlich aus mehreren Gründen problematisch. Zum einen bedeuten sie einen ökonomischen Nachteil. Wie groß der volkswirtschaftliche Schaden ist, der durch zu geringe Lese- und Schreibkompetenzen entsteht, wurde in Deutschland noch nicht explizit untersucht. Entsprechende Studien in vergleichbaren Industrienationen lassen davon ausgehen, dass eine Zahl von mehreren Milliarden Euro pro Jahr durchaus realistisch ist. Nach der OECD ergibt sich folgende Korrelation: Ein Land, das bei der Lesekompetenz Erwachsener ein Prozent über dem Durchschnitt liegt, übertrifft andere Länder bei der Arbeitsproduktivität um 2,5% und beim Brutto-Inlandsprodukt um 1,5%. Während von politischer Seite bisher meist argumentiert wird, dass für Maßnahmen im Sozial- und Bildungssektor die finanziellen Ressourcen fehlen, stellt sich aus diesem Blickwinkel eher die Frage, wie lange wir uns den aktuellen Zustand ökonomisch noch leisten können.

Des Weiteren ist geringe Grundbildung im Hinblick auf den gesellschaftlichen Zusammenhalt einer Demokratie kritisch zu sehen. So ist beispielsweise belegt, dass Menschen mit geringer Grundbildung sich weniger für politische Zusammenhänge interessieren und sich deutlich weniger ehrenamtlich oder in Vereinen engagieren. Dennoch hat die deutsche Bildungspolitik lange Zeit eher verhalten auf das Thema Analphabetismus reagiert. Seit den 1970er Jahren lassen sich mehrere Phasen beschreiben (vgl. Hubertus 1996):

1. In einer ersten Phase wurde das Phänomen ignoriert. Die Existenz von Analphabetismus wurde geleugnet oder reduziert auf bedauernswerte Einzelschicksale. Mit anderen Worten: Es wurde negiert und individualisiert.
2. In einer zweiten Phase wurde zwar zugestanden, dass es Erwachsene mit unzureichenden Lese- und Schreibkenntnissen gebe, die Ursachen wurden jedoch weiterhin individualisiert: Es wurde behauptet, dass es sich um Menschen handele, die ihre Kenntnisse nach der Schule verlernt hätten, weil sie sie nicht angewendet haben („sekundärer Analphabetismus“). Damit wurde der Eindruck erweckt, dass alle Schüler/innen im deutschen Bildungssystem ausreichend lesen und schreiben lernten und diese Kompetenzen erst nach Verlassen der Schule abnehmen.
3. In der dritten Phase wurde zugestanden, dass manche Kinder während der Schulzeit zu keiner Zeit ausreichende Kenntnisse erworben hätten. Als Erklärungsmuster wurden jedoch ausschließlich personenbezogene Erklärungen wie organische Beeinträchtigungen oder familiäre Verhältnisse angeboten.
4. Erst in der vierten Phase gerieten allmählich die Schule und die didaktische Gestaltung des Unterrichts in das Blickfeld der Bildungspolitik. Es wurde analysiert, dass Nicht-Lernen ein strukturelles Problem von Schule sein könnte. Präventive Maßnahmen in Form von Verbesserungen schulischen Lehrens und Lernens seien erforderlich, hieß es nun.
5. Mit der fünften Phase geht die politische Erkenntnis einher, dass Alphabetisierungs- und Grundbildungsangebote für Erwachsene das gesellschaftliche Literalitätsniveau erhöhen und gleichzeitig zu Veränderungen der sozio-kulturellen Umgebung für Kinder führen können.

2. Definitionen zum Analphabetismus

Mit dem Begriff Analphabetismus wird meist umschrieben, dass Erwachsene über keine oder unzureichende Kenntnisse der Schriftsprache verfügen. Andrea Linde kategorisierte die Präzisierungen des Begriffes, indem sie zwei Ebenen unterschied:

Zeitebene	Kenntnisebene
primärer Analphabetismus	totaler Analphabetismus
sekundärer Analphabetismus	funktionaler Analphabetismus

Von einem *natürlichen oder primären Analphabetismus* spricht man, wenn aufgrund einer weitgehend nicht-literalen Kultur des Alltags und aufgrund fehlenden Schulbesuchs keine Möglichkeit bestand, sich ein Schriftsystem anzueignen und an Schriftkultur teilzuhaben. Diese Form des Analphabetismus findet sich vor allem in den sogenannten Entwicklungsländern, in den Industriestaaten selten bei einigen Migranten.

Der *sekundäre Analphabetismus* hingegen setzt eine erfolgte Alphabetisierung voraus: Er „liegt vor, wenn nach mehr oder weniger erfolgreichem Erwerb der Schriftsprache während der Schulzeit in späteren Jahren ein Prozess des Verlernens einsetzt und Kenntnisse und Fähigkeiten verloren gehen, wodurch ein Unterschreiten des gesellschaftlich bestimmten Mindeststandards eintritt“ (Hubertus 1995, 251).

Entscheidender für die hiesige Diskussion ist die Unterscheidung auf der Kenntnisebene. *Totaler Analphabetismus* meint, dass keinerlei Kenntnisse vorhanden sind, also ein An-Alphabetismus (= nicht des Alphabets mächtig sein) im wörtlichen Sinn. Dies entspricht der ursprünglichen Umschreibung der UNESCO für illiteracy: “A person is illiterate who cannot with understanding both read and write a short simple statement on his everyday life” (UNESCO 1978).

Davon grenzte die UNESCO den *Funktionalen Analphabetismus* (functional illiteracy) als Einschränkung gesellschaftlicher Teilhabe aufgrund fehlender Schriftsprache ab. Wenngleich der exakte Wortlaut der UNESCO im deutschsprachigen Diskurs kritisiert wurde (vgl. Drecolt 1980), so ist diese Abgrenzung bedeutsam. Der Begriff Funktionaler *Analphabetismus* soll ausdrücken, dass die vorhandenen Kenntnisse des/der Einzelnen so gering sind, dass sie nicht funktional eingesetzt werden können, und somit die Funktion von Schrift nicht genutzt werden kann.

Damit bezieht der Begriff des funktionalen Analphabetismus eine historisch-gesellschaftliche Dimension ein. „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. Wenn die individuellen Kenntnisse niedriger sind als die erforderlichen, als selbstverständlich vorausgesetzten Kenntnisse, liegt funktionaler Analphabetismus vor. Der Begriff des funktionalen Analphabetismus trägt der Relation zwischen dem vorhandenen und dem notwendigen bzw. erwarteten Grad von Schriftsprachbeherrschung in seinem historisch-gesellschaftlichen Bezug Rechnung“ (Hubertus 1991, 5).

Die im deutschsprachigen Diskurs aktuell gängige Umschreibung stammt vom Alphabund (2010) und zielt auf das Verhältnis von Schriftsprache und Minimalforderung der Gesellschaft:

„Funktionaler Analphabetismus ist gegeben, wenn die schriftsprachlichen Kompetenzen von Erwachsenen niedriger sind als diejenigen, die minimal erforderlich sind und als selbstverständlich vorausgesetzt werden, um den jeweiligen gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden. Diese schriftsprachlichen Kompetenzen werden als notwendig erachtet, um gesellschaftliche Teilhabe und die Realisierung individueller Verwirklichungschancen zu eröffnen. (...)

Dies ist gegenwärtig zu erwarten, wenn eine Person nicht in der Lage ist, aus einem einfachen Text eine oder mehrere direkt enthaltene Informationen sinnerfassend zu lesen und/oder sich beim Schreiben auf einem vergleichbaren Kompetenzniveau befindet.“ (Alphabund 2010)

Problematisch an allen Definitionsversuchen des funktionalen Analphabetismus ist, dass die verwendeten Merkmale (was bedeutet das Unterschreiten einer erforderlichen Mindestnorm, wer legt diese fest?) nicht ohne weiteres zu bestimmen sind. Da wir es im Alltag mit sehr unterschiedlichen schriftsprachlichen Anforderungen zu tun haben, erweist sich die Bestimmung einer allgemein gültigen, minimalen schriftsprachlichen Kompetenz als eine Abstraktion (zur diesbezüglichen Diskussion vgl. das ALFA-FORUM 54-55/2004). Einige immer wieder vorgebrachte Kritiklinien sollen im Folgenden skizziert werden:

- Der Begriff des funktionalen Analphabetismus ist theoretisch strittig, weil er suggeriert, dass es eine scharf umrissene Linie zwischen dem Zustand des Alphabetisiertseins und dem des Nicht-Alphabetisiertseins gibt. Diese jedoch existiert nicht. Zum einen verändern sich Anforderungen an Schriftsprache mit der Zeit (heute werden andere Anforderungen gestellt als vor 100 oder vor nur 10 Jahren) und es existieren Unterschiede zwischen den Kulturräumen. Zum anderen sind die individuellen erlebten Anforderungen abhängig von der konkreten Lebenslage (vgl. die verschiedenen kulturellen Praxen der Literalität in verschiedenen Milieus, oder die verschiedenen Anforderungen in unterschiedlichen beruflichen Kontexten).
- Der Begriff des funktionalen Analphabetismus ist diagnostisch und didaktisch wenig hilfreich, weil er die betreffenden Menschen etikettiert („Labeling“), aber weder Hinweise über die Ursache der Schwierigkeiten noch Hinweise für geeignete Ansatzpunkte einer Förderung liefert. Zudem transportiert der Begriff keine Informationen über den Grad der vorhandenen Kenntnisse oder über die Ausprägung der ausgebildeten Lese- und Schreibstrategien, sodass er im Einzelfall keine Hilfe bei der Gestaltung einer Förderung darstellt.
- Der Begriff des funktionalen Analphabetismus ist psychologisch kontraproduktiv, weil er die mit ihm bezeichneten Menschen stigmatisiert. Es ist ein Unterschied, eine – wie gering auch immer vorhandene – Kompetenz des Schriftlichen als solche zu beschreiben oder ein Defizit mit einem negativ konnotierten Begriff zu versehen. Die negative Zuschreibung als Analphabeten wird von den betroffenen Menschen auf ihre gesamte Person übertragen und hat deutliche Auswirkungen auf die Entwicklung des Selbstbildes.
- Der Begriff des funktionalen Analphabetismus ist gesellschaftlich unverständlich. Er suggeriert dem Laien einen (totalen) Analphabetismus, d.h. die Unfähigkeit zu lesen und zu schreiben. Die Bedeutung des Zusatzes „funktional“ ließ sich seit 30 Jahren nicht durchgehend vermitteln und es ist nicht davon auszugehen, dass sich dies in Zukunft ändern wird.

Letztlich muss jedoch beachtet werden, in welchen Kontexten und zu welchem Zweck der Begriff eingesetzt wird. Um dem Thema auf die politische und wissenschaftliche Agenda zu verhelfen, kann es sinnvoll sein, ihn im politischen Diskurs und in Bildungsstudien weiterhin zu benutzen. Gleichzeitig ist es im Spiegel der oben aufgezeigten Kritiklinien völlig unangemessen, ihn im pädagogischen Alltag oder in der Lernforschung, also im direkten Umgang mit den betroffenen Menschen zu verwenden (vgl. Grotlüschen, Riekmann & Buddeberg 2012).

3. Größenordnung des funktionalen Analphabetismus

Wie groß nun der Anteil der erwachsenen Menschen ist, deren vorhandene Kompetenzen niedriger sind als die von der Gesellschaft erwarteten, ist methodisch nicht leicht zu bestimmen. Die Anforderungen an Schriftsprachlichkeit verändern sich, sie haben sich in den letzten Jahrzehnten insbesondere durch die Verbreitung digital verarbeiteter Schrift deutlich erhöht. Der gesellschaftliche Wandel beeinflusst somit die Größenordnung des funktionalen Analphabetismus. Zudem muss bestimmt werden, ab welchem Grad der Beherrschung von Schriftsprache ein Erwachsener als funktional alphabetisiert gelten soll und bis zu welchem Niveau von unzureichenden Kenntnissen zu sprechen ist. Brügelmann (2004) macht zudem auf grundsätzliche Probleme aufmerksam. So sei stets der Maßstab zu hinterfragen, der als Bezugspunkt für ausreichende Schriftkenntnisse genommen wird. Es ist ein Unterschied, ob ein normativ gesetzter gesellschaftlicher Standard, tatsächliche Anforderungen in konkreten gesellschaftlichen Bereichen oder die subjektiven Einschätzungen von Menschen innerhalb ihres spezifischen, individuellen Lebens- und Berufsalltags herangezogen werden, um zu entscheiden, ob die vorhandenen Lese- und Schreibkenntnisse ausreichen.

Zur Größenordnung des funktionalen Analphabetismus sei an dieser Stelle vor allem auf den Beitrag von Dr. Wibke Riekmann und Prof. Dr. Anke Grotlüschen verwiesen, der Teil dieses Studentextes ist.

Ergänzend hierzu möchte ich einige Interpretationen anbieten, die aus meiner Sicht von Bedeutung sind. Gemessen an einem eher allgemeinen Literalitätsstandard legte die leo. –Level-One-Studie (vgl. Grotlüschen & Riekmann 2012) erstmals empirisch belastbare Daten vor. Die Studie offenbarte, dass etwa 4,4% der Bevölkerung maximal Wörter, aber keine Sätze lesen können (Alpha-Level 1 und 2, das entspricht der ursprünglichen Analphabetismus-Definition der UNESCO). Weitere 10% der Bevölkerung können zwar mit kurzen Sätzen umgehen, scheitern aber an Texten und vermeiden diese daher (Alpha-Level 3, das entspricht der Definition des Alphabundes).

Die Größenordnung des Funktionalen Analphabetismus in Deutschland liegt somit bei 14,5% der erwachsenen Bevölkerung bzw. bei 7,5 Millionen Menschen im Alter von 18-65 Jahren. Um dies zu veranschaulichen: Das ist mehr als jede einzelne deutsche Stadt Einwohner hat. Das ist sogar mehr als die Einwohner der fünf bevölkerungsreichsten Städte Deutschlands - Berlin, Hamburg, München, Köln und Frankfurt a.M. – zusammen! Würden Rentner/innen über 65 Jahre mit erfasst, wären statistisch mindestens zwei weitere Millionen zu addieren.

Abbildung 1: Größenordnung des Funktionalen Analphabetismus (aus: Grotlüschen, Riekmann & Buddeberg 2012)

Anzahl (hochgerechnet)	Literalität	Alpha-Level	Anteil der erwachsenen Bevölkerung	Anzahl (hochgerechnet)
0,3 Mio.	Funktionaler Analphabetismus	α 1	0,6%	0,3 Mio.
2,0 Mio.		α 3	3,9%	2,0 Mio.
5,2 Mio.		α 3	10,0%	5,2 Mio.
7,5 Mio.	Zwischensumme		14,5%	7,5 Mio.
13,3 Mio.	Fehlerhaftes Schreiben	α 4	25,9%	13,3 Mio.
30,8 Mio.		> α 4	59,7%	30,8 Mio.
51,6 Mio.	Summe		100,1%	51,6 Mio.

Die Studie erbrachte zudem einige interessante und teilweise auch unerwartete Detailergebnisse (vgl. Riekmann & Grotlüschen in diesem Band). Überraschend ist beispielsweise die Erkenntnis, dass das Literalitätsniveau mit dem Alter abnimmt. Die jüngeren Jahrgänge (18–29 Jahre) verfügen tendenziell über leicht größere schriftliche Kompetenzen als die älteren Jahrgänge. Ein Befund, der sich mit der PIAC-Studie (Rammstedt 2013) deckt, aber im Widerspruch zur vorgebrachten Klage der angeblich abnehmenden Lese- und Rechtschreibkompetenzen steht.

Zudem scheint geringe Literalität sozial „vererbt“ zu werden. Nicht nur der eigene Schulabschluss, sondern auch der Schulabschluss der Eltern ist gemäß der Level-One-Studie ein relevanter Prädiktor für Funktionalen Analphabetismus. Während in der Bevölkerung insgesamt nur drei Prozent der Personen in Elternhäusern aufgewachsen ist, in denen weder Mutter noch Vater einen Schulabschluss haben, liegt dieser Anteil unter funktionalen Analphabeten mit zwölf Prozent viermal so hoch. Grundsätzlich scheint Literalität milieuspezifisch gefärbt zu sein (Bremer 2011).

