

Funktionaler Analphabetismus –

Ursachen und Lösungsansätze hier und anderswo¹

Sven Nickel (Bundesverband Alphabetisierung e.V. / Univ. Bremen)

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 jeder vierte Erwachsene, also etwa eine Million Menschen, nicht gelernt, Bedeutungen mit Schrift zu er- oder zu verfassen (vgl. Giere 1992).

Die Anforderungen an die Lese- und Schreibfertigkeiten eines Einzelnen steigen mit dem Alphabetisierungsgrad seiner Umgebung. Je höher der Alphabetisierungsgrad, desto deutlicher ist die soziale Stigmatisierung als Nicht-Kundiger.

Alphabetisierung ist gleichzeitig ein Prozess der Unterdrückung als auch der Befreiung: Wer alphabetisiert ist, besitzt Macht gegenüber den Nicht-Alphabetisierten (Enzensberger 1988), eine breite Alphabetisierung hingegen wird oft in Verbindung gebracht mit sozialer und politischer Bewusstwerdung (Freire 1973). Die Struktur der Alphabetisierungsmaßnahmen mit ihren Zielsetzungen, Lerninhalten, Methoden, Materialien und ihrer Zusammensetzung der Lerngruppen wird von den leitenden politischen, wirtschaftlichen und religiösen Interessen und Idealen bestimmt.

Menschen in Entwicklungsländer stellen weltweit über 95% der Analphabeten. Der zahlenmäßig größte Anteil der Analphabeten lebt in Asien, die höchste Analphabetenrate (50%) ist jedoch in Afrika zu verzeichnen. 75% aller Analphabeten leben in nur zehn Ländern der Erde, allein in In-

dien und China leben mehr als die Hälfte aller Analphabeten. Die höchsten Analphabetenraten besitzen Länder mit dem geringsten Bruttosozialprodukt; anders: Die Landkarte des Analphabetismus deckt sich mit der Landkarte der Armut. Stark betroffen sind ländliche Gebiete und Slums der Großstädte. Besonders benachteiligt sind sozio-ökonomisch benachteiligte Schichten, Menschen über 45 Jahre und Frauen: Die durchschnittliche Analphabetenrate der Entwicklungsländer beträgt 35% (25% für Männer und 45% für Frauen). Während etwa jeder fünfte Mann Analphabet bleibt, ist dies jede dritte Frau.

Analphabetismus ist ein weltweites Problem: Über eine Milliarde Menschen können nicht lesen und schreiben. Die Landkarte des Analphabetismus deckt sich mit der Landkarte der Armut.

Die Zahlen der UNESCO basieren auf unterschiedlichen Methoden, zum großen Teil aber auf Erhebungen zum Schulbesuch. Es wird irrtümlicherweise davon ausgegangen, dass Menschen, die ein gewisses Maß an Zeit in Schule verbracht haben, Lesen und Schreiben gelernt haben.

Nach Einführung der allgemeinen Schulpflicht schien der Analphabetismus in den Industriestaaten Westeuropas endgültig der Vergangenheit anzugehören. Heirats-Statistiken aus

Preußen weisen für das Jahr 1899 aus, dass nur noch ein Prozent der Eheschließenden nicht in der Lage waren, mit ihrem zu Namen unterschreiben. Die letzte Erhebung zur Alphabetisierungsrate fand 1912 statt – damals genügte es, seinen Namen schreiben zu können, um als alphabetisiert zu gelten. Seitdem gab es offiziell in Deutschland keine Analphabeten mehr.

Die Entdeckung des neuen Analphabetismus

Etwa Ende der siebziger Jahre jedoch wurde man in der 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 eine beträchtliche Anzahl von Menschen, deren Schriftsprachkenntnisse so gering sind, dass sie als funktionale Analphabeten bezeichnet werden müssen - trotz Schulpflicht. So wurden schon bald die ersten Alphabetisierungskurse für deutschsprachige Erwachsene im Strafvollzug und an Volkshochschulen eingerichtet. Diese Personengruppe wurde in einer Zeit „entdeckt“, in der erhebliche strukturelle Veränderungen des Arbeitsmarktes erfolgten. Arbeitsplätze, für die Lese- und Schreibkenntnisse nicht oder in nur geringem Maße nötig waren, wurden mit der Einführung neuer Technologien immer seltener. Ebenso wurde nach der sog. Wende und den danach stattfindenden rasanten Umstrukturierungen

¹ Dieser Beitrag ist die (ergänzte) schriftliche Fassung des gleichnamigen Vortrages am 30. Mai 2002 im Rahmen der IV. Internationalen Woche im Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaften der Universität Bremen. Er setzt sich zusammen aus unterschiedlichen Veröffentlichungen (dort zitierfähig, Auflistung s. unter Literatur).

der Wirtschaft deutlich, dass es auch unter der Bevölkerung der ehemaligen DDR funktionale Analphabeten gibt.

Seit Beginn der Erwachsenen-Alphabetisierung in Deutschland vor etwa 25 Jahren hat sich das Selbstverständnis und die Zielsetzung verändert: Stand zunächst die Emanzipation im Sinne Paolo Freires im Mittelpunkt, gewann zunehmend die soziale Partizipation und später die Integration in die Arbeitswelt an Bedeutung. Heute wird weit mehr die wirtschaftliche Notwendigkeit von Grundbildung betont.

Definitionen zum Analphabetismus

Von *Analphabetismus* wird gesprochen, wenn Erwachsene über keine oder unzureichende Kenntnisse der Schriftsprache verfügen. *Natürlicher* oder *primärer* Analphabetismus liegt vor, wenn kein Schulbesuch erfolgt ist. Diese Form des Analphabetismus findet sich vor allem in den sogenannten Entwicklungsländern, in den Industriestaaten gelegentlich bei Migrant*innen. *Totaler* Analphabetismus meint, dass keine (Buchstaben-) Kenntnisse vorhanden sind.

Der Begriff des *funktionalen* Analphabetismus bezieht die historisch-gesellschaftliche Dimension mit 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 und 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).

Funktionaler Analphabetismus ist eine historisch und kulturell wandelbare Größe

Der Begriff „Funktionaler Analphabetismus“ beschreibt somit nicht An-Alphabetismus im wörtlichen Sinn (= nicht des Alphabets mächtig sein), sondern vielmehr das Nicht-Verwenden-Können von Schrift: Wer die Funktion von Schrift nicht wahrnimmt, gilt als funktionaler Analphabet. Einige Definitionsversuche, z.B. die Unterschreitung einer gesellschaftlichen Mindestnorm, wurden wieder

verworfen, weil die dafür verwendeten Merkmale (was ist die gesellschaftliche Mindestnorm, wer legt sie fest?) nicht exakt bestimmbar sind: Da wir es im Alltag mit sehr unterschiedlichen schriftsprachlichen Anforderungen bzw. Literaritäten (literacies) zu tun haben (Barton 1994), erweist sich die Bestimmung einer allgemeinen (minimalen) schriftsprachlichen Kompetenz als hochgradige Abstraktion. Funktionaler Analphabetismus ist somit eine historisch und kulturell wandelbare Größe.

Das Phänomen „Funktionaler Analphabetismus“ ist definitorisch offensichtlich schwer zu fassen. Die UNESCO (1962) versteht unter einem funktionalen Analphabeten „a person

Wendeteine

f r z m

Fise & Eine

fierzehnsteine

Wizen

scheine

viesensteine

vierzehn selteine

Wiech d

fize 79 schane

fsnstein

14 vierzeh Steine

wite

Teine

vierzehn Steine

Stenzen

Steine

VIERZEHN STEINE.
SCHREIBVERSUCHE VON ERWACHSENEN
IN DEUTSCHLAND. ETWA 4 MILLIONEN
BUNDESBÜRGER HABEN ÄHNLICHE PRO-
BLEME MIT DER SCHRIFT.

ALFA-TELEFON: 02 51/53 33 44
Beratung und Infos über Lernmöglichkeiten in ganz Deutschland

Bundesverband Alphabetisierung e.V.
Goebenstraße 13 • 48151 Münster • Tel. 02 51/5 34 69-40, Fax -41
Bundesverband@alphabetisierung.de • www.alphabetisierung.de

Das ALFA-TELEFON wird bisher ausschließlich über Spenden finanziert. Für Ihren Beitrag: Sonderkonto ALFA-TELEFON, No. 77770200, Postbank Hamburg, BLZ 20010020. Der Bundesverband Alphabetisierung ist als gemeinnützig anerkannt.

(...), who cannot engage in all those activities in which literacy is required for effective functioning of his group and community and also for enabling him to use reading and writing and calculation for his own and the community's development". Berücksichtigt wird in der Definition der UNESCO, dass nicht nur der von Schrift geprägte Alltag beeinträchtigt, sondern durch die fehlende Schriftsprachkompetenz auch die persönliche Weiterentwicklung behindert wird.

Döbert-Nauert bezieht in ihre Beschreibung des funktionalen Analphabetismus ausdrücklich den Aspekt der Schriftvermeidung ein: "Funktionale Analphabeten sind Menschen, die aufgrund fehlender, unzureichender oder unsicherer Beherrschung der sich stets wandelnden Schriftsprache und aufgrund der Vermeidung schriftsprachlicher Eigenaktivität nicht in der Lage sind, Schriftsprache für sich und andere im Alltag zu nutzen" (Döbert-Nauert 1997, 118). Für die Alphabetisierungspraxis hat sich die grobe Einteilung in drei Gruppen bewährt:

- Menschen, die weder lesen noch schreiben können,
- die einfache Wörter oder Texte nur mühsam lesen können,
- die relativ gut lesen können, aber erhebliche Probleme beim Schreiben haben und deshalb Situationen meiden, in denen sie schreiben müssten.

Einen Sonderfall des funktionalen Analphabetismus stellt der *sekundäre* Analphabetismus dar: "Sekundärer Analphabetismus 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).

Größenordnung des funktionalen Analphabetismus

Derzeit gibt es noch keinen Konsens darüber, ab welchem Grad der Beherrschung von Schriftsprache ein Erwachsener in Deutschland als alphabetisiert gelten kann bzw. bis zu welchem Niveau von unzureichenden Kenntnissen zu sprechen ist. Da es weder eine exakte Definition noch umfassendere Erhebungen zu Les- und Schreibleistungen deutscher Erwachsener gibt, lässt sich keine genaue Größenordnung ermitteln. Die Interpretationen internationaler Vergleichsstudien (z.B. OECD & Statistic Canada 1995) sowie weiterer Indikatoren² weisen auf eine Zahl nicht unter vier Millionen Menschen hin (das

² Eine 1988 von der UNESCO veröffentlichte Schätzung gibt 0,75% bis 3% der erwachsenen Bevölkerung (ohne Einwanderer / Aussiedler sowie ohne Menschen mit Behinderung) bzw. bis zu 3 Millionen Bundesbürger über 15 Jahre für die alten Bundesländer an (Sandhaas 1990). Hubertus (1995) weist dies Zahlen jedoch als nicht kongruent zueinander aus: 3% der erwachsenen Bevölkerung würden 1.488.744 (im Gebiet der alten BRD) Menschen entsprechen. Diese absolute Zahl wird in Fachkreisen jedoch durchweg als zu niedrig eingeschätzt.

Nach Angaben des Statistischen Bundesamtes verlassen etwa 9% (davon besuchten 4% die Sonderschule) eines Jahrgangs die Schule ohne Hauptschulabschluss. Kretschmann et al (1990) gehen davon aus, dass von diesen 9% etwa 4%-5% (unter Ausschluss organischer oder geistiger Behinderung) so große Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben haben, dass sie als funktionale Analphabeten bezeichnet werden müssen. Auffallend ist, dass deutlich mehr Männer als Frauen die Schule ohne Hauptschulabschluss verlassen und dass der Anteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund mit 19,5% überproportional hoch ist.

Eine empirische IEA-Studie (vgl. Lehmann et.al. 1995) kommt zu dem Schluss, dass 1,4% der Hauptschüler/innen eines Jahrgangs (etwa 7.000), sowie der überwiegende Teil der über 20.000 Sonderschüler/innen von funktionalem Analphabetismus bedroht seien. Nach der von der OECD durchgeführten IALS-Studie (OECD & Statistic Canada 1995) reicht die Lesefähigkeit der erwachsenen Wohnbevölkerung bei 14,4 % der Getesteten für den Alltag nicht aus. Da die Teilnahme an dieser Studie auf freiwilliger Basis geschah und nicht davon auszugehen ist, dass Menschen mit großen Grundbildungsdefiziten freiwillig an einer internationalen Vergleichsstudie teilnehmen, muss diese Zahl noch weit höher angesetzt werden.

entspräche 6,3 Prozent der erwachsenen Bevölkerung), die von funktionalem Analphabetismus betroffen sind (Döbert / Hubertus 2000). Vermutlich ist die Zahl eher noch etwas höher anzusetzen. Die PISA-Studie (Baumert et al 2001) kommt zu dem Ergebnis, dass fast 10% der Jugendlichen (sog. „Risikogruppe“) nicht einmal die unterste Niveaustufe im Leseverstehen erreichen. Zwar betont der Bericht, dass „diese Jugendlichen [...] gleichwohl keine Analphabeten [sein]. Sie besitzen elementare Lesefertigkeiten, die jedoch einer praktischen Bewährung in lebensnahen Kontexten nicht standhalten“ (ebd, 363). Doch wenn diese erworbenen literalen Kenntnisse für einen *funktionalen* Gebrauch nicht ausreichend sind, kann diese so benannte „Risikogruppe“ durchaus als Gruppe *funktionaler* Analphabeten gelten. Weitere 13% erreichen lediglich die Kompetenzstufe 1 (von insgesamt fünf). Der Anteil der schwachen und extrem schwachen Leser/innen ist mit insgesamt fast 23% für Industriestaaten ungewöhnlich hoch. Das bedeutet: Knapp ein Viertel der 15jährigen Schüler/innen in Deutschland kann nur mit Mühe lesen oder versteht Texte nur auf einem elementaren Niveau.