Wer jedoch glaubt, dass es sich bei den 14,5% der sehr gering literalisierten Personen aus der Level-One-Studie vornehmlich um Menschen mit einer Zuwanderungsgeschichte handelt, irrt. Zwar ist der Anteil der mehrsprachigen Menschen im Vergleich zur Verteilung in der Gesamtbevölkerung überproportional, doch für die Mehrheit der Betroffenen (58%) ist Deutsch die Muttersprache.

Übrigens besitzen weitere 25,9% (13,3 Millionen) größere Probleme beim Lesen und Rechtschreiben. Sie gelten zwar nicht als funktionale Analphabeten, doch verschriften sie auch einen geläufigen Wortschatz (Grundschulniveau) sehr fehlerhaft. Geringe Schriftkompetenzen sind mithin kein Randphänomen, sondern ein bedeutendes gesellschaftliches Thema.

4. Genese des funktionalen Analphabetismus

Mit der leo. – Level-One-Studie liegt erstmals eine solide empirische Basis für die bildungspolitische Auseinandersetzung mit dem Phänomen des Funktionalen Analphabetismus vor. Die Daten zur Größenordnung erklären jedoch nicht die Ursachen des Phänomens. Diese Frage nach Ursachen des funktionalen Analphabetismus legt eine Kausalität nahe. Eine solche Denkfigur ist allerdings irreführend, da kein monokausaler Zusammenhang existiert. Die Aneignung der Schriftsprache unterliegt einem komplexen Bedingungsgefüge, das aus einem individuellen, familiären, schulisch-unterrichtlichen und auch gesellschaftlichen Faktorenbündel besteht, die sich wechselseitig beeinflussen (vgl. ähnlich: Grosche 2013). Entsprechend beschreibt die empirische Bildungsforschung die Ausbildung der Lese- und Schreibfähigkeit als eine sich bedingende Kombination des sozialen und kulturellen Kapitals mit kognitiven und emotional-motivationalen Merkmalen des/der Einzelnen sowie schulischen und unterrichtlichen Merkmalen.



Als familiäre Faktoren können u.a. das elterliche Interesse an kindlicher Entwicklung, das Ausmaß an Bildungsnähe oder die Vielfalt sprachlicher und literaler Anregung gelten. Zu den relevanten individuellen Faktoren gehören Aspekte der Wahrnehmung sowie der kognitiven, sprachlichen und metasprachlichen Entwicklung, aber auch Faktoren wie Selbstbild und heuristische Kompetenz. Als schulischer Wirkfaktor gilt beispielsweise die Passung des Lernangebotes auf die kognitiven sowie auf die emotionalen und motivationalen Strukturen der Schüler/innen. Alle Faktoren stehen dabei in gegenseitiger Wechselwirkung. Die drei Faktorenbereiche unterliegen zudem kontextuellen Bedingungen und variierenden gesellschaftlichen Einflüssen, beispielsweise dem gesellschaftlichen Stellenwert von Rechtschreibkompetenzen und daraus resultierenden Bewertungs- und Stigmatisierungseffekten. Eine systemische und entwicklungsökologische Förderung versucht, die individuell unterschiedlichen Risikobedingungen auf jeder Ebene zu minimieren und die jeweiligen Unterstützungspotentiale zu maximieren (vgl. Kretschmann 2002).

4.1 Lebenswelterfahrungen der Vergangenheit

Widmet man sich nach dieser modellartigen Betrachtung nun den Lebensgeschichten Betroffener zu, so weisen die Lebenswelterfahrungen der Betroffenen trotz ihrer Vielschichtigkeit und bei *aller* Individualität einige Parallelen auf. Dabei muss jedoch auf eine bedeutsame Einschränkung hingewiesen werden. Der nachfolgende Forschungsstand basiert auf biographieanalytischen Studien mit Teilnehmenden und ist in seinem Geltungsbereich somit beschränkt. Denn die Gruppe der Teilnehmenden umfasst lediglich etwa 0,26% der Grundgesamtheit der funktionalen Analphabeten. Sie ist somit nicht repräsentativ, eine Verallgemeinerung der Ergebnisse wäre unzulässig. Es gilt als grundsätzlich offen, ob das im Folgenden aufzuzeigende Bedingungsgefüge auch für die Grundgesamtheit aller illiteralen Erwachsenen gilt. Die Unterschiedlichkeit verschiedener sozialer Milieus und Lebensstile lässt vermuten, dass durchaus unterschiedliche Lebenslagen mit voneinander abweichendem Bedingungsgefüge denkbar sind (vgl. Bittlingmayer et al. 2010).

Gemäß der vorliegenden Erkenntnisse (vgl. Döbert-Nauert 1985, 1994; Egloff 1997; Hendricks 1996; Namgalies, Heling & Schwänke 1990; Oswald & Müller 1982) war das Aufwachsen in sozio-ökonomischer Unsicherheit innerhalb eines familialen Rahmens, der sich durch ein geringes Maß sozialen und kulturellen Kapitals auszeichnet, meist der Ausgangspunkt von Problemen beim Erwerb der Schriftsprache. Das Elternhaus war häufig bildungsfern und wenig literal. Doch frühe Erfahrungen mit Sprache und Schrift in der Familie gelten für den weiteren Schulerfolg als besonders bedeutsam.

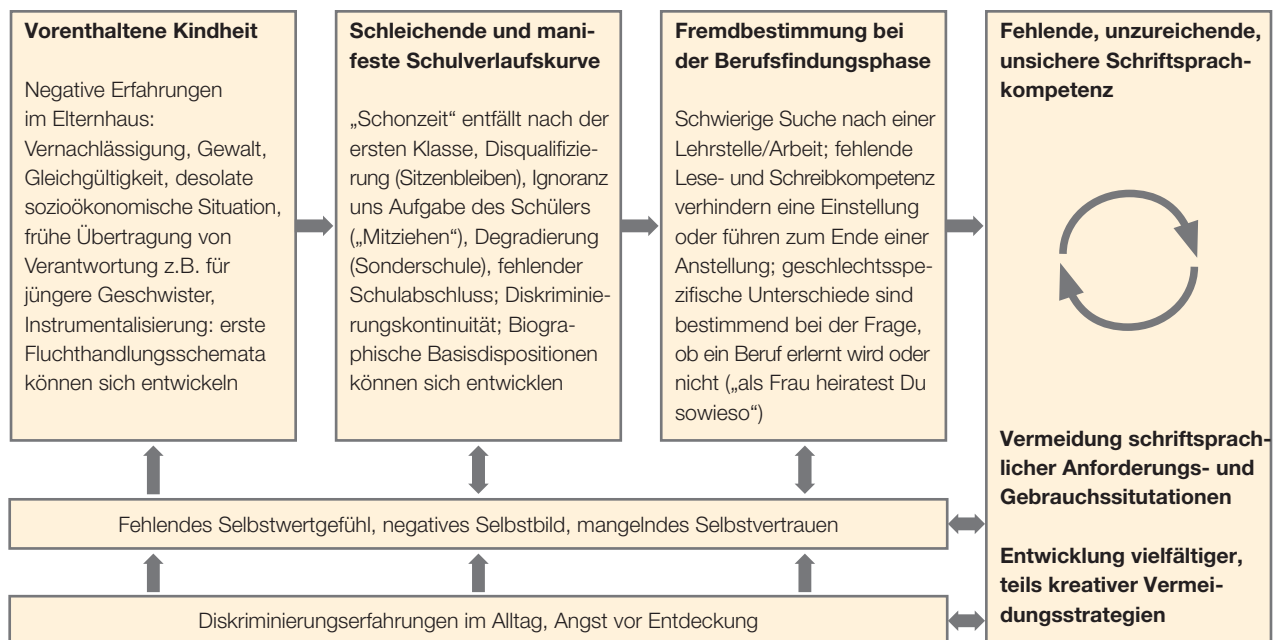
Die Herkunftsfamilien der Betroffenen waren meist durch sozio-ökonomische Unsicherheit und beengte Wohnverhältnisse geprägt, die Familienmitglieder waren dadurch starken psychosozialen Belastungen ausgesetzt. Die erlebten Interaktionsbeziehungen der Betroffenen beeinträchtigten die Entfaltung persönlicher Fähigkeiten nachhaltig. Viele Betroffene berichten von einer Instabilität der Eltern-Kind-Beziehung oder von der Abwesenheit bzw. dem Verlust wichtiger Bezugspersonen. Aspekte wie Gleichgültigkeit, fehlende Aufmerksamkeit und emotionales Desinteresse werden häufig genannt und in den Studien meist als „vorenthaltene Kindheit“ umschrieben. Ebenso finden sich Berichte von Abwertung, Ablehnung oder Diskriminierung im Familienverbund, Ausgrenzung in eine negative Sonderstellung oder Anwendung physischer und psychischer Gewalt als Strafmittel. Die Betroffenen erzählen häufig von einer fehlenden Hilfestellung bei schulischen und anderen Problemen sowie von Tendenzen der Entmutigung und Demütigung, die sich idealtypisch in Aussagen wie „Du bist zu dumm dazu“ oder „Das lernst Du nie“ manifestierten. Daneben konnten die Betroffenen nur wenig Erfahrung mit Sprache und Schrift machen: Die häusliche Kommunikation war oft entwicklungshemmend ausgeprägt, Schrift spielte meist keine oder nur eine untergeordnete Rolle und literale Modelle standen eher nicht zur Verfügung. Vielfach besaßen die Eltern selbst einen relativ geringen Grad an formaler Bildung und hatten häufig selbst Probleme mit dem Lesen und Schreiben, dies deckt sich mit Erkenntnissen der leo.-Studie. Auch die empirische Bildungsforschung hat mittlerweile einen engen Zusammenhang zwischen der familialen Schriftkultur (Home Literacy Environment) und den späteren Lesekompetenzen von Kindern hergestellt (vgl. Nickel 2011a). Vieles spricht dafür, dem Sozialisationsraum Familie stärker in den Blick zu nehmen.

Entsprechende Verknüpfungen von Alphabetisierung/Grundbildung und Familienbildung durch sogenannte Family Literacy-Programme diskutiert Nickel (2010).

Die skizzierten Bedingungen in der Familie kumulierten häufig zu Problemen in der Schule, die schon am Schulanfang existent wurden. Die geringen literalen Erfahrungen führten zu gering ausgeprägten Teilleistungen sowie einer nur gering ausgeprägten Einsicht in Funktion und Gebrauchswert der Schrift. Entsprechend war die Motivation, sich dem Prozess des Lesen- und Schreibenlernens zu stellen, nicht bei allen Betroffenen ausgebildet. Schulische Angebote, die nicht ausreichend auf diese Risikolage eingingen, verstärkten dies. Mit den ersten Schulschwierigkeiten stellten sich begleitend häufig ein negatives Selbstbild und ein geringes Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten ein. Dies wiederum ließ Lernerfolge immer unwahrscheinlicher werden. Ein mehrfacher Schul- oder Lehrerwechsel, z.B. im Rahmen von Sonderschulüberweisungsverfahren, wurde subjektiv als ein Abschieben empfunden. Dies wirkte demotivierend und verunsichernd, da es den Aufbau eines positiven Selbstkonzepts ebenso nachhaltig störte wie den Aufbau zuverlässiger Bindungen und Beziehungen.

Viele Betroffene äußerten das Gefühl, aufgegeben worden zu sein. Als Idealtypisierung sei hier die Aussage „Die Lehrer haben sich nicht gekümmert“ genannt. Auffällig ist, dass die Betroffenen in der Schule nie erfahren haben, wozu sie eigentlich Lesen und Schreiben lernen sollten. „Wenn die Betroffenen die Schule verlassen, (...) dann scheint ihnen zunächst nicht bewusst zu sein, was es heißt, nicht lesen und schreiben zu können“ (Egloff 1997 S. 155).

Gelang jedoch der Einstieg in den Schriftspracherwerb nicht in den ersten Jahren der Grundschule, sah das Schulsystem in den höheren Klassen keine weiteren Möglichkeiten vor, die Grundlagen der Schrift zu erwerben. Und wenn schließlich nach Beendigung der Schulzeit im Lebens- und Arbeitsumfeld keine Lernumgebungen vorhanden waren, die ein lebenslanges Lernen hätten unterstützen können, gingen selbst bereits erworbene Fähigkeiten häufig wieder verloren. Aufgrund der unsicheren Schriftsprachbeherrschung wurden schließlich schriftsprachliche Anforderungssituationen vermieden, wodurch wiederum eine Weiterentwicklung der Kompetenzen im Gebrauch verhindert wird. Die Angst vor Stigmatisierung und das fehlende Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten wirkten dabei wie ein Monitoring, das den skizzierten Prozess stützte und aufrecht hielt.



Bei all dem sollte jedoch berücksichtigt werden, dass die Studien auf Selbstauskünfte und damit auf Deutungen und Konstruktionen fußen. Die Aussagen der Betroffenen umschreiben deren subjektives Erleben und keine objektive Realität. Es ist zu vermuten, dass sich Lehrkräfte sehr wohl und durchaus intensive Gedanken um die einzelne Person gemacht haben. Doch wurde dies von den Betroffenen nicht in dieser Form wahrgenommen, was sich unterschiedlich erklären ließe.

Zudem bleiben in den subjektiven Deutungen bestimmte Anteile ausgeblendet. So finden sich z.B. keine Hinweise auf interne Faktoren wie neurobiologische Besonderheiten, genetische Dispositionen und kognitive Funktionsdefizite. Das bedeutet nicht, dass es die nie gegeben hat, sie wurden von den Betroffenen in den Schilderungen ihrer Lebensgeschichte nur nicht als solche benannt, da sie ihnen vermutlich nicht bewusst waren bzw. sie ihnen keine Bedeutung beimaßen. Die oben geschilderten Zusammenhänge behalten ihre Gültigkeit indes auch angesichts der genannten Einschränkungen.

Genuneit (1996) beschreibt Analphabetismus pointiert als Folge von fünf Formen der Armut:

Ökonomische Armut:

Spätere Analphabeten kommen häufig aus sozialen Schichten, die von wirtschaftlicher Armut bedroht sind, wo finanzielle Engpässe dazu zwingen, Kindern nicht die notwendige Zuwendung zu bieten.

Soziale Armut:

Rechtschreibkönnen gilt gesellschaftlich als äußerst hoch besetzt. Lese- und schreibunkundige Menschen werden von der Gesellschaft ausgegrenzt. Angst, Stigmatisierung und Diskriminierung sind die Folge.

Kommunikative Armut:

Spätere Analphabeten kommen aus Familien, in denen (annähernd) nicht geschrieben, gelesen oder vorgelesen wurde. Sie kommen in die Schule, ohne zu wissen, wofür man Lesen oder Schreiben gebrauchen könnte. Noch schlimmer ist, dass mit ihnen nicht ausreichend gesprochen wurde. Fehlende Kommunikation führt zu Entwicklungsverzögerungen, auch der Sprachentwicklung. Bestimmte Sprachfertigkeiten sind jedoch notwendig beim Erlernen des Lesens und Schreibens.

Pädagogische Armut:

Schule und Lehrer/innen sind häufig nicht in der Lage, auf gesellschaftliche Veränderungen adäquat mit pädagogischen Konzepten zu reagieren. Wenn Lesen und Schreiben nicht während der Schulzeit einerseits als sinnvoll erfahren und andererseits automatisiert wird, dann wird Lesen und Schreiben nach der Schulzeit nicht angewendet – auch aus Angst, aufgrund schlechter Kenntnisse zu versagen. Was aber vermieden wird, wird wieder verlernt.

Politische Armut:

Der Politik ist es bisher nicht gelungen, die Strukturen so zu verändern, dass die genannten Probleme bewältigt werden können. Vielfach hat Politik die Komplexität der Probleme noch gar nicht erkannt.

4.2 Lebenswelterfahrungen der Gegenwart

Wie lebt es sich als funktionaler Analphabet in einer hoch literalisierten Gesellschaft? Fast 20% Prozent aller funktionalen Analphabeten verlassen die Schule ohne irgendeinen Schulabschluss, wobei ein nennenswerter Teil der Menschen auf den unteren Alpha-Levels früher eine Sonderschule besucht hat. Deutlich wirken sich die geringen Lese- und Schreibkompetenzen auf die Ausbildungs- und Berufsphase aus. Durch gestiegene Einstiegsanforderungen in vielen Berufsfeldern ist die Situation von schriftsprachunsicheren Jugendlichen heute ungleich schwieriger als vor einigen Jahren. Der Anteil der funktionalen Arbeitslosen ist unter den Arbeitssuchenden wesentlich höher als unter den Erwerbstätigen. Dennoch gelingt laut der leo.-Studie fast 60% der Betroffenen die Teilhabe an einer Erwerbstätigkeit, wobei die Teilhabequote mit einem sinkenden Alpha-Level deutlich negativ korreliert.

Mangelnde Lese- und Schreibkenntnisse beeinflussen jedoch nicht nur die berufliche Teilhabe, sondern auch den privaten Bereich. Die Angst vor Stigmatisierung und der damit verbundene psychische Druck führen dazu, dass viele Betroffene in eine gesellschaftliche Isolation und Anonymität flüchten. Wenn die Sicherheit einer Person auf dem Vermeiden von schriftsprachlichen Anforderungssituationen beruht, kann der Kontakt mit Schrift eine massive Bedrohung für das eigene Sicherheitskonzept darstellen. Nicht wenige schaffen es sogar, ihre Schwierigkeiten auch vor Freunden oder vor dem eigenen Partner bzw. der eigenen Partnerin zu verheimlichen.

Menschen mit geringen literalen Kompetenzen entziehen sich schriftlichen Anforderungen, weil sie es sich selbst nicht mehr zutrauen, erfolgreich zu sein. Ziel ihres Handelns ist es nicht, Erfolg zu haben, sondern Misserfolge zu vermeiden; man spricht von einer sogenannten Misserfolgsorientierung, also einer Orientierung am Scheitern. Erhalten die Betroffenen im Laufe ihrer Biographie keine Hilfe beim Aufbau adäquater Problemlösestrategien, ist eine „erlernte Hilflosigkeit“ die Folge. Erfolge werden dann als Zufall interpretiert, Misserfolge hingegen intrapersonal, also mit dem Versagen der eigenen Person. Ist ein negatives Selbstkonzept einmal etabliert, besteht das Bedürfnis nach Aufrechterhaltung. Eine sogenannte Misserfolgsorientierung kann daher als Suche nach Bestätigung bisheriger Erfahrungen verstanden werden. Eine stabile Misserfolgsorientierung wird als eines der größten Hemmnisse im Lehr-Lernprozess angesehen.

Da der Lese- und Schreibfähigkeit in unserer Gesellschaft eine große Bedeutung zukommt, fürchten die betroffenen Menschen die soziale Stigmatisierung. Allerdings argumentieren Grotluschen & Sondag 2011, dass eine korrekte Schreibung immer weniger als Norm wahrgenommen wird und Prozesse des Schamgefühls daher heute vermutlich weniger ausgeprägt sind. Ist die Furcht vor Stigmatisierung jedoch vorhanden, führt dies zur Vermeidung von Situationen, in denen schriftsprachliches Handeln nötig wird. Häufig werden dabei Strategien wie Täuschung (Brille vergessen, Arm gebrochen, Finger verstaucht usw.) und Delegation („Mach du das mal“) genutzt. Meist gibt es ausgewählte Mitwisser, die den Betroffenen zur Seite stehen. Erst wenn durch kritische Ereignisse im Lebenslauf der Handlungsdruck enorm groß geworden ist, wird eine Neuaufnahme des Lernprozesses angestrebt. Meist geschieht dies erst in einem gewissen zeitlichen Abstand zur Schulzeit.

5. Motive des Kursbesuchs

Die Teilnehmenden an den Alphabetisierungskursen weisen grundsätzlich eine große Altersbandbreite auf, allerdings überwiegen die 35- bis 55-jährigen (vgl. von Rosenblatt & Bilger 2011). Dieser recht hohe Altersdurchschnitt ist darauf zurückzuführen, dass die Lernenden den Lernprozess meist erst in einem gewissen Abstand zur Schulzeit aufnehmen. Die Motive für eine Kursaufnahme entsprechen der Lebenssituation der Lernenden. Zu unterscheiden sind berufsbezogene und allgemeine Gründe (vgl. von Rosenblatt & Bilger 2011; Holtsch 2011). Berufsbezogen sehen die arbeitssuchenden Teilnehmer/innen den Alphabetisierungskurs als Schlüssel zu einer neuen Arbeit, die Erwerbstätigen hingegen erhoffen sich mit der aktuellen Arbeit besser zurechtzukommen. Zu den allgemeinen Gründen zählen am häufigsten die Wünsche, selbstständig Briefe und Postkarten verfassen, Zeitschriften lesen sowie Formulare ausfüllen zu können. Gerade der Umgang mit Ämtern, Behörden, Versicherungen und Bankgeschäften bereitet den Lernenden große Probleme in der Alltagsbewältigung. Rund ein Drittel der befragten Teilnehmenden gibt ferner als Motiv an, den eigenen Kindern besser helfen können zu wollen.

Die Teilnahme an Alphabetisierungskursen erstreckt sich meist über mehrere Jahre. Etwa 25% sind bereits mehr als fünf Jahre, etwa 10% sogar schon mehr als zehn Jahre dabei (vgl. von Rosenblatt 2011). Dies verweist darauf, dass es sich bei den Lernenden um lernungewohnte Menschen handelt und dass der Kurs neben dem Lernen auch eine soziale Funktion hat, die die Teilnehmenden gerne nutzen.

Die Quote der Lernenden in institutionellen Kurszusammenhängen ist indes extrem gering. Von der ermittelten Grundgesamtheit der 7,5 Millionen funktionalen Analphabeten besuchen – je nach Zählweise – 10.500 bis 20.000 Menschen einen Alphabetisierungskurs (von Rosenblatt & Bilger 2011). Das entspricht einer Teilnahmequote von 0,26%. Warum über 99% der betroffenen Menschen kein institutionalisiertes Lernangebot wahrnehmen, lässt sich zurzeit nur mutmaßen. Sicherlich gibt es Regionen, in denen das entsprechende Grundbildungsangebot nicht flächendeckend ausgebaut ist. Daneben könnte es sein, dass die Lernangebote den Betroffenen trotz der vermehrten Öffentlichkeitsarbeit nicht ausreichend bekannt sind. Vermutlich ist es aber so, dass die Menschen, die zudem partiell über negative Schulerfahrungen verfügen, sich scheuen, Beratung und Kurse aufzusuchen und entsprechende Bildungsdefizite einzugestehen. Zu dieser symbolischen Hürde gesellt sich wahrscheinlich die Tatsache, dass sich die Betroffenen subjektiv nicht eingeschränkt fühlen und sich mit den vorhandenen Teilhabemöglichkeiten zufrieden geben (vgl. Steuten 2013). Dies könnte dem Umstand geschuldet sein, dass die soziale Praxis von Schriftlichkeit innerhalb der Milieus, in denen die Betroffenen leben, keine weitergehenden Kompetenzen erfordert. Die vorhandenen Kompetenzen sind mithin völlig realitätstauglich und die Betroffenen haben sich mit dem Status quo arrangiert.

Die Kursgestaltung in der Erwachsenen-Alphabetisierung greift die oben skizzierten Motive seit jeher auf, wobei sich seit Beginn der Erwachsenen-Alphabetisierung in Deutschland vor etwa 40 Jahren das Selbstverständnis und die Zielsetzung verändert haben. Stand zunächst die Emanzipation im Sinne Paolo Freires (der die Alphabetisierung in Lateinamerika als Prozess der Befreiung und Bewusstwerdung erachtete; vgl. Freire 1973) im Mittelpunkt, gewann zunehmend die soziale Partizipation und später die Integration in die Arbeitswelt an Bedeutung. Diese Arbeitsmarktbefähigung und damit die wirtschaftliche Notwendigkeit von Grundbildung werden heute immer stärker betont. Kritische Stimmen warnen indes vor einer überhöhten Orientierung an der ökonomischen Verwertbarkeit von Grundbildungsmaßnahmen.

6. Schriftsprachliche Kompetenzen funktionaler Analphabeten

Über welche Kompetenzen verfügen die Teilnehmer/innen an Alphabetisierung? Das AlphaPanel hat seine Daten mit der leo. – Level-One Studie abgeglichen (vgl. Lehmann, Fickler-Stang & Baué 2011). Nach diesem Vergleich ergibt sich folgende Verteilung.

Alpha-Level	Fähigkeiten	Häufigkeit	Prozent	Kumulierte Prozente
α 1	Buchstabenebene	24	6,8	6,8
α 2	Wortebene	139	39,6	46,4
α 3	Satzebene	83	23,6	70,1
α 4	Textebene	68	19,4	89,5
> α 4		37	10,5	100,0
Gesamt		351	100,0	

Statistisch gesehen befinden sich die meisten Teilnehmenden auf Alpha-Level 2. Sie lesen und schreiben auf Wortebene. Interessant an der obigen Tabelle ist jedoch vor allem die Heterogenität in den Kursen. Etwa 20% aller Teilnehmer/innen bewegen sich auf Alpha-Level 4, weitere 10% sogar darüber. Das bedeutet, dass rund 30% der Teilnehmenden keine funktionalen Analphabeten im hier definierten Sinne sind!

Der „typische“ Teilnehmer verfügt daher über ein Graphemwissen und die Regeln der Zuordnung von Phonemen zu Graphemen, er verbleibt aber auf der Ebene der Konstruktion von Wörtern.

Grundsätzlich müssen Lernende im Laufe der Auseinandersetzung mit Schrift drei grundlegende Einsichten in den Aufbau unserer Schrift gewinnen:

- Schrift ist ein von anderen Zeichensystemen abgrenzbares System mit spezifischem Charakter
- Schrift ist Abbild gesprochener Sprache mit fest definierten Korrespondenzen von Phonemen und Graphemen (phonologisches Grundprinzip)
- Schrift ist keine 1:1-Abbildung gesprochener Sprache, sondern unterliegt übergreifenden Regelmäßigkeiten (morphologisches, lexikalisches und syntaktisches Prinzip)

Die gewonnene Einsicht drückt sich in der bevorzugten Verwendung unterschiedlicher, aufeinander folgender Strategien aus:

Logographemische Strategie:

Lerner/innen orientieren sich an markanten oder individuell bedeutsamen Merkmalen der geschriebenen Sprache. Der Zugriff zur Sprache ist also vorwiegend visuell geprägt.

Alphabetische Strategie:

Mit zunehmender Einsicht in den Lautbezug der Schriftsprache und der wachsenden Ausbildung graphemisch-phonologischen Korrespondenzregeln (GPK) verfeinern sich die phonetisch geprägten Zugriffe. Beim Schreiben wird zunächst der Anlaut erkannt (<A> für <Arbeit>), bevor zunehmend mehr individuell auffällige phonetische Einheiten verschriftet werden. Dabei lassen sich mehrere Teilstufen ausmachen, z.B. die konsonantische „Skelettschrift“ (<RS> für <Rose>, <MT> für <Mutter>), später die streng phonetische Phase (<Mota> für <Mutter>, <Aeima> für <Eimer>) und die phonetische Umschrift (<Muter> für <Mutter>), welche bereits den Übergang zur nächsten Strategie markiert.

Orthographische Strategie:

Aufbauend auf eine zunehmend lautgetreue Verschriftung erwerben Lerner/innen nichtlautliche Besonderheiten der deutschen Orthographie (z.B. Dehnung, Schärfung, Konventionen wie <st>, das morphematische Prinzip der deutschen Sprache usw.). Die Aneignung orthographischer Prinzipien stellt einen langwierigen Prozess dar, d.h. diese Phase ist begleitet von einer integrativen Automatisierung der einzelnen Regelmäßigkeiten.

Innerhalb der unterschiedlichen Schreibstrategien sind mehrere Feinabgrenzungen möglich. Entwicklungs- bzw. Stufenmodelle sind theoretische Konstruktionen, d.h. die einzelnen Stufen existieren nie in Reinform. Lerner/innen bedienen sich dominierender Strategien, die je nach Wortmaterial oder Kontext unterschiedlich sein können. Ein Rückgriff auf basale Strategien ist jederzeit möglich.

Diese entwicklungsbezogene Modellierung des Schrifterwerbs geht ursprünglich zurück auf die Beobachtung von Kindern. Noch wissen wir nicht, ob die Entwicklungsprozesse lernender Erwachsener diesen gleichen. Schreibprodukte jugendlicher und erwachsener Lerner/innen zeigen häufig Probleme mit der korrekten Durchgliederung (alphabetische Strategie), gleichzeitig jedoch sind sie durchsetzt mit verschiedenen orthographischen Elementen (unabhängig von ihrer korrekten Verwendung). Es wird vermutet, dass es im Laufe ihrer Schulzeit zu Brüchen und Lücken in der Lernentwicklung kam und dass die Lernenden trotz einer fehlenden unterrichtlichen Passung zu ihrem Lernentwicklungsstand versuchten, Bruchstücke der im Unterricht thematisierten Orthographiestrukturen in ihre subjektiven Konstruktionen vom Schriftaufbau zu integrieren. Diese gleichzeitige Realisierung sehr unterschiedlicher Strategien lässt ihre Schreibungen oft inkongruent zueinander erscheinen (Börner 1995).

Im Rahmen des Konstrukts der Entwicklungsmodelle wäre somit anzunehmen, dass es bei den Betroffenen zu einer zeitlich verzögerten, aber auch zu einer abweichenden Lernentwicklung kam. Vieles deutet darauf hin, dass den Betroffenen insbesondere der Erwerb der alphabetischen Strategie nicht ausreichend gelungen ist und dass dieser grundlegenden Strategie in Grundbildungsmaßnahmen besondere Bedeutung geschenkt werden sollte. Die Probleme bei der Durchgliederung verweisen auf Schwierigkeiten bei der phonologischen Bewusstheit, also dem Zergliedern gesprochener Sprache in kleinere Einheiten wie Wörter, Silben oder Phoneeme (Sendlmeyer 1987; Nickel 1998a; Grosche 2012). Sprachanalytische Begriffe wie Wort, Satz oder Buchstaben sind den Lernenden oft unbekannt. Gelegentlich nehmen einige Lernende noch keine Unterscheidung zwischen dem Bedeutungs- und dem Lautaspekt der Schriftsprache vor (Crämer & Schumann 1990), d.h. sie betrachten Sprache aus semantischer Sicht, nicht aber nach formalen Kriterien. So würden sie behaupten, dass das Wort „Kuh“ mehr Grapheme benötigt als das Wort „Eichhörnchen“, da Kuh das größere Tier sei. Viele Lerner/innen zeichnen sich nach Börner (1995) beim Zugriff auf Schriftsprache durch eine wenig differenzierte Problemsicht aus. Auf der Ebene der Zugriffsweisen steht ihnen meist nur ein eng umrissenes und wenig flexibles Repertoire zur Verfügung, das sich oft auf auditive und visuelle Zugriffe („Hören“ und „Merken“) begrenzt. Besondere Schwierigkeiten bereiten operative und morphematische Zugriffe.

Viele Betroffene ahnen, dass auch ihre mündliche Kommunikation aufgrund der Lese- und Schreibunkundigkeit auffällig erscheint. Sie zeigen nicht selten eine undeutliche Aussprache, grammatische Schwierigkeiten, einen eingeschränkten Wortschatz oder sie beachten die Regeln der Gesprächsführung, z.B. die Zuhörerperspektive nicht (Füssenich 1993). Löffler (2000) berichtet zudem bei Dialektsprechern von geringem Sprachdifferenzbewusstsein und eingeschränkter Variationskompetenz. Auch Kamper (1990) stellt bei funktionalen Analphabeten eine wenig differenzierte Sprachwahrnehmung, undeutliche Artikulation und mangelndes Sprachverständnis fest. Besondere Probleme konstatiert sie jedoch im Bereich der Wahrnehmung räumlicher Beziehungen und in der rhythmischen Gliederungsfähigkeit. Sie kritisiert, dass die üblichen Anleitungen zum Schriftspracherwerb einen bestimmten Entwicklungsstand perceptiver und kognitiver Fähigkeiten voraussetzen, der oft gar nicht erreicht sei. Eingeschränkte basale Wahrnehmungsleistungen belegen auch Rüsseler, Gerth & Boltzmann (2011). Statt auf ein Training isolierter Fähigkeiten setzt Kamper (1997) jedoch auf Veränderungen der Anleitungen im Unterricht, die die vorhandenen elementaren Fähigkeiten der Lernenden berücksichtigen.