Genese des funktionalen Analphabetismus: Lebenswelterfahrungen der Vergangenheit

Die Bildungspolitik hat sehr verhalten auf das Thema "Analphabetismus" in der BRD reagiert (vgl. Hubertus 1996):

- In einer ersten Phase wurde das Phänomen ignoriert. Das Vorhandensein von Analphabetismus wurde gelegentlich oder reduziert auf bedauernswerte Einzelschicksale.
- In einer zweiten Phase wurde zwar zugestanden, dass es Erwachsene mit unzureichenden Les- und Schreibkenntnissen gebe, die Ursachen wurden jedoch

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

- (1) *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.
- (2) *Soziale Armut*. Rechtschreibknoten gilt gesellschaftlich als äußerst hoch besetzt. Lese- und schreibunkundige Menschen werden von der Gesellschaft ausgegrenzt. Angst, Stigmatisierung und Diskriminierung sind die Folge.
- (3) *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.
- (4) *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 orthographischer Kenntnisse zu versagen. Was aber vermieden wird, wird wieder "verlernt".
- (5) *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. Und so ist Analphabetismus auch eine Folge politischer Armut.

individualisiert: Es wurde behauptet, dass es sich um Menschen handle, die ihre Kenntnisse nach der Schule verlernt hätten, weil sie sie nicht angewendet haben (sog. "sekundärer Analphabetismus"). Damit wurde der Eindruck

zu keinem früheren Zeitpunkt über ausreichende Schriftkompetenz verfügten.

Auch wenn diese Phasen im Wesentlichen als überwunden angesehen werden kann, sind derartige Äußerungen noch immer von politischen Verantwortlichen zu hören.

- 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. Diese Ansicht erfreut sich auch heute noch einer gewissen Beliebtheit.
- Erst in der vierten Phase geriet allmählich die Schule und die didaktische Gestaltung des Unterrichts in das Blickfeld der Bildungspolitik.

Funktionaler Analphabetismus ist kein individuelles, sondern ein gesellschaftliches und strukturelles Problem

erweckt, dass alle Schüler im deutschen Bildungssystem ausreichend lesen und schreiben lernen und diese Kompetenzen erst nach Verlassen der Schule abnehmen (sekundärer Analphabetismus). Aus der Praxis der Erwachsenen-Alphabetisierung ist jedoch bekannt, dass Teilnehmer/innen an diesen Kursen trotz Erfüllung der Schulpflicht in der Regel auch

Typische Erfahrungen im Elterhaus:

- Finanzielle Sorgen der Familie (sozio-ökonomische Unsicherheit, oftmals Arbeitslosigkeit, manchmal Ausnutzung kindlicher Arbeitskraft)
- Beengte Wohnverhältnisse und/oder große Kinderzahl
- Instabilität von Beziehungen sowie Abwesenheit oder Verlust von Bezugspersonen
- Gleichgültigkeit bzw. Interessenlosigkeit der Eltern, Unverständnis und fehlende Aufmerksamkeit bzw. fehlendes Interesse für die Person des Betroffenen, emotionales Desinteresse, "vorenthaltene Kindheit"
- Negative Kommunikationserfahrungen (Brüllen, Schreien, Schweigen ...), Fehlen positiver Kommunikationserfahrungen
- Abwertung, Ablehnung oder Diskriminierung im Familienverbund (Sündenbock, schwarzes Schaf...), Ausgrenzung in negative Sonderstellung
- Anwendung physischer und psychischer Gewalt als Strafmittel, Züchtigung bei Leistungsversagen
- Ausbrüche roher Gewalt (Alkoholeinfluss...)
- Fehlende Hilfestellung bei Problemen, vor allem bei Schulversagen; Entmutigung und Demütigung ("Du bist zu dumm dazu", "Das lernst Du nie")
- Vermittlung eines Bildes, nach dem Lesen und Schreiben nicht oder nur bedingt sinnvoll ist; Eltern haben relativ geringen Grad an formaler Bildung und häufig selbst negative Lernerfahrungen

Typische Erfahrungen in der Schule:

- große Klassen, häufiger Schul- oder Lehrerwechsel
- „Verschieben“ zu „geeigneten“ Sonderschul- oder Fördereinrichtungen (wirkt verunsichernd, demotivierend, zerstört Bindungen und Beziehungen)
- Schule oder Bildungsmaßnahmen werden durchgängig als negativ erinnert
- Das Gefühl, aufgegeben worden zu sein
- Nicht wissen, wozu man Lesen und Schreiben lernen soll
- „Überlebensstrategien“: Schwänzen, Trotz oder Aggression

Es wurde zugestanden, 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.

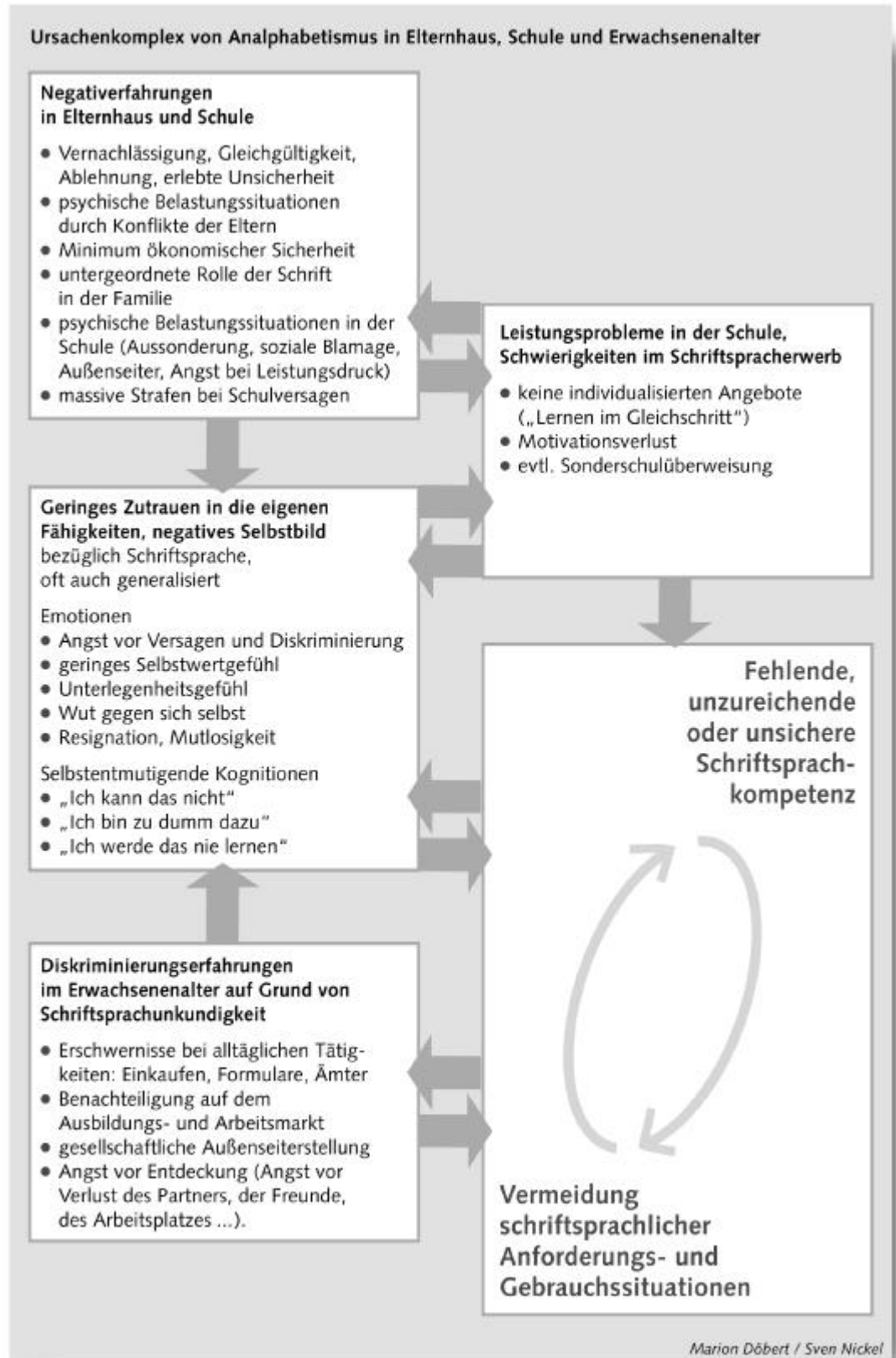
o Die Situation von heute real lebenden lese- und schreibunkundigen Erwachsenen blieb bildungspolitisch bis heute weitestgehend ausgeblendet. Eine notwendige fünfte Phase mit der Erkenntnis, dass Alphabetisierungs- und Grundbildungsangebote für Erwachsene das gesellschaftliche Literalitätsniveau erhöhen und gleichzeitig zu Veränderungen der sozio-kulturellen Umgebung für Kinder führen können, wurde bis heute nicht erreicht.

Funktionaler Analphabetismus – als ein multikausales Problem - ist kein individuelles, sondern ein gesellschaftliches und strukturelles Problem. Es entsteht im Zusammenspiel individueller, familiärer, schulischer und gesellschaftlicher Faktoren. Die Lebenswelterfahrungen der Betroffenen weisen trotz ihrer Vielschichtigkeit und bei aller Individualität eine erstaunliche Parallelität auf. In biographischen Schilderungen der Betroffenen (vgl., Döbert-Nauert 1985, 1994, Döbert 1997, Egloff 1997; Hendricks 1996 Namgalies / Heling /Schwänke 1990, Oswald/Müller 1982) wird deutlich, dass sie in ihrer dysfunktionalen Herkunftsfamilie starken psychosozialen Belastungen ausgesetzt waren. Insbesondere ist ihnen gemeinsam, dass sie im Elternhaus Interaktionsbeziehungen

erlebten, die die Entfaltung von Persönlichkeit und persönlicher Fähigkeiten nachhaltig beeinträchtigten. Sie konnten kein positives Selbstwertgefühl aufbauen und kein ausreichendes Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten entwickeln.

Daneben konnten sie nur wenig Erfahrung mit Sprache und Schrift ma-

chen: die häusliche Kommunikation war oft entwickelungshemmend ausgeprägt, Schrift spielte meist keine oder nur eine untergeordnete Rolle und literale Modelle standen eher nicht zur Verfügung. Den Zusammenhang zwischen vergangenen Lebenswelterfahrungen, schulischen Problemen, Ausbildung des Selbstbildes und Bedeutung für die aktuelle Lebensgestal-



tung zeigt die Grafik³ (vorhergehende Seite) (Döbert & Nickel 2000, 52) auf:

Die Bedingungsfaktoren zur Genese des funktionalen Analphabetismus zeigen eine erstaunliche Ähnlichkeit zum gesellschaftstheoretischen Paradigma in der Sonderpädagogik. Bei vielen Kindern mit Lernschwierigkeiten sind gleichartige Zusammenhänge zu erfassen (Wocken 2000). Lese- und schreibunkundige Erwachsene wiederum berichten von ähnlichen Lernentwicklungen und Verhaltensweisen ihrer Eltern, aber auch ihrer eigenen Kinder. Als soziales Problem ist Analphabetismus somit „vererbbar“. bedeutsame Auswirkungen, die sich wiederum reziprok verstärken: Auf der einen Seite führen sie dazu, dass diese Kinder mit lernungünstigen Erfahrungen in die Schule kommen, zum anderen begünstigen sie die Entwicklung eines negativen Selbstkonzeptes.

Das Konstrukt Selbstkonzept speist sich aus Selbstwahrnehmung, Fremdwahrnehmung und sozialen Vergleichsprozessen (Schütz 2000).

³ In der Grafik (vorige Seite) sind die geringe Ausbildung einer phonologischen Bewusstheit, Sprachstörungen, Wahrnehmungsschwächen und andere individuelle Größen nicht aufgeführt, da dieses Modell retrospektiv aus den biographischen Schilderungen der Betroffenen entstanden ist. Jedoch weist der Forschungsstand auch für das Erwachsenenalter eine geringe phonologische Bewusstheit (Sendlmeyer 1987, Nickel 1998), wenig differenzierte Problemsicht beim Zugriff auf Schriftsprache (Börner 1995), Probleme in der Wahrnehmung räumlicher Beziehungen und in der rhythmischen Gliederungsfähigkeit (Kamper 1990) sowie unterschiedliche lautsprachliche bzw. kommunikative Erschwernisse (Füssenich 1997, Löffler 2000) nach. Nicht eindeutig zu klären ist jedoch, ob diese Schwierigkeiten als Ursachen für das Scheitern oder als Folge des nicht stattgefundenen Schriftspracherwerbs angesehen werden müssen. Da sich die unterschiedlichen Systeme in der Entwicklung gegenseitig stützen, kann vermutet werden, dass diese Phänomene den Erwerb der Schriftsprache von Anfang an behindert haben, das Nicht-Lernen diese jedoch nachhaltig stützte und manifestierte. Panagiotopoulou (2001) kritisiert m.E. zu Recht das generelle Übergewicht personenorientierter Erklärungen und fordert, die Bedingungen in Schule stärker in den Blick zu nehmen.

Die gesellschaftliche (Über-)Bewertung von Rechtschreibleistungen und die damit verbundenen gesellschaftlichen Einstellungen gegenüber lese- und schreibunkundigen Menschen verstärken das negative Selbstbild auf Seiten der Betroffenen. Die negative Typisierung des Merkmals „sehr geringe Rechtschreibleistung“ wird auf die gesamte Person übertragen, der dann weitere negative Eigenschaften zugeschrieben werden.

Nicht-Lernen ist damit wesentlich als Selbstbildproblem zu erkennen. Das negative Selbstkonzept funktionaler Analphabeten geht einher mit dem Verlust der Selbstwirksamkeit (Bandura), also des eigenen, wirksamen Handelns. Menschen mit Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb entziehen sich schriftlichen Anforderungen, weil sie es sich selbst nicht zutrauen, auf diesem Gebiet erfolgreich zu handeln. Ziel ihres Handelns ist nicht mehr, Erfolg zu haben, sondern Misserfolge zu vermeiden („Misserfolgsorientierung“). Erhalten sie auch in der Schule keine Hilfe beim Aufbau adäquater Problemlösestrategien, ist die Folge eine „erlernte Hilflosigkeit“ (Seligman). Erfolge werden nur noch als Zufall interpretiert, Misserfolge intrapersonal (mit dem Versagen der eigenen Person) erklärt. Ist ein negatives Selbstkonzept einmal etabliert, besteht das Bedürfnis nach Aufrechterhaltung. Eine „Misserfolgsorientierung“ kann daher als Suche nach Bestätigung bisheriger Erfahrungen verstanden werden.

Migration

Noch immer sind Menschen mit Migrationshintergrund in ihren Bildungschancen stark benachteiligt, (vgl. z.B. Baumert et al 2001). Für junge Menschen, die in (mindestens) zweiter Generation hier leben und hier zur Schule gehen, muss das Ursachegeflecht um spezifische (z.B. sprachliche, kulturelle) Bedingungen ergänzt werden. Dennoch treffen die entwickelten Konzepte der Alphabeti-

sierung auch für sie im Wesentlichen zu und müssen nur graduell modifiziert werden⁴.

Anders stellt sich die Situation von Zuwanderern (Migranten in erster Generation) dar (vgl. Szablewski-Çavus 1991, 2001): Durch fehlenden oder unzureichenden Schulunterricht im Herkunftsland wird vielen, insbesondere Frauen, keine oder nur geringe Elementarbildung zuteil. Das gilt vor allem für ländliche Regionen.

Nicht lesen und schreiben zu können, ist in den Herkunftsländern weniger stigmatisiert als hierzulande. Ebenso ist der Anforderungsgrad an schriftsprachliche Kenntnisse nicht zu vergleichen mit den hierzulande üblichen. Insgesamt unterscheiden sich die Bedingungsfaktoren deutlich von den Gründen bei deutschen Erwachsenen. Aspekte wie z.B. eine geringe Vertrautheit mit schulischen Lernformen erfordern auch spezifische Unterrichtskonzepte. Die Zielgruppe der Lernenden mit Migrationshintergrund muss aufgrund ihrer spezifischen Hintergründe und Erfordernisse in Untergruppen unterteilt werden:

- Menschen, die bisher kein Schriftsystem erlernt haben, in Deutschland leben, aber in ihrer Erstsprache lesen und schreiben lernen;
- Menschen, die bisher kein Schriftsystem erlernt haben und in Deutsch als Zweitsprache lesen und schreiben lernen;
- Menschen, die bereits ein nicht-lateinisches Schriftsystem beherrschen und lediglich das lateinische Schriftsystem kennen lernen müssen
- Menschen, die parallel zum Schriftspracherwerb lernen, die deutsche Sprache mündlich zu beherrschen.

⁴ Zum Zweitspracherwerb von Kindern vgl. einführend Glimpler / Apeltauer 1997.

Katja und die Buchstaben

Im ersten Schuljahr war Katja zuerst sehr neugierig auf die aufregenden Geschichten, die sich sicher hinter den bunten Fibelbildern versteckten würden. Und jeden Abend las sie der Mutter vor:

Uli saust auf seinem Dreirad los. Er will nach Amerika fahren. Uli fährt über hohe Berge. Da muß er tüchtig strampeln. Ganz rote Backen bekommt er davon, und er schwitzt. Uli fährt bis ans Meer.

Da bekommt das Dreirad plötzlich einen Propeller. Uli fliegt bis nach Amerika. In Amerika stehen viele Leute herum. Sie warten auf Uli. Sie winken und rufen: „Bravo, Uli!“

Die Mutter hörte zu und nickte. Aber Frau Braun nickte nicht. Sie wollte von diesem Abenteurer nichts wissen „Du sollst nicht raten, Katja, du sollst lesen!“

„Aber meine Mama“, wollte Katja sich verteidigen.

Doch Frau Braun winkte ab. „Schieb es nicht auf deine Mutter. Du hast einfach nicht genug geübt!“ Dann kam Jürgen an die Reihe, und er las:

Uli sei leise
so nun los

Nadine las dasselbe. Alle Kinder lasen:

Uli sei leise
so nun los

Und Frau Braun war einverstanden.

Solche seltsamen Dinge passierten immer wieder. Katja las der Mutter von Uli, dem Schatzsucher, vor. Aber in der Schule wollte Frau Braun hören:

Uli und Waldi
wollen in den Wald
wau wau

Und von der aufregenden Geschichte von Uli und dem Geisterbahnmonster blieb nichts übrig als:

Uli und Susi sausen
hei das ist fein
tut tut

Katja war sehr verwirrt. Zu Hause konnte sie die spannendsten Geschichten aus der Fibel vorlesen. Aber in der Schule standen dort nur noch erbärmlich langweilige Geschichten, und Katja konnte gar nichts mehr davon lesen. Als Frau Braun wieder einmal schimpfte: „Du rätst nur, Katja. Du liest überhaupt nicht! So geht das nicht weiter!“ da fand Katja das auch.

An diesem Mittag ging sie nicht in die Wohnung hinauf. Immer wieder lief sie von der Haustür bis zur Ecke Johannisstraße, wo Mutters Bus hält. Es war ein grauer Nieseltag, und als Mutter endlich aus dem Bus stieg, war Katja nur noch am Rücken trocken, dort wo sie den Ranzen getragen hatte. Die Mutter merkte gleich, daß etwas Schlimmes passiert sein mußte. Sie brachte Katja heim, rubbelte ihre Haare mit einem großen Badetuch und ließ Katja erzählen. Von den hinterlistigen Buchstaben erzählte sie.

„Die suchen sich neue Plätze, immer, wenn ich die Fibel zuschlage! Wenn ich sie dann wieder aufmache, steht etwas ganz anderes da als vorher. Und alles, was ich dann lese, ist falsch.“

In ihrem Kummer bemerkte Katja nicht, daß die Mutter blaß geworden war. „Zu Hause habe ich es doch richtig gekonnt!“ beharrte sie.

„Du hättest es doch gemerkt, wenn ich nicht richtig gelesen hätte!“

„Eben nicht!“ stieß die Mutter tonlos hervor.

„Siehst du, und Frau Braun glaubt mir einfach nicht.“

Sie denkt...“ Katja brach ab und schaute die Mutter verständnislos an.

„Was hast du gesagt?“

Die Mutter warf Katja einen hilflosen Blick zu. Ein paarmal machte sie den Mund auf und klappte ihn dann wieder zu. Schließlich sagte sie: „Einmal wirst du es ja doch erfahren. Also, ich merke es als allerletzte, ob du richtig oder falsch liest. Denn ich kann überhaupt nicht lesen. Und schreiben auch nicht.“

„Aber“, stammelte Katja fassungslos, „aber alle Erwachsenen können lesen.“

Katjas Mutter lachte auf. Es klang hart und häßlich.

„Richtig, alle können es. Nur ich nicht. Ich bin zu dumm.“

Erschrocken schlang Katja ihre Arme um Mutters Hals.

„Na ja“, sagte die, „eine Weile habe ich in der Schule gefehlt, weil ich lange krank war. Hatte auch immer wenig Zeit, weil ich viel zu Hause helfen mußte. Aber andere hätten es trotzdem gelernt. Ich bin eben zu dumm. Alle haben das gesagt, zu Hause und in der Schule und überall. Deinen Vater hat das zuerst nicht gestört, aber später ist er dann doch abgehauen. Da warst du noch ganz klein.“

Katja drückte ihren Kopf an Mutters Hals. Sie konnte spüren, wie die Mutter schluckte.

Die Mutter rieb ihre Nase an Katjas feuchten Haaren und versuchte ein neues Lachen.

„Aber jetzt lernst du es ja, und dann erledigst du für mich all die scheußlichen Sachen, wo man lesen und schreiben muß!“

Katja nickte.

Nie im Leben werde ich es lernen, dachte sie. Wenn sogar Mutter dazu zu dumm ist!

„Eins mußt du mir versprechen“, sagte die Mutter, „diese Sache bleibt unser Geheimnis! Niemand darf davon erfahren, niemals, verstehst du? Alle würden mich auslachen, und dich dazu. Ich weiß nicht, was

ich tue, wenn es herauskommt. Darum sei vorsichtig und laß dich nicht ausfragen!“

Seitdem weiß Katja also Bescheid. Es ist nicht einfach, so ein Geheimnis zu bewahren. Überall lauern die Wißbegierigen und stellen ihre Fallen. Aber Katja ist verschwiegen und schlau. Und sie tut alles, damit niemand Verdacht schöpft.

Sie geht in die Schule, wenn sie Fieber hat, weil sie sonst eine schriftliche Entschuldigung braucht. Sie läßt keine Kinder in die Wohnung und besucht selber niemanden. Und von ihr stammt auch die Idee mit der Zeitung.

„Wir sollten uns eine Zeitung anschaffen“, hat sie der Mutter vorgeschlagen. Zeitungsleser müssen lesen können, das ist doch klar.

Aus der Fibel hat sie der Mutter nicht mehr vorgelesen seit diesem Abend. Sie traut den Buchstaben nicht. Vielleicht tauschen sie doch ihre Plätze, wenn die Bücher geschlossen sind! Wer kann denn da so sicher sein?

Oft, wenn die Mutter daran denkt, daß sie nicht lesen und schreiben kann, bekommt sie diesen Blick, der Katja so ins Herz schneidet. Da ist es besser, sie wird nicht daran erinnert. Auch nicht durch Frau Brauns Brief. Durch den schon gar nicht!

aus: *Frauke Nahrgang: Katja und die Buchstaben.*
Kevelaer 1991 (Kap. 3, S.19-23)

Lebenswelterfahrungen der Gegenwart

Die Schule verlassen die Betroffenen größtenteils ohne Schulabschluss. Sie finden ungelernete Arbeit oder bleiben erwerbslos. Durch gestiegene Einstiegsanforderungen in vielen Berufsfeldern ist die Situation von schriftsprachunsicheren Jugendlichen heute jedoch ungleich schwieriger als vor einigen Jahren.

Mangelnde Lese- und Schreibkenntnisse belasten nicht nur die Arbeitssuche, sondern auch den privaten Bereich. Nicht wenige schaffen es, ihre Schwierigkeiten auch vor Freunden und den eigenen Partnern zu verheimlichen. 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 schriftsprachlicher Anforderungssituationen beruht, kann der Kontakt mit Schrift eine massive Bedrohung für das eigene Sicherheitskonzept darstellen.

Die gegenwärtigen Lebenswelterfahrungen der stigmatisierten Betroffenen sind geprägt von der Angst vor Enttarnung. Um Misserfolge und Enttarnung zu vermeiden, nutzen die Betroffenen mehrere Strategien:

- Vermeidung (der schriftsprachlichen Eigenaktivität und von Situationen, in den schriftsprachliches Handeln unabdingbar ist oder wahrscheinlich erscheint).
- Täuschung (Brille vergessen, Arm gebrochen, Finger verstaucht usw.)
- Delegation („Mach du das mal bitte“)

Die Verflochtenheit aus Selbstbild, Fremdbild und Leistungen lässt sich gut auf das Modell des Teufelskreis Lernstörungen (Betz / Breuninger

Die Angst ist immer dabei

Heiner P. berichtet von einer Begebenheit, die er durch Kombination von Täuschung und Delegation gemeistert hat:

„Als ich eine neue Stelle bekommen habe, da hat mir der Personalchef als erstes ein Formular gegeben, das ich ausfüllen sollte. Da sah ich zufällig ein viereckiges Kästchen, auf das ein Passbild geklebt werden muss. Da habe ich gesagt: „Ein Passbild habe ich nicht dabei, ich fahre eben schnell nach Hause und hole eins.“ Und der Chef meinte aber, dass ich gar kein Foto brauche. Da habe ich gesagt: „Bei mir muss alles seine Ordnung haben, ich muss ein Passbild haben, geben Sie mir ruhig den Bogen mit, dann fülle ich den zu Hause aus. Na ja, zu Hause hat mir dann meine Frau geholfen. Das sind so kleine Tricks, da muss man ein bisschen geschickt sein.“

Anton E berichtet von einem anderen „Trick“, beim Essen mit Kollegen und Kolleginnen entweder das zu bestellen, was es eigentlich immer gibt (Schnitzel, Salami-Pizza) oder sich der Wahl einer Begleitperson anzuschließen - mit allen Konsequenzen für wählerische Zungen.