TEIL B: Praxishilfen für das Lesen- und Schreibenlernen

7. Grundsätzliche Überlegungen zur bisherigen Praxis

Kursangebote für funktionale Analphabeten müssen stets die Entstehungsgeschichte und die aktuellen Lebenswelterfahrungen der Lernenden berücksichtigen. Es wäre unzureichend, ihnen ausschließlich schulische Angebote zu machen, die aus vielerlei Gründen schon einmal nicht zum Erfolg geführt haben. Eine Erfolg versprechende Alphabetisierungspraxis zeichnet sich daher dadurch aus, dass sie über das Ziel von Lese- und Rechtschreibfähigkeit im engeren Sinne hinausgeht und Literalität als soziale Praxis zu ihrem handlungsleitenden Konstrukt erhebt.

Angesichts der in der Vergangenheit erlebten Unsicherheit ist daher eine dialogische Haltung den Lerner/-innen gegenüber eine Grundvoraussetzung. Menschen haben ein Grundbedürfnis nach Anerkennung, Zugehörigkeit und Sicherheit. Und bei funktionalen Analphabeten mit den beschriebenen Lebenswelterfahrungen ist dieses Grundbedürfnis häufig besonders stark ausgeprägt. Daher profitieren sie in besonders starkem Maße von einer emotional stabilisierenden Lernumgebung, die ihnen Sicherheit vermittelt und in der sie nicht auf Defekte oder Lernschwierigkeiten reduziert, sondern als ganze, unteilbare Personen bedingungslos wertgeschätzt werden. Denn das Fremdbild der Umwelt hat -über die Kommunikation vermittelt- Einfluss auf das Selbstbild.

Für Lernende mit wenig literaler Erfahrung ist es zudem wichtig, sie zunächst mit subjektiv bedeutsamen Inhalten zur Schrift zu verlocken, sie in einen „Aversions-Neigungs-Konflikt“ (Kretschmann) zu versetzen, bei der die Neigung als stärker empfunden wird als die Ablehnung. „Die Chance der Unterrichtenden liegt (...) in dem Auffinden von Anknüpfungsmöglichkeiten an die Alltagskultur“ (Dehn 1996a, 12). Eine optimale Passung ist also in zweierlei Hinsicht anzustreben: kognitiv zwischen Lernangebot und erreichtem Lernentwicklungsstand sowie emotional als Orientierung des Unterrichts an den Interessen und Lebenserfahrungen der Lerner/-innen. Zur Herstellung dieser Passung ist in aller Regel ein hohes Maß an Differenzierung notwendig.

Im Folgenden sollen nun einige ausgewählte Elemente der bisherigen Alphabetisierungspraxis diskutiert werden. Diese Darstellung kann und soll in keiner Weise einen Anspruch auf Vollständigkeit erheben.

8. Modalität LESEN

8.1 Anregungen zum Lesen

Auch wenn es zunächst ungewohnt klingt: Ein erster wichtiger Zugang zu geschriebener Sprache kann das Vorlesen durch den Lehrenden (vgl. Kohlmann 1995) oder das Hören von Hörbüchern sein. Dies sind Erfahrungen, die vielen Lernenden (noch) fremd sind. Erleben Lerner/-innen so auf medial mündliche, aber konzeptionell schriftliche Weise für sie anregende Inhalte, wirkt dies nicht nur auf die emotionale Komponente der LeseEinstellung. Auch von der technischen Seite her haben Vorlesen und Hörtexte ihre Berechtigung. Sie machen mit schriftsprachlichen Besonderheiten von Satzbau, Wortwahl und Textform bekannt und die Ausbildung innerer scripts und Geschichtenschemata ist bedeutsam für die Entwicklung des eigenen Leseverständnisses. Werden beim Vorlesen Pausen gelassen und Leerstellen erzeugt, wird auf diese Weise die Sinnerwartung der Zuhörer/-innen angeregt. Vorlesebegleitende Gespräche („dialogisches Vorlesen“) und die Anschlusskommunikation, also das Gespräch über das Gelesene, unterstützen diesen Prozess.

Neben diesem Heranführen an Textstrukturen ist es wichtig, die Lernenden zu einem möglichst eigenständigen, lustbetonten Lesen zu „verführen“. Krashens (2004) Vergleich von amerikanischen Lesefördermaßnahmen bezieht sich zwar auf den Kontext Schule. Dennoch ist das Ergebnis auch für die Alphabetisierung interessant: In 51 der 54 Studien waren schulische Maßnahmen des selbstbestimmten Lesens (Free Voluntary Reading FVR) dem traditionellen Lesetraining gleichwertig oder überlegen. Dieser Effekt verstärkte sich, je länger die Maßnahmen dauerten. In die gleiche Richtung weist auch eine Analyse von Anderson et al. (1988), die deutlich macht, dass leistungsstarke Leser/-innen außerhalb der Schule rund 100-mal so viel Text lesen wie Leistungsschwache. Diese Intensität des Lesens („Übung durch Gebrauch“) kann kein Grundbildungsangebot bieten. Die Aufgabe besteht darin, die Lernenden eine Lesegewohnheit entwickeln zu lassen – und ihnen dazu geeignetes Lesematerial anzubieten.

Zum selbsttätigen Lesen muss der Lesestoff von der technischen Seite her einfach strukturiert sein, d.h. die technischen Anforderungen an die Lesefertigkeit sollten so niedrig wie möglich gehalten sein. Zudem sollte der Inhalt für die erwachsenen Adressaten interessant sein. Unter Berücksichtigung der technischen Einfachheit dürfen die Inhalte sprachlich wie intellektuell nicht verarmen oder für die Lernenden keine Bedeutung mehr haben. Solche Lesetexte sind kaum vorhanden. Bei Kenntnis der Prinzipien einfacher Lesbarkeit können Kursleiter/-innen jedoch selbst Texte (z.B. Zeitungsartikel) vereinfachen.

Dabei lassen sich die lesetechnischen Erleichterungen graduell modifizieren und unterschiedlichen Stufen der Lesekompetenz anpassen. Es geht dabei nicht darum, Texte für Leseanfänger/-innen so weit wie irgend möglich zu vereinfachen. Vielmehr müssen die unterschiedlichen Vereinfachungsmöglichkeiten gemäß der steigenden Lesekompetenz der Schüler/-innen sukzessive zurückgenommen werden.

Ein Versuch, die Textschwierigkeit ein wenig objektiver zu beschreiben, stellt die Arbeit mit Leseindizes dar. Der Begriff Lesbarkeit beschreibt den sprachlichen Schwierigkeitsgrad von Texten. Ein Lesbarkeitsindex sagt etwas über eine sprachliche, nicht aber über eine inhaltliche Schwierigkeit aus. Ob also ein Text inhaltlich lesenswert und/ oder typografisch leserlich ist, kann mit einem Lesbarkeitsindex nicht ausgedrückt werden. Ein Lesbarkeitsindex ist in seiner Aussagekraft also durchaus begrenzt. Möchte man jedoch einschätzen, wie schwierig ein Text zu lesen ist (und ob der Text passend zum Leseniveau eines Teilnehmers / einer Teilnehmerin ist), kann ein Lesbarkeitsindex eine hilfreiche Ergänzung für den pädagogischen Alltag sein. Das Verfahren soll – wie ein einfaches Thermometer – eine schnelle erste Einschätzung des Schwierigkeitsgrades ermöglichen.

Was ist einfach zu lesen?

Kriterien leicht lesbarer Lektüre

Typographie und Layout

- größere Schrifttype als üblich (etwa 14 bis 18 Punkt)
- eindeutige Schrifttype (ohne Serifen und ‚Schnörkel‘)
- etwas größerer Abstand zwischen Buchstaben und Wörtern
- Platz zwischen den Zeilen (1,5zeilig)
- häufige Absätze
- kein Blocksatz, sondern linksbündiger Flattersatz
- Zeilenumbruch nach Sinnabschnitten
- Auf den Text bezogene Illustrationen

Sprachstruktur

- einfache Wortstruktur (Vermeidung von Konsonantenhäufungen und seltenen Graphemen, möglichst wenig mehrgliedrige Schriftzeichen und Kurzvokale)
- einfache Satzstruktur (Vermeidung von Einschüben, komplizierten Nebensätzen usw.)
- begrenzte, aber unterschiedliche Satzlänge (max. 7 bis 8 Wörter) zur Entlastung des Kurzzeitgedächtnisses
- begrenzte Länge des Textes
- überschaubare Menge an Informationen in einem Satz bzw. auf einer Seite
- Zwischenüberschriften als Gliederungshilfe
- Hohe Redundanz (zum Beispiel Wiederholung von Wörtern oder Wortstämmen)
- Verwendung bekannter Begriffe (Alltagssprache), Vermeidung von Ausdrücken, die bei den Lernenden unüblich sind

Motivation

- Ich-Zentrierung: Wenn möglich, sollten Texte den Lernenden Gelegenheit geben, Biografisches (Erfahrungen, aber auch Wünsche, Hoffnungen, Fantasien oder Ängste) zu thematisieren
- Information: Texte sollten neben bekannten Elementen neue, bedeutsame Informationen enthalten
- Gebrauchsorientierung: Texte sollten Handlungsperspektiven eröffnen.

Die meisten Leseindexe sind jedoch sehr komplex. Ein alltagstaugliches Verfahren hat Björnsson (1968) vorgeschlagen. Sein Lesbarkeitsindex LIX basiert auf nur zwei Parametern:

- die durchschnittliche Satzlänge (SL = Anzahl der Wörter des Textes geteilt durch die Anzahl der Sätze) und
- der Prozentsatz langer Wörter (LW = Wörter mit mehr als sechs Buchstaben geteilt durch die Anzahl der Wörter des Textes, multipliziert mit 100).

Schließlich addiert man das Ergebnis der durchschnittlichen Satzlänge und den Prozentsatz langer Wörter und erhält den Index (LIX = SL+LW).

Ein Beispiel:

Sie nehmen einen fiktiven Text von, sagen wir, 200 Wörtern Länge. Der Text enthält 20 Sätze. Um die durchschnittliche Satzlänge (SW) zu ermitteln, dividieren Sie die Gesamtzahl der Wörter durch die Zahl der Sätze, in unserem Beispiel also $200 : 20 = 10$. Anschließend zählen Sie die Wörter, die mehr als sechs Buchstaben haben. Hier ermitteln Sie, sagen wir, insgesamt 13. Um nun den prozentualen Anteil der langen Wörter (LW) zu errechnen, dividieren Sie die Zahl der langen Wörter durch die Gesamtzahl der Wörter und multiplizieren Sie dies mit 100. Für unser Beispiel wäre die Rechnung also $(13:200) \times 100 = 6,5$. Der LIX (SW + LW) beträgt also $10 + 6,5 = 16,5$, was wir auf einen LIX von 17 aufrunden.

Doch was sagt uns diese Zahl nun? Streng genommen erst einmal nichts, denn eine Zahl muss interpretiert werden. Dazu sind Normenwerte und eine Skala notwendig. Die von Bjørnsson selbst entwickelte Skalierung (von LIX 25 für sehr leichte Texte wie Kinderbücher bis LIX 65 sehr schwierige Texte wie Fachtexte) ist jedoch in der Alphabetisierung nicht brauchbar. Denn Bjørnsson untersuchte keine Texte zum Lesenlernen. Daher stellen selbst Texte auf der niedrigsten Einheit seiner Skala bereits Anforderungen, an denen viele Lernende in Alphabetisierungskursen scheitern würden. Insofern erscheint eine Differenzierung im unteren Skalenbereich hilfreich und nötig.

Hier soll folgende Staffelung vorgeschlagen werden, die jedoch ohne jegliche empirische Absicherung und lediglich auf der Basis von Beobachtungen aus der Praxis entstanden ist:

- Lesestufe 1 (sehr leichter Text) LIX ≤ 20
- Lesestufe 2 (sehr leichter Text) LIX ≤ 25
- Lesestufe 3 (sehr leichter Text) LIX ≤ 30
- Lesestufe 4 (leichter Text) LIX ≤ 35
- Lesestufe 5 (leichter Text) LIX ≤ 40
- Durchschnittlicher Text LIX 45 (40–50)

Um an dieser Stelle orientierende Richtwerte anzugeben: Eine Analyse von zwölf in der Alphabetisierungspraxis verbreiteten Leseheften ergab einen Mittelwert von LIX 29 (vgl. Nickel 2011b). Jedoch lag die Streuung zwischen 19 und 35. Das bedeutet: Die Schwierigkeit der „leicht lesbaren Lektüre“ streute über vier Schwierigkeitsstufen im Bereich leicht lesbarer Texte! Und nur etwa die Hälfte der Texte befand sich innerhalb der unteren drei Kategorien, die als „sehr leicht“ klassifiziert werden sollen – und in der alle Texte hätten erwartet werden können. Viele Texte setzen also bereits eine gewisse Lesekompetenz voraus. Eine differenziertere Analyse macht zudem deutlich, dass die LIX-Werte auch innerhalb einzelner Werke immens variieren.

So liegen in einigen Büchern einzelne Kapitel bis zu drei Stufen über bzw. unter dem Niveau eines anderen Kapitels. Warum die Werte zwischen den Kapiteln so extrem schwanken (immerhin entsprechen die Unterschiede mehreren Jahren Leseentwicklung), ist nicht ohne weiteres nachzuvollziehen. Im Einzelnen kamen wir zu folgenden Ergebnissen (sortiert nach ermitteltem LIX):

Werke	LIX gesamt	Lesestufe	LIX einzelner Kapitel	Lesestufen einzelner Kapitel
Und was nun?	19	1	14–21	1–2
Sonja	19	1	11–21	1–2
Kommissar Karsten Kuhl	22	2	20–29	1–3
Wenn die Wörter Samba tanzen	26	3	20–32	1–4
Liebe ohne E	27	3	20–31	1–4
Von Tür zu Tür	28	3	24–33	2–4
Auch Fische können lächeln	30	3	27–33	3–4
Mauer aus Buchstaben	33	4	27–40	3–5
Das kann doch jeder	34	4	30–39	3–5
Die Leiche im Baggersee	34	4	26–41	3–6
Ein Wort, zehn Cent	35	4	28–43	3–6
Botschaft zum Glück	35	4	—	—

Grundsätzlich scheint das gleiche Phänomen auch bei anderen Materialien (z.B. im Internet verfügbaren Lesekarteien und thematisch orientierten Materialien) beobachtbar zu sein. Es lohnt sich also durchaus, vor dem Einsatz von sogenannter leicht lesbarer Lektüre in seinem eigenen Kursangebot eine solche Analyse vorzunehmen, da das Attribut „leicht lesbar“ offenbar sehr Unterschiedliches bedeuten kann. Hier ist es an der Zeit, intensiver über entsprechende Kategorisierungen von Lesetexten nachzudenken. Auch für die Lerner/innen wäre ein solches System interessant, könnten sie doch so selbsttätig zu Lektüre greifen, von der sie annehmen können, dass sie sie lese technisch bewältigen.

Für Kursleitende eignet sich der LIX auch dazu, selbst verfasste Lesetexte (oder Vereinfachungen anderer Texte wie Zeitungsartikel) zu lixieren und mit diesem „Thermometer“ den Text so zu variieren, dass sie dem Leseniveau der Lernenden entsprechen. Für diesen Verwendungszweck, zu dem der Text digital vorliegt, eignen sich unterstützende Online-Angebote, die den LIX per Knopfdruck ausgeben z.B. unter www.psychometrica.de/lix.html.

8.2 Das Lesen üben

Grundsätzlich ist das Lesen lernen ein hoch komplexer Prozess. An dieser Stelle können lediglich einzelne Elemente fokussiert werden, die für die Alphabetisierung interessant erscheinen. Dies trifft besonders auf hierarchieniedrige Prozesse des Lesens zu. Zu diesen hierarchieniedrigen Prozessen zählen u.a. die Buchstaben-, Wort- und Satzerkennung.