Clemens A. erzählt von einem Erlebnis, in dem sein Defizit offenbar wurde: „Einmal bin ich Taufpate gewesen und musste in der Sakristei meinen Namen, die Adresse, den Beruf usw. hinschreiben. Den Namen und die Adresse konnte ich ja normalerweise. Ich war aber so zittrig, weil ich noch nie in der Öffentlichkeit geschrieben hatte. Da hat dann der Pastor für mich weitergeschrieben. Ich war so was von geschafft!“

Auch Ferdinand Sch. der „nie im Leben“ jemandem von seinen Schwierigkeiten erzählen würde, berichtete, dass er in einer Bank vor Aufregung seinen eigenen Namen nicht mehr schreiben konnte - blockiert durch seine Angst vor Enttarnung.

(1996) beziehen.⁵

(Schrift-)Sprachliche & wahrnehmungsbezogene Kompetenzen funktionaler Analphabeten

Funktionale Analphabeten stellen keine homogene Gruppe dar. Die Schreibbeispiele in der Abbildung „14 Steine“ (auf Seite 2) verdeutlichen, dass die Fähigkeiten stark variieren und auf unterschiedlichen Entwicklungsstufen anzusiedeln sind. Im Rahmen des Konstrukts der Entwick-

⁵ Wenden wir unseren Blick von den erwachsenen funktionalen Analphabeten zu den Kindern mit massiven Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten, werden die bisher getroffenen Aussagen zu den Ursachen von Lese- und Schreibschwierigkeiten nachhaltig gestützt. Untersuchungen zu der Frage der Prädiktoren von Lese- und Rechtschreibleistung stimmen darin überein, dass Erfahrungsdefizite im Umgang mit Sprache und Schrift sowie - in Folge dessen - eine gering ausgebildete phonologische Bewusstheit sowie ferner das Misstrauen in die eigenen Fähigkeiten als die bedeutsamsten Ursachen für Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb angesehen werden können. Zum Bereich LRS vgl. Hofmann 1998.

lungsmodelle (s. folgende Seite) ist anzunehmen, dass es bei den Betroffenen zu einer zeitlich verzögerten, aber auch zu einer abweichenden Lernentwicklung kam, wie sie oft beim Wechsel von Lernstrategien auftritt. Es ist hypothetisch davon auszugehen, dass den Betroffenen insbesondere das Durchlaufen der alphabetischen Strategie nicht ausreichend gelungen ist. Im Verständnis des Schriftspracherwerbs als kognitivem Entwicklungsprozess ist die besondere Bedeutung der sprachanalytischen Tätigkeit und die Einsicht in den Lautbezug unserer Schrift sowie ihres sequentiellen Aufbaus unbestritten.

Viele Teilnehmer von Alphabetisierungskursen benutzen trotz ihrer Schwierigkeiten bei der lautlichen Durchgliederung auch orthographische Muster. Ungeachtet der Brüche und Lücken in ihrer Lernentwicklung haben sie immer wieder neue Elemente von Schrift in ihre subjektiven Konstruktionen eingebunden. Diese gleichzeitige Realisierung sehr unterschiedlicher Zwischenstufen im Sinne

Wesentliches zur Schreibleitung

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

1. Schrift ist ein von anderen Zeichensystem abgrenzbares System mit spezifischem Charakter
2. Schrift ist Abbild gesprochener Sprache mit fest definierten Korrespondenzen von Phonemen und Graphemen (Phonologisches Grundprinzip)
3. Schrift ist keine 1:1-Abbildung gesprochener Sprache, sondern unterliegt übergreifenden Regelmäßigkeiten (morphologisches, lexikalisches, historisches und grammatisches 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. Zunächst wird meist 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 Regeln.

Innerhalb der unterschiedlichen Strategien 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 basalere Strategien ist jederzeit möglich.

Lernenden zeigt Romberg (1993) Schwierigkeiten auf unterschiedlichen Ebenen des Schreibprozesses auf.

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 1993a). Löffler (2000) berichtet zudem bei Dialektprechern von geringem Sprachdifferenzbewusstsein und eingeschränkter Variationskompetenz.

Sprachstörungen können sowohl als Ursache als auch als Folge des nicht stattgefundenen Schriftspracherwerbs angesehen werden, denn die geschriebene Sprache ist als relativ unabhängiges System zu verstehen, das auf die mündliche Sprache zurückwirkt (Osburg 1997). Darüber hinaus haben unzureichende schriftsprachliche Kenntnisse Konsequenzen auf das Denken. Wird Schriftsprache nicht erworben, fehlt die Möglichkeit, die hiermit verbundenen kognitiven Zusammenhänge und Abstraktionen vorzunehmen. So verfügen Menschen mit Lese- und Schreibschwierigkeiten häufig über geringe Grundbildung und geringes Allgemeinwissen (Füssenich 1997).

Auch Kamper (1990) stellt bei funktionalen Analphabeten wenig differenzierte Sprachwahrnehmung, undeutliche Artikulation und mangelndes

der Stufenmodelle lässt ihre Schreibungen oft inkongruent zueinander erscheinen.

Die Probleme bei der alphabetischen Durchgliederung verweisen auf Schwierigkeiten bei der phonologischen Bewusstheit, also dem Zergliedern gesprochener Sprache in kleinere Einheiten wie Wörter oder Phoneme (Sendlmeyer 1987, Nickel 1998, s. Abb. „Kerze“). Auch die Gliederung in Silben fällt vielen Lernenden schwer. Grundlegende sprachanalytische Begriffe wie Wort, Satz oder Buchstaben sind oft unbekannt. Gelegentlich nehmen Lernende noch keine Unterscheidung zwischen dem Bedeutungs- und dem Lautaspekt der

Schriftsprache vor (Crämer & Schumann 1990). Nach Börner (1995) zeichnen sich die Betroffenen 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. Bei fortgeschrittenen

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



Sprachverständnis fest. Besondere Probleme konstatiert sie in Bezug auf die Wahrnehmung räumlicher Beziehungen und in der rhythmischen Gliederungsfähigkeit. Sie kritisiert, dass die üblichen Anleitungen zum Schriftspracherwerb einen bestimmten Entwicklungsstand perzeptiver und kognitiver Fähigkeiten voraussetzen, obwohl dieser oft gar nicht erreicht sei. Statt auf ein Training isolierter Fähigkeiten setzt sie daher auf eine Veränderungen der Anleitungen im Unterricht, die die elementaren Fähigkeiten der Lernenden berücksichtigen (Kamper 1997).

Prävention von funktionalem Analphabetismus: vor, in, nach und neben der Schule

Es ist ein Trugschluss, einem hoch komplexen strukturellen Problem mit linearen, einfachen Rezepten begegnen zu können. Eine wirksame Prävention des multifaktoriellen, gesellschaftlich-strukturellen Problems „funktionaler Analphabetismus“ muss daher zwingend auf unterschiedlichen Ebenen (bildungs-, sozial-, kultur-, arbeitsmarkt- und familienpolitisch) erfolgen (vgl. auch ALFA-FORUM 47/2001, Schwerpunktthema: „Prävention von Analphabetismus“):

o *Präventionsfeld Schule*

Schule besitzt den gesellschaftlichen Bildungsauftrag, d.h. die Aufgabe, alle Schüler/innen während ihrer Schulzeit schriftkundig werden zu lassen. Dies gilt prinzipiell ungeachtet individueller Lernausgangslagen. Schule ist damit zwar nicht das einzige/ alleinige Präventionsfeld, wohl aber das wichtigste.

„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). Das bedeutet: Schule hat es bei diesen Schülern weder verstanden hat, die Bedeutung schriftsprachlicher Kompetenzen für

gesellschaftliche Partizipation erfahrbar zu machen, noch Schrift als persönlich sinnvoll erleben zu lassen. Lesen und Schreiben ist für funktionale Analphabeten ohne subjektive Bedeutung geblieben, ein isolierter Lehrinhalt ohne direkten Bezug zum lernenden Subjekt und ohne Einbindung in schriftkulturelle Tätigkeiten.

Es ist heute unbestritten, dass Lernende Schrift auf der Grundlage eigener Theorien in aktiver Auseinandersetzung in provozierenden, bedeutungsvollen Kontexten konstruieren. Aus didaktischer Sicht liegt die erste Aufgabe einer schulischen Prävention daher darin, den SchülerInnen vielfältige literale Erfahrungsräume anzubieten. Eine solche offene Lernumgebung muss in sich hoch strukturiert sein und Lernangebote bereit halten, die sich einerseits an die kognitiven Erkenntnisstrukturen der LernerInnen anschlussfähig erweisen und andererseits auf ihre motivationale, emotionale und interessenbezogene Disposition abgestimmt sind.

Die veränderte Aufgabe von Lehrkräften liegt somit nicht darin, Schrift zu vermitteln. Vielmehr gilt es, lernförderliche, schriftsprachliches Handeln und eigene schriftbezogene Theoriebildung provozierende Lernumgebungen zu gestalten. Die zukünftige Forschung sollte sich stärker den Lehrkräften und ihrer Art der Gestaltung von Lernsituationen widmen als Methoden und Materialien. Die erhebliche Streubreite der Leistungen von mit unterschiedlichen Methoden unterrichteten Klassen verweist auf die immense Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit. Aus- und Fortbildung sollten daher neben fachlichen und didaktischen-methodischen auch persönliche Kompetenzen in den Vordergrund stellen. Insbesondere für Schüler/innen mit erschwerter Lernentwicklung ist eine dialogische Haltung ihnen gegenüber sowie die Stärkung ihres Selbstkonzeptes und einer positiven Einstellung zum Lernen von überragender Bedeutung.

Supervision für Lehrkräfte könnte ebenso helfen, diese Ansprüche zu realisieren wie der Einbezug sozialpädagogischer Kompetenzen, insbesondere an der kritischen Nahtstelle des Übergangs vom Kindergarten in die Schule. Eine Öffnung des Arbeitsfeldes Schule ist auch für weitere Berufsgruppen, wie Lerntherapeutinnen, Ergotherapeutinnen, Logopädinnen etc. erstrebenswert, um Kompetenzaustausch zu ermöglichen und Synergieeffekte zu erzielen.

Auf struktureller Ebene darf der grundlegende Schriftspracherwerb nicht weiterhin auf die ersten zwei Schuljahre begrenzt werden. "Wer in den ersten zwei Schuljahren nicht lesen und schreiben lernt, hat in den weiteren Schuljahren kaum eine Chance, diese Fähigkeiten nachzuholen (...). Es besteht im Rahmen unserer schulischen und außerschulischen Angebote keine Möglichkeit mehr, über das zweite Schuljahr hinaus von Grund auf Lesen und Schreiben zu lernen" (Füssenich 1995, 133). Ein Zugang zur Schrift muss zu jeder Zeit der Lebensbiographie möglich sein, denn Schule ist dafür verantwortlich, notwendige Hilfestellungen bis zum Erfolg anzubieten. Gegebenfalls müssen daher basale Angebote zum Erwerb des alphabetischen Schreibens auch noch in der 5., 7. oder 9. Klasse vorgehalten werden

Die meisten Berichtenden wurden während ihrer Schulzeit auf die Hilfsschule bzw. die Sonder- oder Förderschule für Lernbehinderte überwiesen. Dabei muss die Wirksamkeit dieser schulorganisatorischen Maßnahme generell kritisch gesehen werden: Alle empirischen Untersuchungen bescheinigen der Sonderschule für Lernbehinderte eine Ineffizienz hinsichtlich der erreichten Schulleistungen (Hildes Schmidt & Sander 1996, Wocken 2000). "Wo immer man Schüler nach dem Merkmal »Leistungsversagen« gruppiert, ist wechselseitiges Modellernen von Schulunlust und Lernverweigerung zu erwarten. Um-

gekehrt fehlt die anregende Wirkung und die Unterstützung der leistungsstärkeren Schüler" (Kretschmann u.a.1990, 34).

Auch auf systemischer Ebene, also in bildungspolitischer Hinsicht, sind Veränderungen nötig und möglich. Es ist inakzeptabel, dass in Studienordnungen des Grundschullehramtes oft lediglich eine einzige Lehrveranstaltung zum Schriftspracherwerb vorgeschrieben oder gar nur empfohlen wird. Dies allerdings ist heute in vielen Bundesländern Realität. Grundkenntnisse des Schriftspracherwerbs sollten für alle Lehrkräfte – unabhängig von Fach und Schulstufe – verpflichtend sein. Für Lehrkräfte der Grundschule mit dem dort praktizierten Generalistenprinzip (Klassenlehrer/in unterrichtet alles, unabhängig von der individuellen Ausbildung) müssten dezidierte Kenntnisse über den Schriftspracherwerb Bedingung sein. Für Deutschlehrer/innen hingegen sollten Möglichkeiten der Intervention bei Schwierigkeiten Pflichtbestandteil von Aus- und Fortbildung sein. Zudem wäre die Bildung von Pools hochqualifizierter Experten (Schriftsprachberater/innen) anzustreben.

Bisher ist das Thema Analphabetismus in der Lehrerbildung nicht verankert. Eine Verknüpfung mit den Erfahrungen aus der Analphabetismus-Forschung wäre höchst erstrebenswert. So wie es auf der einen Seite sinnvoll ist, didaktisch-methodische Innovationen aus dem Bereich Schule auf ihre Tauglichkeit für die Alphabetisierungspraxis zu überprüfen, so erscheint es umgekehrt ebenso sinnvoll, die Erfahrungen aus der Erwachsenenbildung in die Gestaltung von Schule einfließen zu lassen.

Besonders erschreckend ist die derzeitige Situation in Sonderschulen oder Förderzentren. In diesen Schulformen, in denen den Schüler/innen qua Definition besonders starke Unterstützung zuteil werden sollte, ist der

überwiegende Teil der Lehrer/innen nicht für den Schriftspracherwerb – geschweige denn für den Umgang mit Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb – ausgebildet. Diese Tatsache sowie vor allem die insgesamt nachgewiesene Ineffizienz von Sonderinstitutionen (die lange Zeit lernförderliche Gruppenprozesse außer Acht ließen) erfordern, dass die Konzepte der Förderung in Sondereinrichtungen kritisch betrachtet werden müssen.

Häufig werden kleinere Klassen gefordert, doch eine verringerte Klassenfrequenz hat sich in empirischen Untersuchungen als wenig bedeutsam erwiesen. Sinnvoller erscheint eine Doppelbesetzung mit zwei Lehrer/innen, um Elemente wie Individualisierung und Differenzierung im Gruppenverbund realisieren zu können.

Solche Maßnahmen kosten Geld; doch auch eine Neubewertung und Umverteilung finanzieller Ressourcen erscheint notwendig. Zwar nimmt Deutschland im Bildungsbericht der OECD 2000 bei den kaufkraftbereinigten Ausgaben für Schüler/innen im Sekundarbereich (inklusive der Kosten der Unternehmen für die duale Ausbildung) fast eine Spitzenstellung ein. Doch die jährlichen Ausgaben von 3.490 \$ je Grundschüler/in lässt die Grundschule, also die Schule für *alle* Kinder, im internationalen Vergleich wie ein Stiefkind des Bildungswesens erscheinen. Dänemark, Norwegen, die Schweiz oder Österreich geben fast doppelt so viel für die elementare Bildung ihrer Kinder aus. Auch die Schüler-Lehrer-Relation ist in der Primarstufe deutlich schlechter als in der Sekundarstufe, aber auch deutlich schlechter als der OECD-Durchschnitt für Grundschulen. Solche Erkenntnisse erschrecken und lassen zu Recht fragen, warum hierzulande in den Grundschulbereich nicht mehr investiert wird. Wer an der Grundschule spart, entzieht dem hie-

sigen Bildungsstandort das Fundament.

Lernförderliche, präventive Maßnahmen sind betriebswirtschaftlich bewertet kostenintensiv. Volkswirtschaftlich betrachtet sind sie jedoch sicherlich günstiger als Nachsorge. Eine britische Studie bemisst die Kosten, die der britischen Industrie durch eine geringe Grundbildung entstehen, auf etwa 14,5 Milliarden DM jährlich – und betont dabei, dass es sich um eine eher vorsichtig ermittelte Zahl handelt. Ein solcher Weitblick ist in der deutschen Diskussion bisher nicht recht zu finden.

Wer den internationalen Leistungsvergleich sucht, muss auch den Investitionsvergleich suchen. Dabei müssen gute Lösungen nicht immer teuer sein: Tutorenprogramme, bei denen Studierende im Rahmen ihrer Ausbildung als HilfslehrerInnen eingesetzt werden, würden eine Verbesserung der Ausbildung (durch praktische Erfahrungen, die in Seminaren reflektiert werden könnten) koppeln mit einer Qualitätssicherung von Unterricht, der nicht nur personelle Ressourcen, sondern auch fachdidaktische Impulse erfährt.

o Präventionsfeld Kindergarten

Gerade in jüngster Zeit werden erneut die Möglichkeiten der Prävention vor Schulbeginn thematisiert. Der Einsatz vorschulischer Trainings, die beispielsweise die Zerlegung mündlicher Sprache als Vorbereitung auf den Schriftspracherwerb gezielt üben, ist umstritten. Breite Übereinstimmung herrscht über die Notwendigkeit, im Kindergarten einen spielerischen Umgang mit Sprache (Silbenspiele etc.) anzuregen und bedeutungsvolle Kontexte für literale Erfahrungen zu schaffen. Diese spielerische Annäherung an Sprache und Literalität könnte besonders den Kinder aus nicht-literalen Elternhäusern wichtige Erfahrungen noch vor Schuleintritt ermöglichen.

Um neben den sekundären Sozialisationsräumen (wie Kindergärten, Schulen etc.) auch eine Verbesserung des primären Sozialisationsraumes zu erreichen, ist Elterarbeit ein Kernstück der Präventionsarbeit. Als besonders erfolgreich haben sich bisher Versuche gezeigt, die Eltern über Schule und Kindergarten (u.a. auch mit Hilfe von Elternschulungsprogrammen) in das Lernen der Kinder miteinbezogen haben. Die Eltern konnten auf diesem Wege nicht nur viel über ihre Kinder erfahren, sie erhielten auch vielfältige Impulse für eine Veränderung im häuslichen Umfeld.

o *Präventionsfeld Erwachsenenbildung*

Elternbildung kann Angebote zur Sprach- und Leseförderung oder zum Umgang mit Medien allgemein beinhalten. Ziel ist sowohl die Erhöhung der Lesemotivation der Eltern als auch die Bereitschaft, mit ihren Kindern zu lesen und sie zum Umgang mit Schrift anzuregen.

In den Bereich der Erwachsenenbildung fällt auch der Grundbildungsbereich. Da funktionaler Analphabetismus ein strukturelles Problem ist, wird es qua Definition immer funktionale Analphabeten geben. Deswegen ist ein flächendeckender Ausbau des Alphabetisierungsangebotes wichtig.

Entscheidend für den Erfolg von Alphabetisierungsmaßnahmen wird die Sicherung eines Qualifikationsniveaus sein. Durch die unsichere Arbeitssituation als selbstständig Tätige ist die Fluktuation der Kursleiter/innen in diesem Bereich sehr hoch. Hier muss ebenso Abhilfe getroffen werden wie im unzureichend ausgebauten Aus- und Fortbildungsbereich. Noch immer gibt es – im Gegensatz zu europäischen Nachbarn – keine spezifische Ausbildung oder Zertifizierung zum Alphabetisierungs-Pädagogen.

Eine wesentliche Funktion kommt der Erweiterung des relevanten Forschungs- und Diskussionsstandes zu

**Ungewöhnliche Präventionswege in Schweden:
Kinderbücher bei McDonalds**

Seit September 2000 ist die Stiftung Läsrörelse (etwa: Bewegung für das Lesen) damit beschäftigt, den schwedischen Kindern und Jugendlichen Lust aufs Lesen zu machen. Als Teil der Kampagne wurden zwei Bilder- und drei Jugendbücher zusammen mit dem Kindermenü „Happy Meal“ bei McDonalds verteilt.

Mit dem Bilderbuch kostete die Tüte den üblichen Preis von 25 Kronen (etwa sechs Mark), mit einem Jugendbuch wurde sie zehn Kronen teurer. Normalerweise kosten Bilderbücher in Schweden zwischen 128 und 168 Kronen. Eine fast flächendeckende Streuung war garantiert.

Von „Mamma Muh schaukelt“ sowie Lennart Hellsings „ABC-Buch“, einem Bilderbuchklassiker von 1961, wurden zusammen 700.000 Exemplare gedruckt, von den zwei Jugendbüchern „Ich hätte nein sagen können“ und „Morgen war Krieg“ insgesamt eine halbe Million. Autoren, Illustratoren, Verlage, Papierfabrik, Druckereien und Bindereien arbeiteten und lieferten gratis. Die Qualität der Bücher stand der normalen Auflage in nichts nach.

Zusammen mit Hamburger, Pommes, Limonade und Buch gab es einen Rabattcoupon, der beim nächsten Kinder- und Jugendbuchkauf in einer Buchhandlung oder im Kaufhaus einen Nachlass von 30 Prozent gewährte. Na dann: guten Appetit!



Quelle: Börsenblatt des deutschen Buchhandels 9/30. Januar 2001

den Ursachen des funktionalen Analphabetismus und einer Didaktik der Alphabetisierung zu. Dieser muss in die entsprechenden Arbeitsbereiche vermittelt und dort als Kompetenzstand gehalten werden.

Aus den Untersuchungen zu den Hintergründen des funktionalen Analphabetismus ist bekannt, dass die Betroffenen in einem nicht-literalen Umfeld aufwachsen, wobei ihre Eltern recht häufig ebenfalls größere Schwierigkeiten im Umgang mit der Schrift hatten. Aber auch ihre eigenen Kinder haben nicht selten Probleme in der Schule; Illiteralität wird offenbar „sozial vererbt“. Das Durchbrechen dieses Kreislaufes ist für viele Betroffene das Motiv für den Kursbesuch. Alphabetisierung von Vätern und Müttern ist daher auch Prävention von Analphabetismus: Verändern sich durch das Erlernen der Schrift auch die literalen Gewohnheiten der Betroffenen, wachsen deren Kinder in einem veränderten Umfeld auf. Dieser Zusammenhang wird von der Bildungspolitik noch immer unzureichend zur Kenntnis genommen.

Für die Gestaltung von Alphabetisierungskursen kommt es darauf an, Anregungen zu geben, die gewachsenen Einstellungen und Verhaltensweisen der Betroffenen im Umgang mit Schrift zu verändern. Schriftsprachliches Handeln darf nicht auf den Schonraum Alphabetisierungskurs begrenzt bleiben („Pseudo-Alphabetisierung“).

Unterricht muss Impulse geben, die erworbene Kulturtechnik in schriftkulturelle Räume zu integrieren und an diesen teilzuhaben. Erstrebenswert ist eine Anbindung des Unterrichts an konkrete Bedeutsamkeiten im Leben der Lerner/innen. Grundsätzlich sollten dem biographisch gewachsenen negativen Selbstbild der Lerner/innen, ihrer Angst vor Enttarnung und den daraus resultierenden Vermeidungsstrategien besondere Aufmerksamkeit innerhalb der konkreten Arbeit zukommen.

Alphabetisierung muss dabei sowohl identifikationsfördernde als auch berufsqualifizierende Momente berücksichtigen. Für viele Lese- und Schreibunkundige wird erst über einen

Alphabetisierungskurs die Möglichkeit geschaffen, einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz zu finden bzw. diesen angesichts der stetig steigenden Qualifikationsanforderungen nicht zu verlieren.

Für (Langzeit-)Arbeitslose sollten verstärkt Vollzeit-Grundbildungskurse in den Bereich der beruflichen Qualifizierung aufgenommen werden. Denn wenn die Betroffenen, die nicht selten auch Eltern sind, keine ausreichenden Bildungsangebote erhalten, um einen Arbeitsplatz zu erhalten oder zu sichern, werden für Kinder genau die sozialen Bedingungen manifestiert, die als Entstehungsfaktoren für funktionalen Analphabetismus identifiziert wurden.

o Präventionsfeld Familie

Im englischsprachigen Raum ist es schon lange üblich, psychologisch zu beschreibende Phänomene wie z.B. Sucht als „family affair“ zu betrachten, also als Problem, das die gesamte Familie betrifft. Ein entsprechender Blickwinkel lässt sich auch auf Lese- und Schreibunkundigkeit anwenden. Im Konzept der „Family Literacy“ lernen Kinder und ihre Eltern gleichzeitig. Die Eltern erhalten nebenher Anregung, ihre Kinder beim spielerischen Lernen zu begleiten und zu unterstützen.

Dank ihrer großen Erfolge und ihrer theoretischen Schlüssigkeit erfreuen sich familienorientierte Maßnahmen im angelsächsischen Bereich – auch bei der Bildungspolitik – allergrößter Beliebtheit. Auch in Frankreich, Dänemark und Spanien scheinen erste Bestrebungen anzulaufen, dieses Konzept zu erproben. In Deutschland existieren derzeit erste Vorüberlegungen zu einem Modellversuch.

Eine diesem Ansatz verwandte Variante wäre es, Lernberater/innen – analog der Familienhilfe – in die Familien zu schicken, um dort, im sozialen Feld, pädagogische und literale Prozesse zu unterstützen.

o Präventionsfeld Peer-Group

Das soziale Umfeld ist besonders wichtig für die Ausgestaltung von Einstellungen und Verhaltensweisen. Dem Lernen am Modell kommt – zunächst in der Familie, später in Peer-Groups – eine besondere Funktion zu. Kinder und Jugendliche orientieren sich stark an der Gruppe der Gleichaltrigen.

Entsprechend wäre es zu überlegen, in welcher Form Kinder und Jugendliche durch außerschulische Sozialarbeit, z.B. in Jugendfreizeitheimen, Bürgerhäusern, Kulturhäusern etc. erreicht werden können. Denkbar wären Ferienkurse, Sommercamps, Geschichtenwettbewerbe, Schreibwöchentlichen u.v.m.

o Präventionsfeld Arbeitswelt

Unter dem Aspekt von Demokratisierung und Humanisierung darf Bildung nicht ausschließlich als arbeitsmarktpolitische Ressource definiert werden. Diesem Nützlichkeitsdenken ist das Streben nach Entfaltung der Persönlichkeit innerhalb einer sozialen Gemeinschaft gegenüberzustellen. Nach dem Motto „use it or lose it“ bedarf es einer bildungsfreundlichen Gestaltung von Arbeitsplätzen, um einem Verlust der einmal erworbenen Kompetenzen entgegen zu wirken. Hierzu zählt neben möglichen Freistellungen vom Arbeitsplatz die innerbetriebliche Fortbildung und die Akzeptanz der vorhandenen Schwierigkeiten Einzelner.