Die Lesegenauigkeit und die Leseflüssigkeit (Fluency), die dem Bereich der hierarchieniedrigen Prozesse zugeordnet werden können, wurden in den letzten Jahren in der Alphabetisierung verstärkt in den Blick genommen. Während grundsätzlich in der Alphabetisierung selbstbestimmte Formen des Lernens, die Lesen und Schreiben auch als soziale Praktiken verstehen, eine Relevanz besitzen, hat sich für das Training der kognitiven Prozesse ein stark strukturiertes Verfahren als erfolgreich erwiesen. Die Direkte Intervention (vgl. Grosche, Hintz & Grünke 2011) setzt auf eine gezielte Unterweisung und nutzt ein regelmäßiges, hoch strukturiertes Wiederholen, eine schrittweise Vermittlung neuer Lerninhalte und ein angeleitetes Üben mit sofortigem Feedback und Fehlerkorrektur sowie einer Phase eigenständigen Übens.

Engel (2011) berichtet von einem täglich 15-minütigen Training mit Wortlisten zu bestimmten Übungsschwerpunkten (z.B. Wörter mit mehrgliedrigen Graphemen oder mit Konsonantenhäufungen).

Die Kursleitung schreibt zunächst einige Wörter an die Tafel und liest sie den Lernenden modellierend langsam vor. Das langsame, gedehnte Lesen verändert den Wortklang. Daher wird das Wort anschließend benannt, um eine Verknüpfung zum inneren Lexikon herstellen zu können. Die Lernenden wiederholen den Lesevorgang im Chor und probieren die Strategie bei weiteren Wörtern selbst aus. Sie lesen gemeinsam im Chor. Die Kursleitung begleitet das Wort per Fingerzeig. Im Anschluss an die gemeinsame Übung erhalten

die Lernenden eine Wörterliste, markieren den jeweiligen Übungsschwerpunkt in den Wörtern und üben diese selbstständig. Das selbstständige Üben soll so lange fortgeführt werden, bis eine Automatisierung der kognitiven Fähigkeiten erfolgt ist (zum genaueren Vorgehen vgl. Engel a.a.O.). Das chorische Lesen wirkt zunächst (speziell für Kursleitende) etwas ungewohnt, wird von den Lernenden aber schnell als hilfreich empfunden. Sie fühlen sich „mitgezogen“.

Auch Nickel (2011c) beschreibt ein Fallbeispiel mit zwei jungen Erwachsenen, die methodisch nach dem Ansatz der Direkten Instruktion unterrichtet wurden. Ziel der Förderung war dort die Förderung der Leseflüssigkeit (Fluency). Eine gut ausgebildete Leseflüssigkeit entlastet das Kurzzeitgedächtnis und erleichtert somit u.a. die mentale Modellbildung, d.h. den Aufbau eines mentalen Modells des im Text beschriebenen Inhalts. Dazu wurde die Leseleistung (als Anzahl korrekt gelesener Wörter pro Minute auf zuvor festgelegtem, passendem Instruktionsniveau) der beiden Lernenden zu Beginn des Vorhabens gemessen. Es folgte ein Lesetraining und die regelmäßige Wiederholung der Messung, deren Ergebnisse die Lernenden in einen Graph übertrugen. Die Ritualisierung der Förderung wurde positiv bewertet und erzeugte Sicherheit. Der Graph zeigte nach einigen Wochen eine deutliche Verbesserung der Leseleistung an, was eine positive Auswirkung auf die Lesemotivation der Jugendlichen hatte.

9. Modalität SCHREIBEN

9.1 Anregungen zum Schreiben

Zwar finden Jugendliche und Erwachsene – anders als Kinder – ihren Weg zur Schrift eher beim Lesen als beim Schreiben. Dennoch ist die Bedeutung des eigenaktiven, selbsttätigen Schreibens für den Schrifterwerb unbestritten. Beim Schreiben können die Lernenden eigene Gedanken ausdrücken und damit einen unmittelbaren persönlichen Bezug zu sich selbst herstellen. Dies gilt nicht nur auf Textebene, sondern – gerade im frühen Erwerbsstadium – bereits auf Satz- oder Wortebene. Der so entstandene Eigentext ist Grundlage für weiter gehende Operationen mit Schrift: Anhand der eigenen Wörter oder Texte können Buchstaben gefestigt, Analyseübungen durchgeführt, ein Sichtwortschatz aufgebaut werden. Den Lernenden sollte möglichst schnell ein Kompetenzerlebnis vermittelt werden, denn Erfolg ist Grundlage jedes gelingenden Lernprozesses.

Eigentätiges Schreiben bedeutet genau genommen, dass jemand schreibt, wann er schreiben möchte, was er schreiben möchte und wie er schreiben möchte. Dieser Schreibprozess – bestehend aus dem Finden einer Schreibidee, dem gedanklichen Bauen und dem eigentlichen Produzieren des Textes sowie der (inhaltlichen, stilistischen und orthographischen) Überprüfungsvorgänge – ist ein hochkomplexer Vorgang, der viele unerfahrene Lernende hoffnungslos überfordert. Bereits das Finden einer Schreibidee kann große Probleme bereiten. Was können also adäquate Anregungen sein, um diesen Lerner/innen zu Schreibideen zu verhelfen?

Auswahl geeigneter Schreibenanregungen für Jugendliche und Erwachsene

- **Authentisch-kommunikatives Schreiben:**
*Briefe / E-Mails an Teilnehmer/innen anderer Kurse,
Briefe an öffentliche Entscheidungsträger, Leserbriefe*
- **Projektionen ermöglichendes Schreiben:**
*Schreiben zu Fotos von Menschen, „Wenn ich drei Wünsche frei hätte...“
„Wenn ich zaubern könnte...“*
- **Kreatives Schreiben:**
zu Kunstbildern, Karikaturen, Sprüchen, Fotos, Musik
- **Identifikatorisches Schreiben:**
„Stell dir vor, du wärst ein Tier – welche Eigenschaften hättest du?“
- **Schreiben zu personenbezogenen Themen/autobiografisches Schreiben:**
*Interessengebiete und Hobbys, Angst, Freundschaft,
Liebe und Partnerschaft, Wie bin ich? – Wie möchte ich sein?,
Der Roman meines Lebens (mit den Kapiteln: Meine Kindheit,
Schulzeit, die Zeit danach, seit ich in der Gruppe bin)*
- **Schreiben zu berufsbezogenen Themen:**
Mein Traumberuf bzw. Berufswunsch, Arbeit/Arbeitslosigkeit
- **Gruppendynamische Schreibspiele:**
Schreiben reihum (jeder schreibt einen Satz und gibt das Blatt weiter) u.a.
- **Funktionelle Lese- und Schreibenanlässe:**
*Schecks, Führerschein, Stadtpläne, Landkarten, Anträge, Karten und Briefe,
Einkaufszettel, Notizzettel*

Der Weg zur Schrift ist höchst individuell. Während Lernerin A über den kommunikativen Aspekt (Briefe, Karten etc.) zur Schrift kommt, bevorzugen die Lernerinnen B. und C. Angebote, die die Artikulation von Träumen, Hoffnungen oder Wünschen zulassen. Schreiben zu Bildern hingegen kann für D. der erste Weg zur Schrift sein, während für E. besonders die Schilderung selbst erlebter Gegebenheiten ein Motiv wäre. Prinzipiell sollten Schreibanregungen immer interessegeleitet und subjektbezogen sein.

Um die Lernenden nicht von vornherein inhaltlich einzuengen (wie es z.B. beim Nacherzählen von vorgegebenen Bildergeschichten der Fall ist), bieten sich generell offene Schreibanregungen und generalisierende Rahmenthemen an: Das Thema Fernsehen beispielsweise lässt zu, über das eigene Fernsehverhalten zu schreiben, über Angst machende Filme, über Lieblingsfiguren von Serien usw.

Die Umdeutung des Selbstbildes und der Schriftherwerb können inhaltlich miteinander verknüpft werden, indem Schreibaufgaben zur Auseinandersetzung mit den eigenen Wünschen, Gefühlen und Gedanken anregen. Besonders geeignet sind Anregungen, die die Artikulation biographischer Elemente (vor allem als Projektion) ermöglichen und bei denen Lerner/innen im Schutz einer fiktiven Figur über sich selbst schreiben können. Solch personales Schreiben kann als wichtiger Bestandteil der Selbstkonzeptgenese und der Identitätsentwicklung verstanden werden.

Bewährt hat es sich, Einzelbilder anzubieten, die einen momentanen Ausschnitt aus einem Handlungsablauf andeuten. Die Handlung entsteht dabei in der schreibenden Person: Was war vorher, was passiert jetzt? Bilder existieren in ihrer Bedeutung nur zusammen mit der Bedeutung, die der/die Betrachter/in ihnen beimisst. Großformatige Fotos von Personen (z.B. Modefotografien) ermöglichen Anregungen wie „Was denkt oder fühlt die Person gerade?“ Der dadurch entstehende Spielraum lässt es zu, eigene Erfahrungen mit bestimmten Situationen auf eine abgebildete Figur zu projizieren. Bei derartigen Anregungen können die Lernenden über ihre eigenen Träume, Wünsche, Hoffnungen, Erfahrungen oder Ängste schreiben, diese aber – wenn gewünscht – hinter fiktiven Handlungsträgern verstecken.

Daniela B. (32) schreibt zu dem Bild aus dem Kinofilm „Das Leben ist schön“ (siehe Abbildung links). Die Erzählperspektive ‚Wir‘ zu Beginn des Textes macht die Identifikation und Projektion besonders deutlich. Frau B. war zu dieser Zeit auf der Suche nach einer neuen Liebe, mit der sie selbstbestimmter leben wollte als in der bestehenden Beziehung. Partnerschaft und Kinder waren ihre bestimmenden Themen.

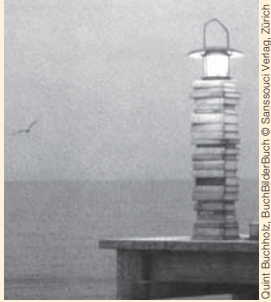


„Wir machen eine Reise in die Schweiz. Wir sind aufgestanden und haben gemeinsam gefrühstückt. Der Mann sagt: ‚Schatz, wollen wir in die Stadt gehen, wollen wir unser Kind auch mitnehmen? Wollen wir zu Fuß gehen oder mit dem Fahrrad fahren?‘

Und dann sagt die Frau: ‚Ihr könnt mit dem Fahrrad fahren, ich gehe lieber zu Fuß, weil ich noch woanders hin möchte.‘“

Wie in zahllosen weiteren Fällen hat hier eine Schreiblerin in einer offenen Schreibanregung das eigene Ich, d.h. ihre eigenen Erfahrungen, ihre Sehnsüchte und ihre Wünsche auf das Bild bzw. auf die Handlungsträger des Bildes projiziert. Solche Texte können unter Umständen Anstoß sein, um über bestimmte Themen mit den Lehrenden oder auch innerhalb der Gruppe zu sprechen.

Dass Teilnehmer/innen zu ein- und demselben Bild ganz unterschiedliche Bedeutungen konstruieren, wird im nächsten Beispiel deutlich: Während Herr Z. (65) die maritim anmutende Stimmung der Ruhe und Sinnlichkeit des Bildes mit Urlaub in Zusammenhang bringt, werden im Gespräch mit Herrn O. (32) der Stapel Bücher und die schier unglaubliche Menge schwarzer Buchstaben präsent, die in ihm seine Angst vor Schrift (re-) aktiviert.



Quint Buchholz, BuchEiderBuch © Sanssouci Verlag, Zürich

„Da ist ein Tisch, dahinter viel Wasser und Himmel mit einer Möwe. Alles ist blau gehalten. Auf em Tisch liegen viele Bücher. Oben steht eine lampe. Rechts neben den Büchern steht eine Tasse. Wenn ich so viele Bücher auf einen Haufen sehe, wird mir ganz anders. Dann schnürt es mir die Kehle zu. Wenn ich mir vorstelle, ich müsste die alle lesen...“

„Urlaub ist das Beste, was der Mesch im Leben hat. Das Bild ~~erinn~~ erinaht ~~nich~~ mich an Urlaub zeit. Abends an schäk (=Steg) wen die Labe (=Lampe) aufleuchtet.“

9.2 Den Schreibprozess entlasten

Günstige Voraussetzungen für die Initiierung des Schriftspracherwerbs bieten „Aufgabenstellungen, die – bei insgesamt hohem Anspruchsniveau – kein festgelegtes Ergebnis erwarten lassen und auf unterschiedliche Weise zur subjektiven Zufriedenheit (...) gelöst werden können“ (Dehn 1996b, 26).

Da es sich beim Schreiben um einen hoch komplexen Vorgang handelt müssen viele Dinge beachtet und bewältigt werden. So muss zunächst eine Schreibidee gefunden und diese in Gedanken sprachlich konkretisiert werden. Während des Verschriftens müssen Wortwahl, Lesbarkeit der Schrift, Satz- und Textaufbau sowie Orthographie, die Beachtung eines eigenen Schreibstils und die Gestaltung des Textes beachtet werden, ohne dabei den „roten Faden“ zu verlieren. Und schließlich muss der entstandene Text auch der Überprüfung standhalten, ob er denn nun der eigentlichen Schreibabsicht entspricht. Tut er dies nicht, folgt eine Überarbeitung. Viele dieser Prozesse überschneiden sich und laufen parallel ab.

Dieses vielschichtige Geschehen überfordert nicht selten auch fortgeschrittene Lerner/innen. Ein wesentliches Prinzip im Unterricht ist daher Entlastung. Damit gemeint sind nicht stofflich-inhaltliche Reduktionen der Lernangebote, sondern Verfahren der psychischen Unterstützung in komplexen unterrichtlichen Arrangements. Aufgrund ihrer geringen literalen Erfahrungen fühlen sich die Lernenden oft unsicher, wie sie ihre Gedanken aufschreiben sollen. Zu ihrer Entlastung kann der Schreibprozess daher in Phasen zerlegt und es können individuelle Hilfestellungen gegeben werden. Lassen sich Lerner/innen zu zweit auf eine Schreibanregung ein, konkretisiert sich die Schreibidee im Gespräch. Um den Rahmen der Textplanung nicht zu verlieren, können sie zunächst Stichwörter aufschreiben oder ihre Sätze auf ein Diktiergerät oder eine Kassette sprechen. Erst dann setzt das Schreiben des Textes ein. Steht der inhaltlich und orthographisch überarbeitete Text schließlich, wird er nochmals abgeschrieben, um ihn ansehnlich präsentieren zu können.

Eine besondere Möglichkeit der Entzerrung des Schreibprozesses bietet die Arbeit mit dem PC. So bleibt ein Text stets veränderbar, inhaltliche Änderungen und Ergänzungen können zu jeder Zeit eingefügt werden. Zudem können orthographische Verbesserungen auf saubere Art vorgenommen werden, ohne die Ansehnlichkeit des Textes zu verlieren. Dadurch wird die ursprüngliche Linearität der Textproduktion aufgebrochen.

Lerner/innen mit einem sehr geringen Kompetenzniveau, die (noch) nicht selbst verschriften können bzw. sich dies nicht zutrauen, können ihrer Kursleitung erzählen, was diese – als Sekretär/in – aufschreiben soll. Der Vorteil dieses stellvertretenden Schreibens ist, dass auch bei geringer Lese- und Schreibkompetenz die Arbeit an eigenen Texten ermöglicht wird. Zunehmend werden die Lerner/innen gebeten, Teile selbsttätig zu verschriften: Stichwörter, Anfangsgrapheme, häufige Funktionswörter oder anderes.

Selbstredend kann die Koppelung von stellvertretend verfassten Eigentexten und Verfahren der psychischen Entlastung auch bei Lernenden mit sehr geringen Kompetenzen genutzt werden. Ein solches Vorgehen wird von Kretschmann et al. (1990) am Beispiel des sukzessiven Ausblendens vorgestellt: Der von der Kursleitung stellvertretend aufgeschriebene Text wird dem Lernenden vorgelesen und der Inhalt mit ihm besprochen. Anschließend wird der Text mehrmals sinnbetont vorgelesen, wobei die Kursleitung das Lesen mit dem Finger begleitet. Nach und nach senkt sie die Stimme bei einigen Schlüsselbegriffen und lässt die lernende Person in den Text einsteigen. Nach der anfänglichen Führung blendet sich der/die Kursleitende allmählich aus. Dies verschafft dem Lernenden erste Kompetenzerlebnisse, auf deren Grundlage weitere Leseübungen, die nach einem anfänglich logographemischen auch einen alphabetischen Zugriff fordern, angeschlossen werden können.