Wieder einmal lohnt sich ein Blick über die Grenzen: Um zu verhindern, dass lese- und schreibunsichere Arbeiter/innen in Frankreichs – Ernährungssektor angesichts steigender Anforderungen auf der Strecke bleiben, wurde ein PC-Lernprogramm entwickelt, das Module für Französisch und Mathematik enthält, aber auch Fragen der Arbeitshygiene, des Arbeitsschutzes und der Qualitätskontrolle einbezieht. Das Programm kann innerbetrieblich unter Berücksichtigung individueller Erfordernisse ein-

gesetzt werden. Jedes beteiligte Unternehmen schult einen Betreuer (meist Meister oder Vorarbeiter). Die Fortbildung wird als Instrument zur Stärkung der Wettbewerbskraft betrachtet. Der Nutzeffekt wird für die Unternehmen als ebenso hoch angesehen wie für die Mitarbeiter/innen, denn ein höherer Bildungsstand bedeute ein Mehr an Effizienz und Selbstvertrauen.

Derartige Maßnahmen würden auch in Deutschland mehr als die prozentual recht kleine Gruppe der Betroffenen erreichen, die sich in Grundbildungskursen einfindet.

Ein weiterer Aspekt zur besseren Integration in den Arbeitsprozess ist der Abbau vorhandener Hürden beim Erwerb fachlicher Qualifikation. Beispielsweise könnten Ausbildungs- oder Prüfungstexte vereinfacht werden.

In anderen Ländern übliche Erhebungen bei der Musterung von Wehrpflichtigen könnten nicht nur eine repräsentative Erhebung von vorhandenen Lese- und Schreibleistungen (der männlichen Population) leisten. Statt der zurzeit üblichen Ausmusterung von Lese- und Schreibunkundigen wären Interventionsmaßnahmen in diesem institutionellen Rahmen denkbar.

o Präventionsfeld Gesellschaft

Angesichts der großen Überschneidung von Analphabetismus und sozioökonomischer Unsicherheit kann die Beseitigung von Armut als sozialpolitisches Instrument zur Beseitigung von funktionalem Analphabetismus gelten.

Wenn wir Lernschwierigkeiten als maßgeblich gesellschaftlich determiniert betrachten, dann ist es sozialpolitische Aufgabe, die dafür maßgebliche Bedingungen zu modifizieren.

Gerade in Zeiten finanzieller Engpässe sind kulturpolitische Prioritätsentscheidungen notwendig. Das Gießkannenprinzip, nach dem alle mögli-

chen Bildungsmaßnahmen gleichmäßig gefördert werden, ist zu Gunsten gezielter Maßnahmen zu verändern.

Neben der Sicherung eines vielfältigen Grundbildungsangebots kommt dem Ausbau von dezentralen Bibliotheken und deren Umbau zu medienpädagogisch orientierten Kommunikations- und Bildungszentren eine besondere Funktion zu. Gefragt sind ungewöhnliche und phantasievolle Leseförderungsaktionen wie Leseprojekte, Lesenächte etc. Derartige Angebote dürfen sich jedoch nicht nur auf die Zielgruppe Kinder einrichten. Bibliotheken sollten auch die Gruppe der erwachsenen Nicht-Leser/innen im Blick haben..

Kommerzielle Unternehmen könnten Maßnahmen zur Leseförderung ergreifen, mit denen sie breite Bevölkerungsschichten erreichen. Beispiele sind die kostenlose Verteilung von Büchern durch große Buchketten oder die Verteilung von Büchern als Überraschungspakete in Fast-Food-Ketten.

Ein anderer Gedankengang in diesem Präventionsfeld betrifft die gesellschaftliche (Über-)Bewertung der Rechtschreibleistung. Eine verstärkte Öffentlichkeitsarbeit sollte zu einer gesellschaftlichen Bewusstseinsbildung über die Hintergründe und Entstehungsbedingungen des funktionalen Analphabetismus sowie einer stärkeren Sensibilisierung für die Probleme lese- und schreibunsicherer Personen führen, um so Stigmatisierungs- und Diskriminierungstendenzen entgegen zu wirken. Dies ist Ziel der Sozialkampagne „Schreib dich nicht ab! Lern lesen und schreiben!“ des Bundesverbandes Alphabetisierung e.V., zu der neben auffälligen grünen Plakaten u.a. vier TV- und Kino-Spots gehören (--> www.alphabetisierung.de), die sich mittlerweile einer recht großen öffentlichen Bekanntheit erfreuen.

Die Suche nach Möglichkeiten der Prävention funktionalen Analphabe-

tismus fordert Konsequenzen für die Arbeit in Schule, im Kindergarten, im außerschulischen Jugendbereich, in der betrieblichen Weiterbildung, für Familienarbeit und in der Erwachsenenbildung. Isoliert nebeneinander stehende Maßnahmen bergen die Gefahr, auf den einzelnen Menschen gesehen wirkungslos zu bleiben. Effektiv werden entwickelte Maßnahmen sein können, wenn sie miteinander verknüpft und aufeinander bezogen werden. Ratsam wäre daher eine Koordinierung auf Bundes-, Landes- und kommunaler Ebene.

Prävention im sozialen Feld: Family Literacy

Ein sehr geeignetes Verfahren, um die Ausbildung von Literalität im Alltag der Betroffenen zu unterstützen, ist das im angelsächsischen Bereich sehr verbreitete und hierzulande noch völlig unbekanntes Konzept der „Family Literacy“ (Brooks et al 1996, 1997, Yates 2001). In diesem Konzept verbinden sich die sonst isoliert nebeneinander stehenden Maßnahmen in Schule, Erwachsenenbildung, Sozialarbeit, Stadtteilarbeit zu einer effizienten Strategie. Der Ansatz der Family Literacy ist gleichzeitig Interventions- wie Präventionsmaßnahme, wird dem Grundgedanken gerecht, dass Präventionsmaßnahmen angesichts der vielschichtigen Bedingungsfaktoren des funktionalen Analphabetismus ebenso vielseitig gestaltet sein müssen und durchbricht so den sozialen Teufelskreislauf von Lese- und Schreibschwierigkeiten.

Bausteine einer Didaktik des Schriftspracherwerbs unter massiv erschwerenden Bedingungen

Die Arbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen in der außerschulischen Erwachsenenbildung gibt Impulse für die Arbeit mit jugendlichen Hauptschüler/innen oder Grund- und Sonderschüler/innen. Im Folgenden ist

daher von Kinder und Erwachsenen die Rede.

Das oben dargelegte Ursachengeflecht verweist auf zwei zentrale Kernpunkte einer Förderung:

- Schaffung emotional positiv besetzter, schriftsprachlicher Erfahrung und
- Veränderung des negativen Selbstkonzepts / des geringen Zutrauens in die eigenen Fähigkeiten

Immer wieder wird bestätigt, dass die Lehrperson für den gelingenden Lehr-Lernprozess wichtiger sei als die Methode. Angesichts der erlebten Unsicherheit ist eine dialogische Haltung den Schüler/innen gegenüber eine Grundvoraussetzung. Menschen haben ein Grundbedürfnis nach Anerkennung, Zugehörigkeit und Sicherheit. Insbesondere bei Kindern mit den beschriebenen Lebenswelterfahrungen ist dieses Grundbedürfnis besonders stark ausgeprägt. Daher bedürfen sie in besonders starkem Maße einer emotional stabilisierenden Lernumgebung, die ihnen Sicherheit vermittelt und in der sie nicht auf Defekte oder sogenannte Lernbehinderungen reduziert werden, sondern als ganze, unteilbare Personen bedingungslos wertgeschätzt werden. Gerade im frühen Schulalter übernehmen Schüler/innen Lehrerurteile besonders stark. Das Fremdbild der Lehrkräfte hat daher großen Einfluss auf die Entwicklung des Selbstbildes ihrer Schüler/innen. Da Kommunikation modifizierend wirkt, ist für diese Kinder die Erfahrung einer authentischen Lehrkraft, die ihnen als verlässliche und anregende Partnerin in der Kommunikation gegenübersteht, von großer Bedeutung.

Für Schüler/innen mit wenig literaler Erfahrung ist es wichtig, sie zunächst mit emotional subjektiv bedeutsamen Inhalten zur Schrift zu verlocken, sie in einen „Aversions-Neigungskonflikt“ (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 der Kinder“ (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 Schüler/innen. Zur Herstellung dieser Passung ist in aller Regel ein hohes Maß an Differenzierung notwendig. Dieses hohe Maß lässt sich am besten durch Wahldifferenzierung wie beim Angebots- oder beim Stationenlernen (Nickel 2002d) erzielen, wobei generell auf einen stetigen Wechsel individualisierter und gruppenbezogener Aktivitäten zu achten ist. Kognitive und emotionale Passung verweisen auf die beiden Komponenten von Motivation: Eine Person strengt sich an, ein Ziel zu erreichen, wenn ihr das Erreichen des Ziels einerseits persönlich bedeutsam ist (subjektiver Erfolgsanreiz) und wenn die Person sich andererseits in der Lage sieht, das Ziel zu erreichen (subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit). Tendiert eine der beiden Komponenten gegen Null, tendiert die gesamte Motivation gegen Null. Dieser Zusammenhang ist besonders bei misserfolgsorientierten Kindern mit einem geringen Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten von Interesse.

Ihr Lernhandeln ist stark durch die eigene, stark negativ gefärbte Lerngeschichte geprägt. Der Unterricht muss biographisch orientiert und interessegeleitet sein. Für benachteiligte Lernende sind in erster Linie nicht die Strukturprinzipien der Schrift interessant, sondern die Inhalte, die mit Schrift transportiert werden. Je geringer die individuelle Schrifterfahrung ist oder je negativer die Lernerfahrungen sind, desto wichtiger wird die subjektive Bedeutsamkeit des Lerninhaltes für den neuen Lernprozess zu bewerten sein.

Um positiv gefärbte schriftkulturelle Erfahrung zu ermöglichen, müssen anregungsreiche Umgebungswelten geschaffen werden, in denen gerade die Kinder, die vor und neben der Schule nur wenig literale Erfahrungen machen konnten bzw. können, Gelegenheit zu solchen Erfahrungen bekommen. Leistungsschwache Schreiber/innen weichen dem Schreiben häufig aus und machen daher zu wenig Fehler, als dass sie aus ihren „Fehlern“ (d.h. aus dem Umgang mit Schrift) lernen und ihre subjektive

das Intelligenzniveau zu fördern versprechen“ (Thamm 1997, 55). Jegliche Förderansätze sollten daher zwingend mit einer Umdeutung des Selbstbildes einhergehen, denn nicht die Rechtschreibleistung, sondern deren subjektive Interpretation (in Form auftretender rechtschreibängstlicher Besorgtheits- und Aufgeregtheitsreaktionen) erzeugen generalisierte Selbstabwertungstendenzen (Faber 2002). Entsprechend bedeutend ist ein unterrichtliches Setting, das soziale Vergleichstendenzen relativiert und

„Wenn zutrifft, was als Ursache für funktionalen Analphabetismus angenommen wird:

schwierige soziale Verhältnisse (...) als von Kindern erlebte Unsicherheit, eingeschränkte Erfahrungen im Umgang mit Schrift (...), in der Folge davon ein mangelndes Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten, vor allem was Anforderungen betrifft, wie sie in der Schule gestellt werden, dann besteht die Aufgabe und die Chance von Schule darin, Erfahrungen mit Schrift anzubahnen, die Fähigkeiten der Kinder herauszufordern und zu bestätigen und sie Sicherheit erleben zu lassen – im sozialen Kontext der Schule“

Mechthild Dehn

Theoriebildung über Schriftsprache differenzieren könnten. Gerade diese Kinder benötigen daher reichhaltige literale Anregungen, um eigene Erfahrungen mit Schrift machen zu können; zusätzlich können für diese Kinder gezielte Interventionen angesagt sein. Unterricht als sozialer Raum für Schrift könnte Erfahrungen im Umgang gerade denjenigen eröffnen, denen sie bislang in der vorschulischen Sozialisation verschlossen geblieben sind“ (Dehn 1990a, 112).

Benachteiligte Schüler/innen „sind durch ein herabgesetztes Selbstbewußtsein gekennzeichnet, sie brauchen aus diesem Grund eher Hilfen, die ihr Selbstwertgefühl und Selbstbewußtsein fördern, als Hilfen, die

die Wahrnehmung der Lernenden statt auf das Lernergebnis auf den dahinter stehenden Lernprozess und damit auf ihr Selbst richtet. „Solange das biographisch gewachsene Selbstbild – charakterisiert durch einen Mangel an Selbstwertgefühl und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten – solange dieses Selbstbild und damit verbundene Angst und Vermeidungsstrategien nicht stärkere Beachtung in der Entwicklung von Konzepten zur Alphabetisierung finden, geht die Alphabetisierung an der Realität der Betroffenen vorbei“ (Döbert-Nauert 1985, 116)

o *Zum Lesen anregen*

Eine wichtige Grundlage der literalen Förderung ist das Vorlesen durch die Lehrkraft oder das gemeinsame Betrachten von Bilderbüchern – Erfahrungen, die den betreffenden Kindern oft (noch) fremd sind. Erfahren die Kinder im Vorgelesenen für sie anregende Inhalte, wirkt dies nicht nur auf

Was ist einfach zu lesen?