9.3 Das Rechtschreiblernen anregen

Der Aufbau literaler Erfahrung und eines lernbegünstigenden Selbstkonzepts verbessern allein nicht die Rechtschreibleistung. Grundsätzlich kann davon zwar ausgegangen werden, dass die Lernenden mit vermehrter schriftsprachlicher Eigenaktivität mehr und vor allem differenziertere innere Regeln über das System der Schriftsprache aufbauen. Es muss jedoch auch angenommen werden, dass funktionale Analphabeten Sprachgefühl und Sprachaufmerksamkeit nur in geringem Maße ausbilden konnten. Sie bedürfen daher verstärkt eines unterrichtlichen Arrangements, das Hilfen zur subjektiven Regelbildung gibt. In der Praxis beschränken sich diese „Hilfen“ leider oft auf Arbeitsblätter mit Einsetz-, Ankreuz- oder sonstigen Übungen. Derartige Aufgaben erfüllen nicht die Anforderungen, die an ein Material gestellt werden muss, das Lernende zu einem eigenaktiven Umgang mit dem Gegenstand Schrift anregen und die Entwicklung eines Rechtschreibgespürs anbahnen soll. Dabei lässt sich das systematische Arbeiten an der Orthographie mit dem individuellen, eigentätigen Schreiben verbinden.

Grundsätzlich können in der Förderung zwei grobe Untergruppen unterteilt werden:

- Lernende, die noch nicht lautgetreu verschriften, also das alphabetische Prinzip noch nicht vollständig erfasst haben
- Lernende, die das alphabetische Prinzip voll erfasst haben und im Begriff sind, sich orthographische, morphematische und syntaktische Prinzipien anzueignen.

Voraussetzung für eine strukturierte Förderung ist die Kenntnis des sich stetig verändernden Lernstandes. Die Erhebung des Lernstandes ermöglicht die kognitive Anpassung eines differenzierten Unterrichts an die Strukturen der Lernenden. Zu dieser Passung gesellt sich auf der Inhaltsebene die motivationale und emotionale Orientierung an den Interessen.

9.4 Den orthographischen Lernstand erfassen

Jede Förderung bedarf einer exakten und den Lernprozess stets begleitenden Einschätzung des Lernstandes. Im Folgenden sollen einige Verfahren zur Erhebung von Rechtschreibstrategien skizziert werden (vgl. auch Engel 2008).

Grundsätzlich sind Schreib- und Lesestrategien auch in freien Textproben analysierbar. Um beispielsweise die dominante Schreibstrategie eines Lerners zu erfassen, schlagen Helbig et al. (1995) vor, einzelne Schreibungen den Kategorien ihres Modells zuzuordnen und einen Mittelwert zu ermitteln. Mit dem Lesen wäre ähnlich zu verfahren. Wenn gewünscht, können auch gezielte Schreibaufgaben auf unterschiedlichen Niveaus sowie gezielte Leseaufgaben benutzt werden. Günstig ist es, in regelmäßigen zeitlichen Abständen entsprechende Analysen vorzunehmen, um nicht nur den Lernstand, sondern auch den Lernfortschritt zu dokumentieren.

9. MODALITÄT SCHREIBEN

Bezeichnung		Kategorienbeschreibung: Schreiben	Beispiele
0	Präliteral-symbolische Strategie	<ul style="list-style-type: none"> Nachahmen äußerer Verhaltensweisen („Kritzeln“ und dem Gekritzelten Bedeutung unterlegen) Buchstaben und buchstabenähnliche Zeichen malen 	<ul style="list-style-type: none"> Kritzelbriefe Buchstaben oder buchstabenähnliche Zeichen
1	Logographemische Strategie	<ul style="list-style-type: none"> Abmalen und Reproduzieren von Namen und Umweltwörtern Gelegentliches Notieren beliebiger Buchstaben (oder auch „Zeichen“) für einen oder mehrere Laute bzw. für Silben 	<ul style="list-style-type: none"> KATHARINK CHRISTOPHER
2	Beginnende alphabetische Strategie	<ul style="list-style-type: none"> Beginnende Einsicht in den Laut-Buchstabenbezug Schreiben des Anlautes oder eines prägnanten Lautes 	<ul style="list-style-type: none"> F (= <i>Frosch</i>) L (= <i>Mehl</i>)
3	Teilweise entfaltete alphabetische Strategie	<ul style="list-style-type: none"> „Skelettschreibungen“ (=jede Silbe wird durch einen Buchstaben, oft durch einen Konsonanten, wiedergegeben) Teils falsche Reihenfolge der Laute, Rechts-Links-Orientierung beim Schreiben statt Links-Rechts-Orientierung, auch spiegelverkehrte Buchstaben 	<ul style="list-style-type: none"> HS (= <i>Hase</i>) VL (= <i>Vogel</i>) FRS (= <i>Frosch</i>)
4	Weitgehend entfaltete alphabetische Strategie	<ul style="list-style-type: none"> Darstellung fast aller Laute einschl. der Vokale (einige wenige Laute werden nicht wiedergegeben) Noch immer vereinzelt falsche Reihenfolge der Laute, Rechts-Links-Orientierung beim Schreiben statt Links-Rechts-Orientierung und spiegelverkehrte Buchstaben 	<ul style="list-style-type: none"> RAPUSEL (= <i>Rapunzel</i>) RAPNSL (= <i>Rapunzel</i>) foschönik (= <i>Froschkönig</i>) VOKE (= <i>Vogel</i>) VGL (= <i>Vogel</i>)
5	Voll entfaltete alphabetische Strategie	<ul style="list-style-type: none"> Genaue phonetische Schreibungen der eigenen Artikulation Verschriftung aller gehörten Laute, aber auch konventionell nicht notierter „Zwischenlaute“ und Aspirationen Selten Rechts-Links-Orientierung beim Schreiben und spiegelverkehrte Buchstaben <p><i>Übergeneralisierung des lautorientierten Verschriftens</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> Eija (= <i>Eier</i>) AHEA (= <i>Eier</i>) Muamel (= <i>Murmel</i>) Buta (= <i>Butter</i>) LEGOF (= <i>Vogel</i>)
6	Beginnende orthographische Strategie	<p>Auf <u>Wort</u>ebene: Sensibilität für rechtschriftliche Phänomene bei vorwiegend noch lauttreuer Verschriftung</p> <ul style="list-style-type: none"> Verwenden von Wortbausteinen (dabei oft Anwendung einer „Pilotsprache“, Explizitsprache) Orthographische Regeln: erstes Kennzeichnen von Dehnung, Schärfung... Orthographisches Regelwissen auf morphematischer Ebene: erstes Anwenden des Ableitungsprinzips, z.B. durch „Verlängerungsregel“ (-> Auslautverhärtung) <p>Auf <u>Satz</u>ebene: erste Hypothesen zum Wort- und Satzkonzept (Wortlücken, Groß- und Kleinschreibung, erste Satzzeichen)</p> <p><i>Übergeneralisierungen der erkannten RS-Phänomene</i></p>	<p>Dehnung / Schärfung von Vokalen ausgedrückt, jedoch nicht unbedingt orthographisch richtig</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>MurMel</i> <i>eier</i> <i>Meel</i> <p>• Derhund. Bellt.</p>
7	Teilweise entfaltete orthographische Strategie	<p>Auf <u>Wort</u>ebene: erste Regeleinsichten, die bewusst an gewandt werden können:</p> <ul style="list-style-type: none"> Wortbausteine; Erkennen/ Unterscheiden von Kurzvokalen Orthographisches Regelwissen auf phonetischer Ebene (Kennzeichnen von Dehnung und Schärfung...) orthographisches Regelwissen auf morphematischer Ebene (Auslautverhärtung, Umlaut,...) <p>Auf <u>Satz</u>ebene: Annäherung beim Wortkonzept in einfachen Sätzen an die orthographische Norm (Wortlücken, erste regelhafte Groß- und Kleinschreibung, Satzzeichen ...)</p>	<p>Wörter mit ein oder zwei rechtschriftlichen Schwierigkeiten werden richtig geschrieben:</p> <ul style="list-style-type: none"> Ball Murmel Fliege <p>• Der Hund bellt.</p>
8	Weitgehend entfaltete orthographische Strategie	<p>Auf <u>Wort</u>ebene: Wortbausteine, Ableitungen, Umlaute, silbentrennendes „h“, Dehnung und Schärfung von Vokalen gelingen größtenteils</p> <p>Auf <u>Satz</u>ebene: Interpunktion weitgehend berücksichtigt</p> <p>Auf <u>Text</u>ebene: Textkonstruktion beeinflusst Satzkonstruktion</p>	<p>Wörter mit mehreren rechtschriftl. Schwierigkeiten werden richtig geschrieben:</p> <ul style="list-style-type: none"> Kätzchen; Radfahrer <p>Automatisierter Schreibprozess! Textlänge - Fehlerhäufig</p>
9	Voll entfaltete orthographische Strategie	<ul style="list-style-type: none"> „Der kompetente Rechtschreiber“ (auch schwierige Interpunktionsregeln, Regeln für Getrennt- und Zusammenschreibungen, Ausnahmen der Groß- und Kleinschreibung etc. werden beherrscht) 	<p>z.B. Strategien zur Fehlervermeidung und selbstständige Fehlerkorrektur durch Wörterbuch etc.</p>

Dieses Verfahren ist recht grob, ermöglicht aber eine kontinuierliche und recht zeitökonomische Anwendung in der Alphabetisierungspraxis. Vor allem ist es auf Freie Texte anwendbar. Ein standardisiertes Beobachtungs- oder Testverfahren hingegen muss sich immer auf eine spezifische Wortauswahl begrenzen. Es ist daher nicht immer ratsam, seine Beobachtungen auf die Wortauswahl eines standardisierten Verfahrens zu begrenzen. Denn gerade in den Alltagsverschriftungen der Lernenden zeigt sich die Fähigkeit, die erworbene orthographische Kompetenz in selbst konstruierten, interessegeleiteten Sätzen und Texten zu realisieren. Als erfolgreich könnte sich die Koppelung von fortlaufenden, freien Beobachtungen und punktuellen, standardisierten Verfahren erweisen.

Eine weitere Möglichkeit der laufenden Analyse wären Fehlerregister. Das kleine Fehlerregister (Nickel 1998b) ist im Rahmen der Alphabetisierung entwickelt worden. Es soll behilflich sein, auf schnelle Weise einen ersten Eindruck des Erwerbsstandes zu bekommen. Die Fehler in den Eigentexten werden ausgezählt und den entsprechenden deskriptiven Kategorien zugeordnet. Aus dieser quantitativen Auszählung lassen sich erste Förderschwerpunkte festlegen.

DAS KLEINE FEHLERREGISTER		Name, Datum	
Visuelle Fehler			
A I	Verwechslung visuell ähnlicher Grapheme	1 Raumlage (b/d/q/p, n/u, m/w, ei/ie) 2 sonstige (m/n, a/d, h/n, x/k, u/v/w, h/k, e/l ...)	
Phonetisch-phonologische Fehler			
B I	Nicht-lautbezogene Phonem-Graphem-Zuordnung	3 "willkürliche" Buchstaben	
IIa	Verwechslung akustisch ähnlicher Konsonanten allgemein, nicht als Auslaut	4 b/p 5 d/t 6 g/k 7 f/w 8 s/z 9 m/n	
IIb	Verwechslung akustisch ähnlicher Konsonanten dialektal / umgangssprachlich	10 r/ch 11 ch/sch 12 sonstige (regional versch.)	
IIIa	Fehler bei Konsonantenhäufungen	13 alle (am Wortanfang, -mitte, -ende) 14 scht/schp statt st/sp	
IIIb	Fehler bei speziellen Konsonantenverbindungen	15 ng_nk 16 qu 17 pf	
IV	Verwechslung akustisch ähnlicher Vokale	18 lange Vokale 19 kurze Vokale	
V	Fehler in der Wortdurchgliederung	20 Auslassungen 21 Hinzufügungen 22 Vertauschungen	
Regelfehler & Ausnahmeschreibungen			
C I	Ableitungsfehler	23 Auslautverhärtungen und -erweichungen 24 Verschriftung von e/ä, eu/äu	
II	Dehnungsfehler	25 Dehnungs-h zu viel 26 Dehnungs-h fehlt 27 doppelter Vokal zu viel 28 doppelter Vokal fehlt 29 i/ih/ieh statt ie 30 ie statt i/ih/ieh	
III	Schärfungsfehler	31 Konsonanten zu viel 32 Konsonanten zu wenig	
IV	Schreibung der S-Laute	33 alle	
V	Merkwörter	34 f/v 35 x/ks/chs 36 sonstige Merkwörter	
IV	Groß- und Kleinschreibung	37 falsch groß 38 falsch klein	
Grammatikalische Fehler			
D I	Segmentierungen	39 häufige Morpheme (incl. Affixe) falsch 40 Artikel falsch	
III	Kasus / Flexionsendungen	41 Akkusativ 42 Dativ 43 Genitiv	
IV	Konjunktionen	44 das/daß, das/dass	
VI	Zusammen- und Getrennschreibung	45 falsch getrennt 46 falsch zusammen	

© Copyright: Alle Rechte beim Deutschen Volkshochschul-Verband e. V.

© Bundesverband Alphabetisierung e. V., 1998, Zusammenstellung: Sven Nickel

Allerdings gibt es Fehler, die in einer solch kurzen Auflistung nicht eindeutig zugeordnet werden können (dies betrifft z.B. Schreibung der s-Laute). Daneben sind viele Schreibungen nur aus der Lernentwicklung des Schreibers/der Schreiberin zu verstehen. Überhaupt wären exakte Analysen erst mit einer Basisrate möglich. Eine Person, die Schwierigkeiten bei der Unterscheidung von /b/ und /p/ hat, wird bei der Verschriftung dieser Phoneme möglicherweise beide verwechseln. Macht sie vier Fehler dieser Art, ist es aber ein Unterschied, ob sie diesen Fehler nur fünfmal hätte machen können (weil diese Grapheme in dem Text nur fünfmal vorkommen) oder ob 20 Fehler möglich gewesen wären. Im ersten Fall läge die Fehlerquote für diesen Bereich bei 80%, im zweiten Fall bei 20%, die Unsicherheit wäre also wesentlich geringer ausgeprägt. Solche differenzierten Analysen sind mit einem übersichtsartigen Kategoriensystem wie dem „kleinen Fehlerregister“ nicht möglich. Sein Wert liegt in seiner Überschaubarkeit und der schnellen Handhabung. Es eignet sich lediglich dazu, eine erste, schnelle Orientierung zu gewinnen. Und keinesfalls erübrigt ein solches Verfahren auf der Seite der Kursleiter/innen dezidierte Kenntnisse über die Struktur der deutschen Sprache sowie über die Wege ihrer Aneignung.

Der Einsatz strukturierten Materials bietet sich dort an, wo vorhandene Einschätzungen bestätigt oder auf schnellem Wege gewonnen werden sollen, z.B. bei neuen Teilnehmern und Teilnehmerinnen.

Das Neun-Wörter-Rätsel dient dazu herauszufinden, ob Lernende Wörter bereits lauttreu konstruieren können und somit die Voraussetzungen für den Erwerb orthographischer Kompetenzen erlangt haben. Hierzu werden neun Wörter unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades (Kanu, Maus, Rosine, Leiter, Wand, billig, Schimmel, Lokomotive, Strumpf) diktiert bzw. als Bilderliste vorgelegt. Das Verfahren des Neun-Wörter-Diktats dient der Ermittlung, ob Lernende das phonologische Prinzip bereits voll entfaltet haben. Bei der Auswertung (aus: Richter 1998, S. 73) werden fünf Stufen zugeordnet. Durch die Bildung des Mittelwertes aus den neun Wörtern kann für jede/n Lernende/n eine Interpretation der Leistung vorgenommen werden. Als Faustregel gibt Richter (1998) an, dass ab dem Mittelwert 3.5 die Fähigkeit zum lauttreuen Verschriften als gegeben angesehen werden kann. Besser sei es jedoch, wenn möglichst alle Schreibungen den Stufen vier und fünf zugeordnet werden könnten. Empfehlenswert ist es, das Neun-Wörter-Rätsel wiederholt durchzuführen, um so die Entwicklung der phonetischen Schreibstrategie aufzeigen zu können.

Punkte/ Stufe	Beschreibung	Beispiel (Vater)
0	keine Buchstaben oder Lautbezug	L
1	ein Laut korrekt abgebildet	F
2	zwei bis drei Laute korrekt abgebildet	FA; FTR
3	fast lauttreu (mehr als drei Laute korrekt, u. U. in falscher Reihenfolge oder vermischt mit nicht lautadäquaten Buchstaben)	FATR; FATRE
4	Lautfolge genau, evtl. „übergenu“ dargestellt („Umschrift“)	FATER; FARTER
5	orthographisch korrekte Schreibung	VATER

Orthographische und morphematische Strategien können mit diesem Verfahren nicht erfasst werden. Hierfür eignet sich die Nutzung eines Rechtschreibtests. Bislang diente dazu der Einsatz der Hamburger Schreib-Probe (HSP). Die Normierung des Tests kann selbstredend in der Alphabetisierung nicht genutzt werden. Das Interessante an der HSP ist, dass sie die Ausbildung der einzelnen Schreibstrategien zueinander in Beziehung setzt und so ein Dominanz- bzw. Entwicklungsprofil erstellt. Auch hier ist es ratsam,

das punktuelle Verfahren in Abständen zu wiederholen. Die HSP eignet sich zudem dazu, als Reflexionsinstrument für das eigene Lernen genutzt zu werden (vgl. Deneke & Horch 2011).

Generell sollten – auch bei freien Texten – die Schreibungen der Lernenden mit ihren geäußerten Gedanken und Überlegungen ergänzt werden, denn häufig stehen hinter Fehlschreibungen äußerst interessante subjektive Annahmen über orthographische Regeln. Durch dieses „laute Denken“ lassen sich die subjektiven Theorien der Lernenden erkennen.

Diesen Gedanken einer dialogischen Lernstandserhebung greifen auch Nickel & Hübner (2011) auf. Vielen Lernenden in Alphabetisierungskursen fällt es nicht leicht, ihre Kompetenzen im Lesen und Schreiben selbst einzuschätzen. Sie haben meist nur sehr begrenzte Vorstellungen von der Struktur des Gegenstandes und somit auch davon, was sie bereits können und was sie im Einzelnen demnächst lernen möchten. Um die Lernenden darin zu unterstützen, eine reflektierte Haltung bezüglich ihres Lernstandes und Lernprozesses einzunehmen, sind entsprechende Instrumente nötig. Der Einsatz von Selbsteinschätzungsbögen (vgl. <http://abc-projekt.de/seb/>) eröffnet zahlreiche Möglichkeiten für Lerngespräche, von denen nicht nur die Lernenden, sondern auch die Lehrenden profitieren.

9.5 Einen Sichtwortschatz aufbauen

Es gibt gute Gründe, mit den Lernenden zügig einen orthographischen Sichtwortschatz aufzubauen. Denn das eigentätige Konstruieren jedes Wortes verzögert den Schreibprozess ungemein und belastet das Arbeitsgedächtnis. Daher ist es hilfreich, wenn Wörter aus dem inneren Lexikon abgerufen werden können.

Lässt man neuere Theorien wie Netzwerkmodelle außen vor, lassen sich zwei Wege des Rechtschreibens unterscheiden. Unterschieden werden lexikalische und nicht-lexikalische Zugriffe. Bei einem lexikalischen Zugriff wird das zu schreibende Wort als Schreibschema direkt aus dem inneren Lexikon abgerufen. Nicht-lexikalische Zugriffe erfolgen indirekt über den „Umweg“ der Lautung und der Phonem-Graphem-Zuordnung. Das zu schreibende Wort wird lautsprachlich analysiert und in eine graphische Repräsentation übersetzt. Am Anfang des Lernprozesses steht das konstruierende Schreiben im Vordergrund, wird aber mehr und mehr durch memorierende Abrufe ergänzt. Ein hohes Maß lexikalischen Zugriffs entlastet das Arbeitsgedächtnis und beschleunigt den Schreibprozess. (Vgl. auch Studententext von Jakob Ossner; Modul II).

Ein solcher, zu übender Grundwortschatz besteht aus sehr häufigen Wörtern des Deutschen (meist Funktionswörter), inhaltlich bedeutsamen Wörtern, Modellwörtern für bestimmte orthographische Besonderheiten sowie Wörtern, die häufig falsch geschrieben werden. Der Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. (2014) hat eine solche Wortliste für die Alphabetisierung zusammengestellt. Als Arbeitsmaterial enthält die Broschüre Raum für die Ergänzung „eigener Wörter“ der Lernenden. Dies sind Wörter, die eine Person ganz individuell schwierig empfindet oder Wörter, die für sie persönlich bedeutsam sind und die sie deswegen korrekt schreiben können möchte. Zur Übung des Grundwortschatzes bzw. zum Aufbau eines Sichtwortschatzes eignen sich diverse Lernspiele ebenso wie eine sogenannte Vokabelbox.

9.6 Die alphabetische Schreibstrategie unterstützen

Die alphabetische Strategie ist die grundlegende Schreibstrategie. Treten an dieser Stelle Unsicherheiten auf, macht es Sinn, sich zuallererst dieser Strategien anzunehmen. Neben dem motivationalen Aspekt besitzt eigentätiges Schreiben durch die immer wiederkehrende Analyse des Lautstromes eine hohe Bedeutung für die Ausbildung der phonologischen Bewusstheit. Auch hier hat der motivationale, interessegeleitete Aspekt Vorrang.

Die massiven Schwierigkeiten einiger Lerner/innen in diesem Bereich sollen am nachfolgenden Schreibbeispiel aus Nickel (1998a) verdeutlicht werden. Bei der Verschriftung des Wortes „Kerze“ kommt es zu den folgenden Verbalisierungen des Schreibprozesses, durch die die inneren Handlungen der Lernerin für den äußeren Beobachter einsehbar werden.

- Frau B. spricht: “/kertsø/, /k/ hör‘ ich”; schreibt <K>.
- Frau B. spricht “/kertse:/, /e:/ hör‘ ich” [gemeint ist der Auslaut]; schreibt <e>.
- Frau B. spricht “/kertse:/” mehrmals, betont dabei zunehmend das /ts/; schreibt <s>.
- Frau B. spricht abermals “/kertse:/” achtet vermutlich erneut auf den Auslaut, fügt hinzu: “kann doch nicht schon wieder <e> schreiben” und belässt es bei dem bisher Verschriftetem.


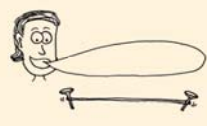
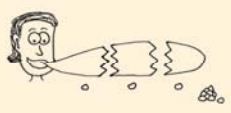


Die entstandene Verschriftung *<Kes> für <Kerze> wirkt auf den ersten Blick wie eine rudimentäre Verschriftung mit phonetischer Orientierung. In Wirklichkeit liegen Frau B.'s Schwierigkeiten jedoch viel tiefer: Sie beachtet die Reihenfolge der gesprochenen Phoneme während des Schreibprozesses nicht. Frau B. spricht sich das Wort immer wieder vor und analysiert jeweils ein Phonem aus den Lautstrom. Dabei folgt sie einem Prinzip, nach dem viele Schreiblerner/innen vorgehen: Zuerst nimmt sie den gut fühlbaren Anlaut wahr, als nächstes den Auslaut und erst am Ende Bestandteile des Wortinneren. Allerdings schreibt sie die von ihr richtig (!) analysierten Phoneme nacheinander nieder, ohne darauf zu

achten, dass die Reihenfolge der zu schreibenden Grapheme einer Abfolgeregeln folgt. Diese Serialität, also der Grundsatz, dass die Reihenfolge der Phoneme im gesprochenen Wort der Reihenfolge der Grapheme im geschriebenen Wort entspricht, ist jedoch Grundbedingung der Schriftsprache. Ohne Beachtung dieses Grundsatzes werden Verschriftungen durch Frau B. immer willkürlich erscheinen – selbst dann, wenn sie alle Phoneme mit ihren zutreffenden Graphemrealisierungen verschriften oder gar orthographische Elemente beachten würde.

Hilfreich können der Einsatz von Lautgebärden, kinästhetische Hilfen wie z.B. dem Abfühlen der Artikulationsstellen oder die Ausbildung eines schreibbegleitenden Sprechens (Pilotsprache) sein (vgl. z.B. Mann 2001).

Für die Ausbildung einer alphabetischen Strategie eignet sich ein von Kamper (1997, S. 59ff) beschriebenes Verfahren, das auf Galperin zurückgeht. Kamper macht sich die Sichtbarkeit der Schriftsprache, also die Materialisierung der lautlichen Sprache zunutze. Nach der Klärung der Bedeutung eines Wortes werden seine Phoneme durch Plättchen symbolisiert. In der Praxis haben wir das Modell dahingehend ergänzt, dass zunächst die Silbenstruktur des Wortes bestimmt und durch das Legen von Moderationskarten dargestellt wird, bevor durch das Legen der Plättchen auf den Karten die Phonemstruktur eines Wortes sichtbar gemacht wird. Die konsequente Segmentierung von Wörtern in Silben und Phoneme zielt auf die Erweiterung der phonologischen Bewusstheit. Erst abschließend werden den Plättchen Grapheme zugeordnet. Dabei wird den Lernenden häufig deutlich, dass Lautung und Schreibung keine 1:1-Entsprechung besitzen und dass sie daher nicht alle Merkmale der Schrift hören können.

Alphabetisches Schreiben – Instruktionsplan


	Deutlich sprechen – genau anhören!
	Ganz langsam sprechen! (Gedehnt sprechen!)
	Immer wieder sprechen! Für jeden Laut einen Stein legen!
	Tippe und sprich dazu!
	Sprich noch einmal: Stimmt es?



Helbig et al. (1995) schlagen die Arbeit mit einem Trainingsplan (in der hier abgebildeten Adaptation leider noch ohne den Zwischenschritt der Silbenkarten) vor, mit dessen Hilfe auch Lernende in der Alphabetisierung sich phonetische Schreibungen selbst gewählter Wörter erarbeiten können. Während also das Wortmaterial als Gegenstand der Aneignung, anders als in entsprechenden Trainingsmaterialien, nicht vorgegeben wird, sondern dem Interesse des betreffenden Lernenden entspringt, wird ein geeignetes Mittel der Aneignung angeboten. Mit Hilfe des Trainingsplans wird die Handlung also explizit, d.h. sehr bewusst durchgeführt. Gelingt es Lernenden, auch schwierige Wörter mit Hilfe des Trainingsplans zu zerlegen, sollten sie beginnen, einfach strukturierte Wörter ohne den Plan zu erarbeiten und die äußere Handlung in eine innere, gedankliche zu überführen. Das Verfahren führt somit ausgehend von einer entfalteten Materialisierung der Phonemstruktur zu einer Verinnerlichung und Automatisierung des Prozesses.

9.7 Die orthographisch-morphematische Schreibstrategie unterstützen


Menschen haben gute Erfolgsaussichten beim Lernen, wenn ihnen die Inhalte sinnvoll erscheinen – dies gilt auch für orthographische Strukturen. Im abgebildeten Beispiel eines interessegeleiteten Arbeitsblattes (nach dem Ansatz von Richter 1998) soll aus der kommunikativen Handlung, also aus dem Schriftsprachgebrauch heraus ein Rechtschreibgefühl angebahnt werden. Persönliche Interessen werden mit der Anregung zur eigenen Hypothesenbildung verbunden, die Nähe zum eigenen Wortmaterial erleichtert die Identifikation mit den Übungen. Zudem werden Strukturierungshilfen gegeben, die das Erkennen der Strukturen erleichtern sollen. Die Versprachlichung der Hypothesen dient der Bewusstwerdung. Das Material zeichnet sich somit durch Offenheit, Interesseorientierung, Hilfestellung und Anregung zur eigenaktiven Formulierung von Beobachtungen aus.

Beate Leßmann (1998) hat aus diesen Grundgedanken ein umfangreiches, in der Praxis erprobtes Konzept entwickelt. Ihr „Individuelles Rechtschreibtraining“ geht von den entstandenen Schreibprodukten aus. Nach dem Schreiben des Textes sollen die Lernenden die Stellen, an denen sie sich unsicher sind, bestimmen und entsprechend nachschlagen. Wichtige, beherrschte Wörter werden in den

Wörter mit 

- ① Suche aus deiner Kartei 12 Wörter heraus, die mit  geschrieben werden.
- ② Schreibe sie bitte so ab, dass  immer untereinander steht. So wie bei den Beispielen.
- Tipp: Wenn du nicht genügend Wörter findest, dann suche welche in einem Buch.

Beispiel:	6.
Beispiel:	7.
1.	8.
2.	9.
3.	10.
4.	11.
5.	12.

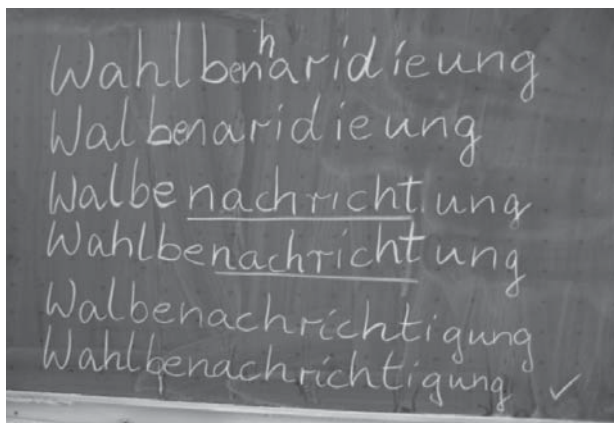
- ③ Markiere bitte alle  mit einem Farbstift.
- ④ Lies dir dann die Wörter durch. Was fällt dir auf?
- ⑤ Schreib es als Merksatz auf!

© Bundeszentrale für Allgemeinbildung e.V. 1998, Sven Nickel

© Copyright: Alle Rechte beim Deutschen Volkshochschul-Verband e. V.

Sichtwortschatz (ABC-Heft als individuelles Lexikon) aufgenommen. Zu übende Wörter gelangen in die Rechtschreibkartei, mit deren Hilfe regelmäßig der Sichtwortschatz erweitert wird. Ferner legen die Lerner/innen zu übende orthographische Phänomene fest und suchen sich entsprechende Übungen aus der eigens entwickelten, nicht hierarchisch gegliederten Rechtschreibbox. Erst jetzt wirft der/die Kursleiter/in einen Blick auf den Text und ergänzt die identifizierten Falschschreibungen oder die abgeleiteten Übungsschwerpunkte. Enthält ein Text eine Vielzahl von Fehlern, wie es in der Praxis meist der Fall ist, werden die zu übenden Wörter oder die zu lernenden Rechtschreibphänomene auf ein realisierbares Maß begrenzt.

Neben diesem individuellen Rechtschreiblernen auf der Basis von Eigentexten ist die systematische Arbeit an orthographischen Phänomenen mit der gesamten Lerngruppe notwendig. Hierfür ist ein Spektrum von Möglichkeiten bekannt, z.B. die Sammlung von Wörtern mit gleichen Phänomenen auf Plakaten.



Ein besonders geeignetes Verfahren stellt die Arbeit mit dem „harten Brocken des Tages“ dar, das Christa Erichson vor vielen Jahren (für den Schriftspracherwerb von Kindern) vorschlug. Der harte Brocken ist ein zu verschriftendes Wort, das niemand aus der Lerngruppe auf Anhieb korrekt verschriften kann. Es wird eine gezielte Überforderungssituation hergestellt. Gemeinsam überlegt die Gruppe, wie das Wort geschrieben wird, der erste Lösungsversuch wird an der Tafel notiert. Durch Impulse der Kursleiterin werden in der gemeinsamen Diskussion die Hypothesen bezüglich der Schreibung nach

und nach differenziert, weitere Lösungsversuche werden notiert, bis schließlich das korrekt geschriebene Wort erarbeitet ist (siehe das Foto aus einem Kurs in Oldenburg)

Die Lösung des orthographischen Problems ist somit von allen Lernenden nicht mit den Mitteln einer Routine zu bewerkstelligen. Die Überforderungssituation verlangt von den Lernenden einen ko-konstruktiven Problemlöseprozess. Über Zwischenstufen der Hypothesengenerierung und -überarbeitung gelangen sie zur Lösung des Problems. Die einzelnen Lerner/innen profitieren dabei von der Versprachlichung der Hypothesen der anderen. Während ansonsten, bei der Interaktion zwischen Lerner/in und Material, die Hypothesentestung als innerer Prozess und damit nicht einsehbar für andere verläuft, erfordert das Format des „harten Brockens“ das Versprachlichen der eigenen Annahme. Alle Lerner/innen haben so die Möglichkeit, die Überlegungen der anderen kennen zu lernen und selbst für sich zu nutzen, ein Nachdenken über Rechtschreibung wird angeregt. Gleichzeitig erhalten Lehrende Einblicke in die subjektiven Konstruktionen der Lernenden.