Kriterien leicht lesbarer Lektüre

Typografie 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 Information 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 emotionale Komponente der Leseeinstellung. Auch von der technischen Seite her hat das Vorlesen seine Berechtigung. Es macht mit schriftsprachlichen Besonderheiten von Satzbau, Wortwahl und Textform bekannt und die Kenntnisnahme von Handlungs- und Geschichtenschemata ist bedeutsam für die Entwicklung des eigenen Leseverständnisses. Werden zudem beim Vorlesen Pausen gelassen und Leerstellen erzeugt, wird auf diese Weise die Sinnerwartung der Zuhörer/innen angeregt. Vorlesebegleitende Gespräche unterstützen diesen Prozess.

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. Andererseits sollte der Inhalt interessant sein. Unter Berücksichtigung der technischen Einfachheit dürfen die Inhalte sprachlich wie intellektuell nicht verarmen oder für die Lernenden keine Bedeutung mehr haben. Sprachwissenschaftlich orientierte Fördermaterialien erfüllen diese Maxime in der Regel nicht. Eine subjektiv erlebte Einfachheit von Texten entsteht weniger durch eine größtmögliche Isolierung der lesetechnischen Schwierigkeiten, sondern durch eine Kombination verschiedener Elemente im Sinne der sinnvoll strukturierten und gestalteten Anordnung von inhaltsreichen Texten.

Solche Texte sind insbesondere für ältere Kinder, vor allem aber für Jugendliche und Erwachsene kaum vorhanden. Bei Kenntnis der

Prinzipien einfacher Lesbarkeit (vgl. nebenstehender Kasten) können Lehrer/innen ihren Schüler/innen auch selbst Texte (z.B. Zeitungsartikel) vereinfachen. Dabei lassen sich die lesetechnischen Erleichterungen graduell modifizieren und unterschiedlichen Stufen der Lesekompetenz anpassen. Es geht nicht darum, Texte für Leseanfänger so weit wie irgend möglich zu vereinfachen. Vielmehr müssen die unterschiedlichen Vereinfachungsmöglichkeiten gemäß der steigenden Lesekompetenz der Schüler/innen sukzessive zurückgenommen werden.

o *Zum Schreiben anregen*

Anders als Jugendliche und Erwachsene mit negativen Schreiberfahrungen finden Kinder ihren Weg eher beim Schreiben als beim Lesen. Die Bedeutung des freien Schreiben für den Schriftspracherwerb ist heute 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.

Freies Schreiben heißt genau genommen, dass ein Kind schreibt, wann es schreiben möchte, was es schreiben möchte und wie es schreiben möchte. Dieser Schreibprozess - bestehend aus dem Finden einer Schreibidee, dem gedanklichem Bauen des zu schreibenden Text, dem eigentlichen Produzieren des Textes und der (inhaltlichen, stilistischen und orthographischen) Überprüfungs Vorgänge – ist ein hochkomplexer Vorgang, der viele unerfahrene Kinder / Jugendliche / Erwachsene hoffnungslos überfordert. Bereits das Finden einer Schreibidee kann große Probleme bereiten. Was können also adäquate Anregungen sein, um diesen Lernenden zu Schreibideen zu verhelfen?

Um die Schüler/innen nicht von vornherein inhaltlich einzuengen (wie es z.B. beim Nacherzählen von vorgegebenen Bildergeschichten der Fall ist), bieten sich offene Schreib Anregungen und generalisierende (Rahmen-)Themen an: Das Thema „Fernsehen“ beispielsweise lässt zu, über das eigene Fernsehverhalten zu schreiben, über Angst machende Filme, über Lieblingsfiguren von Serien usw. Besonders geeignet sind ferner Anregungen, die die Artikulation von Erfahrung (als Identifikation und Projektion) ermöglichen und bei denen Schüler/innen im Schutz einer fiktiven Figur über sich selbst schreiben können. Bewährt haben sich Abbildungen von Menschen, die als Ausschnitt aus einem Handlungsgeschehen eine geeignete Projektionsfläche bieten. Solches personales Schreiben kann als wichtiger Bestandteil der Selbstkonzeptgenese und der Identitätsentwicklung verstanden werden. Prinzipiell sollten Schreib Anregungen immer interessegeleitet und subjektbezogen sein (s. nebenstehender Kasten).

Günstige Voraussetzungen für die Initiierung des Schriftspracherwerbs bieten „Aufgabenstellungen, die – bei insgesamt hohem Anspruchsniveau – kein festgelegtes Ergebnis erwarten und auf unterschiedliche Weise zur subjektiven Zufriedenheit des Kindes gelöst werden können“ (Dehn 1996b, 26). Die besten Anregungen bleiben wirkungslos, wenn die Lernenden nicht auch die (subjektiv bewertete) Aussicht auf Erfolg haben. Was können adäquate Schreibhilfen sein, um trotz Schreibschwierigkeiten zu einem befriedigenden Ergebnis zu kommen?

Auswahl geeigneter Schreib Anregungen 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 Schreib Anlässe: *Schecks, Führerschein, Stadtpläne, Landkarten, Anträge, Karten und Briefe, Einkaufszettel, Notizzettel*

- Entlastung im Schriftspracherwerbsprozess

Schreiben ist ein hoch komplexer Vorgang: Zunächst muss eine Schreibidee gefunden und diese 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 stand halten, 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 komplexe Geschehen überfordert nicht wenige Schüler/innen. Ein wesentliches Prinzip im Unterrichts mit misserfolgsorientierten Kindern ist „Entlastung“. Entlastung meint nicht die stofflich-inhaltliche Reduktion der Lernangebote, sondern Verfahren der psychischen Unterstützung in komplexen unterrichtlichen Arrangements.

Nach meinen Erfahrungen in Grundschule, Sonderschule und Erwachsenenbildung findet jede/r Lernende einen Weg zur Schrift – aber jede/r findet einen anderen. Während Schülerin A über den kommunikativen Aspekt (Briefe, Karten etc.) zu erreichen ist, springen die Schülerinnen D. und F. auf Angebote an, die die Artikulation von Träumen, Hoffnungen oder Wünschen zulassen. Schreiben zu Bildern kann für Schüler G der erste Weg zur Schrift sein, während für Schüler T. besonders die Schilderung selbst erlebter Gegebenheiten ein Motiv wäre. Aufgrund der geringen literalen Erfahrungen fühlen sich die Lernenden oft unsicher, wie sie

ihre Gedanken denn nun aufschreiben sollen. Zu ihrer Entlastung kann der Schreibprozess daher in Phasen zerlegt und es können individuelle Hilfestellungen gegeben werden. Lassen sich Schüler/innen zu zweit auf eine Schreib Anregung ein, konkretisiert sich die Schreibidee im Gespräch. Um den Rahmen der Textplanung nicht zu verlieren, können sie zunächst Stichwörter aufschreiben oder ihre Sätze auf 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 kön-

nen. Neue Möglichkeiten der Entzerrung des Schreibprozesses bietet die Textverarbeitung (Kochan 1993, 1999, Nickel 1999, 2002). Mit ihrer Hilfe bleibt ein Text stets veränderbar, inhaltliche Änderungen / Ergänzungen können zu jeder Zeit eingefügt werden. Zudem können orthographische Verbesserungen auf saubere Art vorgenommen werden, ohne die Ansehlichkeit des Textes zu verlieren. Dadurch wird die ursprüngliche Linearität der Textproduktion aufgebrochen.

Schüler/innen mit einem sehr geringen Kompetenzniveau, die (noch) nicht selbst verschriften können bzw. sich dies nicht zutrauen, können ihrer Lehrkraft erzählen, was diese - als Sekretär/in - aufschreiben sollen. Der Vorteil dieses stellvertretenden Schreibens ist, das auch bei geringer Lese- und Schreibkompetenz die Arbeit an eigenen Texten ermöglicht wird. Zunehmend werden die Schüler/innen gebeten, Teile selbsttätig zu verschriften: Stichwörter, Anfangsgrapheme, häufige Funktionswörter oder anderes. Der so entstandene Eigentext ist Grundlage für weitergehende Operationen mit Schrift: Anhand der eigenen Wörter können Buchstaben gefestigt, Analyseübungen durchgeführt, ein Sichtwortschatz aufgebaut werden etc. Den Lernenden soll möglichst schnell ein Kompetenzerlebnis vermittelt werden, denn Erfolg ist Grundlage jedes gelingenden Lernprozesses.⁶

⁶ Auch bei sehr geringen Lesekompetenzen kann eine psychische Entlastung unterstützend wirken. Ein solches Vorgehen wird von Kretschmann et al (1990) am Beispiel des sukzessiven Ausblendens vorgestellt: Der Text wird dem Schüler / der Schülerin vorgelesen und der Inhalt mit besprochen. Anschließend wird der Text mehrmals sinnbetont vorgelesen, wobei die Lehrkraft ihr 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 die Lehrkraft allmählich aus. Dies verschafft dem Schüler / der Schülerin erste Kompetenzerlebnisse, auf deren Grundlage weitere Leseübungen, die nach dem logographemischen einen alphabetischen

o *Rechtschreiblernen anregen*

Der Aufbau literaler Erfahrung und eines lernbegünstigenden Selbstkonzepts verbessern allein nicht unbedingt die Rechtschreibleistung. Grundsätzlich kann davon 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 davon ausgegangen werden, dass benachteiligte Kinder, Jugendliche und Erwachsene Sprachgefühl und Sprachaufmerksamkeit nur in geringerem Maße erwerben konnten. Sie bedürfen daher verstärkt eines unterrichtlichen Arrangements, das Hilfen zur subjektiven Regelbildung gibt. In der Praxis beschränken sich diese „Hilfen“ leider auf Arbeitsblätter mit Einsetz-, Ankreuz- oder sonstigen Übungen. Derartige Aufgaben erfüllen bei kritischer Betrachtung nicht die Anforderungen, die an Materialien gestellt werden müssen, die Lernende zu einem eigenaktiven Umgang mit dem Gegenstand Schrift anregen und die Entwicklung eines Rechtschreibgefühls anbahnen sollen. Dabei lässt sich das Üben der Orthographie mit dem Ansatz des individuellen, eigen-tätigen Schreibens verbinden.

Grundsätzlich können in der Förderung zwei grobe Untergruppen unterteilt werden:

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

Viele lese- / schreibunsichere Jugendliche und Erwachsene zeigen noch Unsicherheiten bei der lautorientierten Schreibung. Gleichzeitig verschrif-

Zugriff fordern, angeschlossen werden können.

ten sie nicht selten bereits orthographische Elemente. Im Laufe ihrer Schulzeit kam es zu Brüchen und Lücken in der Lernentwicklung, trotz dieser Lücken integrierten sie weiterhin Bruchstücke späteren Unterrichts in ihre subjektiven Vorstellungen vom Schriftaufbau. Ihre heutigen Schreibungen erscheinen daher oft zunächst wie ein Wirrwarr. Die alphabetische Strategie ist die grundlegende Strategie. Treten an dieser Stelle Unsicherheiten auf, macht es Sinn, sich zuallererst dieser Phänomene anzunehmen. Neben dem motivationalen Aspekt besitzt eigentätiges Schreiben durch die immer wiederkehrende Analyse des Lautstromes eine hohe Bedeutung für die Ausbildung der phonologischen Bewusstheit. Bei Unsicherheiten können der Einsatz von Lautgebärden, kinästhetische Hilfen wie z.B. dem Abfühlen der Artikulationsstellen, die Ausbildung eines schreibbegleitenden Sprechens (Pilotsprache) oder die Materialisierung von Schrift durch Plättchen und/oder Buchstabenkarten eine große Hilfe sein (vgl. z.B. Mann 2001). Auch hier hat der motivationale, interesselgeleitete Aspekt Vorrang. Für Silbenübungen etc. bedarf es keines vorgefertigten, linguistisch orientierten Materials. Sie können aus Eigentexten oder interessanten einfachen Lesetexten hervorgehen. Eine linguistische Orientierung der Förderung ist daher sehr wohl unerlässlich, aber sie gehört in die Köpfe der Lehrenden und nicht in vorgefertigtes Material für die Lernenden.

Voraussetzung für eine strukturierte Förderung ist die Kenntnis des sich stetig verändernden Lernstandes eines Schüler / einer Schülerin. Eine zeitlich flexible, auf freien Schreibungen basierende und schnell durchzuführende Möglichkeit ist der Einsatz des „kleinen Fehlerregisters“, bei der Fehlschreibungen ausgezählt und den entsprechenden Kategorien zugeordnet werden. Dieses Verfahren ist weder normiert, noch kann es exakte Aussagen über die Ausprägung

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 | | |
| IIb | Verwechslung akustisch ähnlicher Konsonanten dialektal / umgangssprachlich | 9 m/n | | |
| | | 10 r/ch | | |
| | | 11 ch/sch | | |
| IIIa | Fehler bei Konsonantenhäufungen | 12 sonstige (regional versch.) | | |
| | | 13 alle (am Wortanfang, -mitte, -ende) | | |
| IIIb | Fehler bei speziellen Konsonantenverbindungen | 14 scht/schp statt st/sp | | |
| | | 15 ng, nk | | |
| IV | Verwechslung akustisch ähnlicher Vokale | 16 qu | | |
| | | 17 pf | | |
| V | Fehler in der Wortdurchgliederung | 18 lange Vokale | | |
| | | 19 kurze Vokale | | |
| V | Fehler in der Wortdurchgliederung | 20 Auslassungen | | |
| | | 21 Hinzufügungen | | |
| V | Fehler in der Wortdurchgliederung | 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 | | |
| II | Artikel (außer Kasusunterscheidung) | 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 | | |

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

bestimmter Schwierigkeiten geben, wie es mit auf Basisraten basierenden Fehlerschlüsseln möglich wäre. Der Wert des kleinen Fehlerregisters liegt eindeutig in seiner schnellen Handhabbarkeit. Es ist besonders geeignet für den Einsatz in höheren Klassen oder in der Erwachsenenbildung.