10. Literaturverzeichnis

ALFA-FORUM (2004):

**Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung. Heft 54–55:
„Was heißt funktional alphabetisiert“? Münster.**

Alphabund (2010):

Definition: Funktionaler Analphabetismus.

URL: www.grundbildung.de/daten/grundlagen/definition/ (Stand: 11.11.2014)

Anderson, R.C. et al. (1988a):

Growth in reading and how children spend their time outside school.

In: Reading Research Quarterly, Vol. 23, No. 3, S. 285–303.

Aust, Gisela (1999):

Direkte und systematische Leseförderung zur Vermeidung des sekundären Analphabetismus.

In: Sonderpädagogik 2, S. 91–106.

Betz, Dieter & Breuninger, Helga (1996):

Teufelskreis Lernstörungen. Weinheim.

Bittlingmayer, Uwe H. et al. (2010):

Die Wiederkehr des funktionalen Analphabetismus in Zeiten wissenschaftlichen Wandels.

In: Quenzel, G. & Hurrelmann, K. (Hrsg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten.

VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 341–374.

Björnsson, C. H. (1968):

Lesbarkeit durch LIX. Stockholm.

Börner, Anne (1995):

**Sprachbewußtheit funktionaler AnalphabetInnen am Beispiel ihrer
Äußerungen zu Verschriftlichungen. Frankfurt.**

Bremer, Helmut (2010):

**Literalität, Bildung und die Alltagskultur sozialer Milieus. In: Bundesverband Alphabetisierung
und Grundbildung e.V. (Hrsg.): Das ist doch keine Kunst! Kulturelle Grundlagen und
künstlerische Ansätze von Alphabetisierung und Grundbildung. Münster, S. 89–105.**

Brügelmann, Hans (2004):

**Lese-/Schreibförderung nach PISA, IGLU und LUST: Was heißt eigentlich
„funktional alphabetisiert“? In: Alfa-Forum 54–55, S. 16–18.**

Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. (2014):

1300 wichtige Wörter. Ein Grundwortschatz. Münster.

Crämer, Claudia/Schumann, Gabriele (1990):

„Wenn der Maler berühmt ist, schreibt man ihn mit <ll>“.

Äußerungen in einem Volkshochschulkurs mit sogenannten Null-Anfängern.

In: Brügelmann, Hans & Balhorn, Heiko (Hrg.): Das Gehirn, sein Alphabet und andere Geschichten. Konstanz, S. 217.

Dehn, Mechthild (1996a):

Einleitung: Elementare Schriftkultur.

In: Dehn, Mechthild; Hüttis-Graff, Petra & Kruse, Norbert (Hrg.): Elementare Schriftkultur. Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept. Weinheim / Basel, S. 8–14.

Dehn, Mechthild. (1996b):

Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept.

In: Dehn, Mechthild; Hüttis-Graff, Petra & Kruse, Norbert (Hrsg.): Elementare Schriftkultur. Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept. Weinheim / Basel, 16–30.

Deneke, Sandra / Horch, Denise (2011):

Förderdiagnostische Verfahren im Bereich Schriftsprache als Reflexionsinstrumente.

In: Egloff, Birte & Grotluschen, Anke (Hrsg.): Forschen im Feld der Alphabetisierung/Grundbildung. Waxmann: Münster, S.143–160.

Döbert-Nauert, Marion (1985):

Verursachungsfaktoren des Analphabetismus. Auswertung von Interviews mit Teilnehmern an der Volkshochschule Bielefeld. Bonn.

Döbert-Nauert, Marion (1994):

Die Angst vor dem Anderen. Analphabetismus und Schriftsprachunsicherheit in der modernen Gesellschaft. Eine Analyse von Daten erwachsener Lese-Schreiblerner. unveröffentlicht, Bielefeld.

Dummer-Smoch, Lisa/Hackethal, Renate (1988).

Kieler Leseaufbau. Kiel.

Egloff, Birte (1997):

Biographische Muster „funktionaler Analphabeten“. Eine biographische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrukturen von funktionalen Analphabeten. Frankfurt.

Engel, Nadine (2011):

Schere statt Scherze – wie die Lesegenauigkeit gefördert werden kann. In Alfa-Forum 76, S. 34–36.

Engel, Nadine (2008):

Förderdiagnostik in der Alphabetisierung. Ibidem: Stuttgart.

Freire, Paulo (1973):

Pädagogik der Unterdrückten. Reinbek bei Hamburg 1973

Füssenich, Iris (1993a):

Wie wird man Analphabetin?

In: Stark, Werner; Fitzner, Thilo & Schubert, Christoph (Hrg.): Berufliche Bildung und Analphabetismus. Stuttgart, S. 59–67.

Füssenich, Iris (1997):

Was hat Grundbildung mit Lesen- und Schreibenlernen zu tun?

In: Stark, Werner; Fitzner, Thilo & Schubert, Christoph (Hrg.): Grundbildung für alle in Schule und Erwachsenenbildung. Stuttgart 1997, 58–66.

Genuneit, Jürgen (1996):

Analphabeten in Deutschland – ein Armutszeugnis.

In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik 6–7, S. 4–7.

Grosche, Michael (2012):

Analphabetismus und Lese-Rechtschreib-Schwächen. Beeinträchtigungen in der phonologischen Informationsverarbeitung als Ursache für funktionalen Analphabetismus im Erwachsenenalter. Waxmann: Münster.

Grosche, Michael (2013):

Die Interaktionstheorie des funktionalen Analphabetismus. Überlegungen zum Zusammenhang von Lese-Rechtschreib-Schwächen, sozialen Bildungsbenachteiligungen und Analphabetismus im Erwachsenenalter. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 82 (2), S. 102–113.

Grosche, Michael; Hintz, Anna & Grünke, Matthias (2011):

Direkte Instruktion in der Grundbildung.

In: Ratze, Kerstin & Scholz, Achim (Hrsg.). Alphabetisierung – Beratung – Chancen. Abschlussbericht zu einem Forschungs- und Entwicklungsprojekt. Oldenburg, S. 57–80.

Grotlüschen, Anke & Riekman, Wiebke (Hrsg.) (2012):

Funktionaler Analphabetismus in Deutschland.

Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster.

Grotlüschen, Anke; Riekman, Wiebke & Buddeberg, Klaus (2012):

Hauptergebnisse der leo. – LevelOne-Studie.

In: Grotlüschen, Anke & Riekman, Wiebke (Hrsg.) (2012): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster, S. 11–53.

Grotlüschen, Anke & Sondag, Christoph:

Literalität, Schulabschluss und Schulerleben.

In: Grotlüschen, Anke; Riekman, Wiebke (Hrsg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster 2012, S. 226–253.

Helbig, Paul; Kirschhock, Eva-Maria, Martschinke, Sabine & Kummer, Ursula (2005):

Schriftspracherwerb im entwicklungsorientierten Unterricht.

Lernwege bereiten und begleiten. Bad Heilbrunn/Obb.

Hendricks, Margret (1996):

Verursachungsfaktoren des Analphabetismus. Replikation der Untersuchung von Marion Döbert-Nauert. (unveröffentlichte Diplomarbeit)

Holtsch, Doreen (2011):

**Berufliche und soziale Teilhabe funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten.
Erste Befunde aus AlphaPanel.**

In: Egloff, Birte & Grotlüschen, Anke (Hrsg.). *Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung.* Münster, S. 101–110.

Hubertus, Peter (1995):

Wo steht die Alphabetisierungsarbeit heute?

In: Brügelmann, Hans; Balhorn, Heiko & Füssenich, Iris (Hrsg.): *Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus.* Lengwil, 250–262.

Hubertus, Peter (1996):

Bildungspolitische Aspekte der Alphabetisierungsarbeit.

In: *Ausgeblendet und vergessen? Analphabetismus in Deutschland.* Studienkonferenz der Thomas-Morus-Akademie Bensberg in Zusammenarbeit mit dem Fachbereich Sozialpädagogik der Fachhochschule Köln. Köln. 45–56.

Hubertus, Peter (1998):

Schreiben mit funktionalen Analphabeten in der Erwachsenenbildung.

In: Stark, Werner; Fitzner, Thilo & Schubert, Christoph (Hrsg.). *Wer schreibt – der bleibt. Und wer nicht schreibt?* Stuttgart, S. 133–149.

Kamper, Gertrud (1990):

Analphabetismus trotz Schulbesuchs. Zur Bedeutung elementarer Fähigkeiten für Schwierigkeiten beim Lesen- und Schreibenlernen. Berlin.

Kamper, Gertrud (1997):

**Wenn Lesen und Schreiben und Lernen schwerfallen ...
Beiträge und methodische Hilfen zur Grundbildung. Münster.**

Kohlmann, Judith (1995):

Der Frosch in der Kanne. Vorlesen im Alphabetisierungskurs.

In: Brügelmann, Hans; Balhorn, Heiko & Füssenich, Iris (Hrsg.). *Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus.* Lengwil am Bodensee, S. 263–265.

Krashen, Stephen D. (2005):

The Power of Reading. Insights from the Research.

Kretschmann, Rudolf (2002):

**Störungen beim Schriftspracherwerb – Ursachen und Prävention
aus systemischer und entwicklungsökologischer Sicht.**

In: Balhorn, Heiko; Bartnitzky, Horst; Büchner, Inge; Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.). *Schatzkiste Sprache 2.* Frankfurt/Main, Hamburg, S. 54–78.

Kretschmann, Rudolf; Lindner-Achenbach, Susanne; Puffahrt, Andrea;

Möhlmann, Gerd & Achenbach, Jörg (1990):

Analphabetismus bei Jugendlichen. Stuttgart.

Leßmann, Beate (1998):

Schreiben und Rechtschreiben. Ein Praxisbuch zum individuellen Rechtschreibtraining. Hamburg.

Löffler, Cordula (2000):

Analphabetismus in Wechselwirkung mit gesprochener Sprache. Zu Sprachentwicklung, Sprachbewusstsein, Variationskompetenz und systematisch fundierter Förderung von Analphabeten. Hannover. (Neuaufgabe 2002, Aachen).

Löffler, Cordula (2008):

Lernbedingungen und Lehrmöglichkeiten in der Alphabetisierung.

In: Knabe, Ferdinande (Hrsg.). Innovative Forschung – Innovative Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung. Münster, S. 95–103.

Mann, Christine u.a. (2001):

LRS Legasthenie. Prävention und Therapie. Weinheim/Basel.

Namgalies, Lisa; Heling, Barbara & Schwänke, Ulf (1990). Stiefkinder des Bildungssystems. Lern- und Lebensgeschichten deutscher Analphabeten. Hamburg.

Nickel, Sven (1998a):

Zugriffe funktionaler Analphabeten auf Schrift. Eine Untersuchung von Schreibstrategien mit der „Hamburger Schreib-Probe“. In: Alfa-Forum 38, 20–24.

Nickel, Sven (1998b):

Ein „kleines Fehlerregister“ zur ersten Orientierung.

In: Alfa-Forum 37, 14f (Wiederabdruck in: Alfa-Forum 50/2002).

Nickel, Sven (2010):

Family Literacy – Familienorientierte Förderung der Literalität als soziale Praxis.

In: Sturm, Afra (Hrsg.). Literales Lernen von Erwachsenen im Kontext neuer Technologien. Münster, S. 223–233.

Nickel, Sven (2011a):

Familie und Illiteralität. Über die Transmission von schriftkultureller Praxis im familiären Alltag.

In: Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. / Bothe, Joachim (Hrsg.).

Funktionaler Analphabetismus im Kontext von Familie und Partnerschaft. Münster, S. 17–30.

Nickel, Sven (2011b):

Textschwierigkeit objektivieren: Der Lesbarkeitsindex LIX – Wie schwierig sind Lesetexte in der Alphabetisierung? In: Alfa-Forum, Heft 76, S. 30–32

Nickel, Sven (2011c):

Systematische Förderung mit Eigentexten. Ein Fallbeispiel aus der Alphabetisierung.

In: Alfa-Forum, Heft 76, S. 40f.

Nickel, Sven & Hübner, Katrin (2011):

Selbsteinschätzungsbögen: Ein Instrument zum selbstreflexiven Lernen in der Alphabetisierung.

In: Ratze, Kerstin & Scholz, Achim (Hrsg.). Alphabetisierung – Beratung – Chancen.

Abschlussbericht zu einem Forschungs- und Entwicklungsprojekt. Oldenburg, S. 15–50.

Oswald, Marie-Luise & Müller, Horst-Manfred (1982):

Deutschsprachige Analphabeten. Lebensgeschichte und Lerninteresse von erwachsenen Analphabeten. Stuttgart

Rammstedt, Beatrice (2013):

PIAAC 2012: Die wichtigsten Ergebnisse im Überblick.

In: dies. (Hrsg.): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster.

Reuter-Liehr, Carola (2001):

Lautgetreue Lese-Rechtschreibförderung. Bochum.

Röber, Christa (2006):

Begründung für eine didaktische Neukonzipierung der Heranführung an die Schrift.

In: Alfa-Forum 63, S. 22–27.

Rosebrock, Cornelia & Nix, Daniel (2008):

Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen Leseförderung. Schneider: Hohengehren.

Richter, Sigrun (1998):

Interessenbezogenes Rechtschreiblernen. Braunschweig.

Sendlmeier, Walter (1987):

Die psychologische Realität von Einzellauten bei Analphabeten.

In: Sprache & Kognition 2, S. 64–71.

Spitta, Gudrun (1998):

Freies Schreiben – kurzlebige Modeerscheinung oder didaktische Konsequenz aus den Ergebnissen der Schreibprozeßforschung?

In: Spitta, Gudrun (Hrsg.). Freies Schreiben – eigene Wege gehen. Weinheim 1996, S. 18–42.

Steuten, Ulrich (2013):

Gesellschaftliche Teilhabe und funktionaler Analphabetismus.

In: Alfa-Forum 8, S. 7–10.

Teepker, Frauke (2011):

Methodische Vielfalt bedeutet nicht methodische Beliebigkeit. Argumente für ein lernerzentriertes Vorgehen im Alphabetisierungsunterricht.

In: Projektträger im DLR e.V. (Hrsg.). Lernprozesse in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Diagnostik, Vermittlung, Professionalisierung. Waxmann: Münster, S. 229–251.

Thielen, Marc (2013):

Erwerbskarrieren und funktionaler Analphabetismus. Die Bedeutung von Literalität in Erwerbskarrieren von Teilnehmenden in Lese- und Schreibkursen.

In: Empirische Sonderpädagogik 3, S. 205–221.

Tröster, Monika (Hrsg) (1994):

Lebensgeschichten aus Ost und West. Frankfurt.

UNESCO (1978):

Revised Recommendation concerning the International Standardization of Educational Statistics.

URL: http://portal.unesco.org/en/ev.phpURL_ID=13136&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
(Stand: 17.08.2011)

von Rosenblatt, Bernhardt (2011):

Lernende Analphabetinnen und Analphabeten.

Wen erreicht das Kursangebot der Volkshochschulen?

In: Egloff, Birte & Grotlüschen, Anke (Hrsg.)

Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung.

Waxmann: Münster, S. 79–88.

von Rosenblatt, Bernhard & Bilger, Frauke (2011):

Erwachsene in Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen. DHV: Bonn.

Wäbs, Herma (2001):

**Hamburger ABC. Alphabetisierung und Grundbildung für
multinationale Lerngruppen. Hamburg.**

Waldmann, Doris (1985):

Der sprachsystematische Ansatz.

In: Kreft, Wolfgang (Hrsg.). Methodische Ansätze zur Schriftsprachvermittlung.

Frankfurt a.M., S. 17–33.

Wember, Franz B. (1999):

**Besser lesen mit System. Ein Rahmenkonzept zur individuellen Förderung bei
Lernschwierigkeiten. Neuwied.**

Wagener, Monika & Drecoll, Frank (1985):

Der Spracherfahrungsansatz.

In: Kreft, Wolfgang (Hrsg.). Methodische Ansätze zur Schriftsprachvermittlung.

Frankfurt a.M., S. 34–53.