Generell sollten deskriptive Erfassungen mit den Gedanken der Schrei-

ber/innen ergänzt werden, denn häufig stehen hinter Fehlschreibungen äußerst interessante – wenn auch im konkreten Fall nicht zutreffende – Annahmen über Rechtschreibregeln. Jedes Kind besitzt unterschiedliche Vorstellungen über die Struktur der Schrift – aber jedes Kind besitzt welche! Die Erhebung des Lernstandes ermöglicht die kognitive Anpassung

eines differenzierenden Unterrichts an die Strukturen der Kinder

Zu dieser Passung gesellt sich die motivationale und emotionale Orientierung an den Interessen der Kinder: Menschen lernen am besten, wenn ihnen die Inhalte sinnvoll erscheinen – dies gilt auch für die Orthographie. Statt sinnentleerter Einsetzübungen oder dem Dreschen leerer Regelhülsen

können die Schüler/innen ein Rechtschreibphänomen an Wörtern aus ihrem eigenen Sprachgebrauch lernen. Im nebenstehenden Beispiel eines interessegeleiteten Arbeitsblattes (nach dem Ansatz von Richter 1998) soll aus der kommunikativen Handlung, also aus dem Schriftsprachgebrauch heraus ein Rechtschreibgefühl bzw. ein Rechtschreibbewusstsein angebahnt werden. Persönliche Interessen werden so mit der Anregung zur eigenen Hypothesenbildung verbunden, die Nähe zum schriftlichen Material erleichtert die Identifikation mit den schriftspezifischen Übungen.⁷

Eine derartige Verknüpfung schriftkultureller und kulturtechnischer Aspekte wirkt potentiell sowohl auf die Erfahrungen im Umgang mit Schrift als auch auf die notwendige Umdeutung des fachbezogenen Selbstkonzeptes und der heuristischen Kompetenz. Schriftspracherwerb im Sinne von Literacy geht somit weit über das technische Verständnis des Rechtschreiblernens hinaus. Schriftspracherwerb ist der Erwerb kultureller Praxis und potentielle Persönlichkeitsentwicklung.

⁷ Leßmann (1998) hat aus diesem Grundgedanken ein umfangreiches, in der Praxis erprobtes Konzept entwickelt. Ihr „Individuelles Rechtschreibtraining“ geht von den Schreibprodukten der Kinder aus. Nach dem Schreiben des Textes sollen die Kinder die Stellen, an denen sie sich unsicher sind, bestimmen und entsprechend nachschlagen. Wichtige, beherrschte Wörter werden in den Sichtwortschatz (ABC-Heft als individuelles Lexikon) aufgenommen. Zu übende Wörter gelangen in die Rechtschreibkartei, in der regelmäßig für den Sichtwortschatz geübt wird. Ferner legen sie zu übende orthographische Phänomene fest und suchen sich entsprechende Übungen aus der eigens entwickelten, nicht hierarchisch gegliederten Rechtschreibbox. Erst jetzt wirft die Lehrkraft einen Blick auf den Text und ergänzt die identifizierten Falschreibungen oder die abgeleiteten Übungsschwerpunkte. „Strotzt“ ein Text vor Fehlern, wie es bei den hier beschriebenen Kindern in der Regel der Fall ist, werden die zu übenden Wörter oder zu die lernenden Rechtschreibphänomene auf ein realisierbares Maß begrenzt.

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!

Literatur

Dieser nicht-veröffentlichte Beitrag setzt sich wesentlich aus Teilen folgender früherer Veröffentlichungen zusammen:

Döbert, Marion & Nickel, Sven. 2000. Ursachenkomplex von Analphabetismus in Elternhaus, Schule und Erwachsenenalter. In: Döbert / Hubertus a.a.O., 52.

Hubertus, Peter & Nickel, Sven. 2001. Analphabetismus in Deutschland. Eine Herausforderung für Schule und Erwachsenenbildung. In: Sprachrohr Lerntherapie 2, 42-49. (lieht geänderter Wiederabdruck von: Hubertus, Peter & Nickel, Sven. 1998. Analphabeten im Land der Dichter. Erwachsene können nicht lesen und schreiben, obwohl sie jahrelang zur Schule gingen – gibt es das? In: Allgemeine Lehrerzeitung 2, 6.)

Hubertus, Peter & Nickel, Sven. 2002: Alphabetisierung von Erwachsenen. In: Bredel, U.; Günther, H.; Klotz, P.; Ossner, J.; Siebert-Ott, G. (Hrg.): Didaktik der deutschen Sprache - ein Handbuch. Band 2: Anwendungsfelder und Vermittlungsprozesse; Kap. 57: Sprachunterricht in der Erwachsenenbildung. i.D.

Nickel, Sven 1998(a): Ein "kleines Fehlerregister" zur ersten Orientierung. In: Alfa-Forum 37, 14f.

Nickel, Sven. 1998(b). Zugriffe funktionaler Analphabeten auf Schrift. Eine Untersuchung von Schreibstrategien mit der "Hamburger Schreib-Probe". In: Alfa-Forum 38, 20-24.

Nickel, Sven 1998(c): Interessenbezogene Arbeitsblätter. In: Alfa-Forum 38, 30f.

Nickel, Sven. 2000. Lesen in der Alphabetisierung. In: Stark, Werner; Fitzner, Thilo; Schubert, Christoph (Hrg.): Von der Alphabetisierung zur Leseförderung – Lesen in Schule, Weiterbildung und Gesellschaft. Eine Tagung in Bad Boll. Stuttgart, 219-232.

Nickel, Sven. 2000. Wie lernen Erwachsene lesen und schreiben? In: Döbert / Hubertus a.a.O., 86-98.

Nickel, Sven. 2001. Prävention von Analphabetismus: vor, in, nach und neben der Schule. In: Alfa-Forum 47, 7-10.

Nickel, Sven. 2002(a). PISA kurzgefasst. Die zentralen Ergebnisse im Überblick. In: Alfa-Forum 49; 28-30

Nickel, Sven. 2002(b). Schriftspracherwerb von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen unter massiv erschwerenden Bedingungen. In: Thomé, Günther (Hrg.): Lese-Rechtschreibschwäche, i.V.

weitere Literatur:

Barton, David. 1994. Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language. Oxford.

Baumert, Jürgen et al (Hrg.). 2001. PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.

Börner, Anne. 1995. Sprachbewußtheit funktionaler AnalphabetInnen am Beispiel ihrer Äußerungen zu Verschriftlichungen. Frankfurt.

Brooks, Greg et al. 1996. Family Literacy Works. The NFER Evaluation of the Basic Skills Agency's Demonstration Programmes. London.

Brooks, Greg et al. 1997. Family Literacy Lasts. The NFER follow-up study of the Basic Skills Agency's Demonstration Programmes. London.

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, 217.

Dehn, Mechthild. 1996(a). Einleitung: Elementare Schriftkultur. In: Dehn, Mechthild; Hüttis-Graff, Petra & Kruse, Norbert (Hrg.): Elementare Schriftkultur. Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept. Weinheim / Basel, 8-14.

Dehn, Mechthild. 1996(b). Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept. In: Dehn, Mechthild / Petra Hüttis-Graff / Norbert Kruse (Hrg.): Elementare Schriftkultur. Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept. Weinheim / Basel, 16-30.

Döbert-Nauert, Marion. 1985. Verursachungsfaktoren des Analphabetismus. Auswertung von Interviews mit Teilnehmern an der Volkshochschule Bielefeld. Bonn.

Döbert-Nauert, Marion: Die Angst vor dem Anderen. Analphabetismus und Schriftsprachunsicherheit in der modernen Gesellschaft. Eine Analyse von Daten erwachsener Lese-Schreibler. unveröffentlicht, Bielefeld 1994.

Döbert, Marion. 1997. Schriftsprachunkundigkeit bei deutschsprachigen Erwachsenen. In: Eicher, Thomas (Hrg.): Zwischen Leseanimation und literarischer Sozialisation. Konzepte der Lese(r)förderung. Oberhausen, 117-139.



Döbert, Marion & Hubertus, Peter. 2000. Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Münster.

Egloff, Birte. 1997. Biographische Muster „funktionaler Analphabeten“. Eine biographische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrukturen von funktionalen Analphabeten. Frankfurt.

Faber, Günter. 2002. Rechtschreibängstliche Besorgtheits- und Aufregungskognitionen: Empirische Untersuchungsergebnisse zu ihrer Bedeutung für das Selbstwertgefühl und die Schulnlust rechtschreibschwacher Grundschulkindern. In: Sonderpädagogik 1, 3-12.

Freire, Paulo: 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, 59-67.

Füssenich, Iris. 1995. Klippen in den Unterrichtsmaterialien, im Lehrerverhalten, in der Schulorganisation und in der Lehreraus- und -fortbildung. In: Stark, Werner; Fitzner, Thilo & Schubert, Christoph (Hrg.): Schulische und außerschulische Prävention von Analphabetismus. Stuttgart, 129-149.

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, 4-7.

Giere, Ursula. 1992. Alphabetisierung weltweit. In: Die Welten der Wörter. (Hrg.: Unesco-Institut für Pädagogik, Hamburg). Stuttgart, 20-25

Hendricks, Margret. 1996. Verursachungsfaktoren des Analphabetismus. Replikation der Untersuchung von Marion Döbert-Nauert. (unveröffentlichte Diplomarbeit)

Hildeschiedt, Anne & Sander, Alfred. 1996. Zur Effizienz der Beschulung sogenannter Lernbehinderter in Sonderschulen In: Eberwein, Hans (Hrg.): Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Weinheim, 115-134.

Hofmann, Bernhard. 1998. Lese-Rechtschreibschwäche – Legasthenie. München.

Hubertus, Peter. 1991. Alphabetisierung und Analphabetismus. Eine Bibliographie. Osna-brück.

Hubertus, Peter. 1995. Wo steht die Alphabetisierungsarbeit heute? In: Brügelmann, Hans; Balhorn, Heiko & Füssenich, Iris (Hrg.): 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.

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.

Kochan, Barbara. 1993. Schreibprozeß, Schreibentwicklung und Schreibwerkzeug. Theoretische Aspekte des Computergebrauchs im entfaltenden Schreibunterricht. In: Hofmann, Werner / Jochen Müsseler / Heike Adolphs (Hrsg.): Computer und Schriftspracherwerb. Opladen, 57-91.

Kochan, Barbara. 1999. Computermerkmale und Unterrichtskonzept. Wodurch begünstigt der Computer den Schriftspracherwerb? In: Huber, Ludowika; Gerd Kegel; Angelika Speck-Hamdan (Hrsg.): Schriftspracherwerb: Neue Medien – Neues Lernen!? Braunschweig, 40-60.



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).

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. 1999. Computer als Hilfe beim Schriftspracherwerb Erwachsener. In: Z. Alfa-Forum 40, 9-13

Nickel, Sven. 2002(c). Lernen an Stationen. Sprachenlernen im Wechsel individualisierter und gruppenbezogener Aktivitäten. In: Alfa-Forum 49, 25-27.



Nickel, Sven 2002(d). Computer beim Schriftspracherwerb von Kindern, Jugendli-

chen und Erwachsenen. In: Stark, Werner; Fitzner, Thilo; Schubert, Christoph (Hrsg.): Informationstechnologien, Computer, neue Medien, Alphabetisierung und Grundbildung – für Menschen mit besonderem Unterstützungsbedarf in Schule und Erwachsenenbildung. Stuttgart, i.D.

OECD & Statistic Canada. 1995. Grundqualifikationen, Wirtschaft und Gesellschaft. Ergebnisse der ersten internationalen Untersuchung Grundqualifikationen Erwachsener. Paris.

UNESCO. 1962.: Statement of the International Committee of Experts on Literacy. Paris.

Osburg, Claudia. 1997. Gesprochene und geschriebene Sprache. Aussprachestörungen und Schriftspracherwerb. Hohengehren.

Oswald, Marie-Luise & Müller, Horst-Manfred. 1982. Deutschsprachige Analphabeten. Lebensgeschichte und Lerninteresse von erwachsenen Analphabeten. Stuttgart

Panagiotopoulou, Argyro. 2001. Analphabetismus in literalen Gesellschaften am Beispiel Deutschlands und Griechenlands. Frankfurt/Main.

Romberg, Susanne. 1993. Wege Erwachsener in die Welt der Schrift. Schreibprozesse bei funktionalen Analphabeten. Opladen

Richter, Sigrun. 1998. Interessenbezogenes Rechtschreiblernen. Braunschweig.

Sandhaas, Bernd (Hrg.). 1990. Alphabetisierung und Grundbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Institutionen, Organisationen, Verbände. Bonn.

Schütz, Astrid. 2000. Psychologie des Selbstwertgefühls. Stuttgart.

Sendlmeier, Walter. 1987. Die psychologische Realität von Einzellauten bei Analphabeten. In: Sprache & Kognition 2, 64-71.

Szablewski-Çavus, Petra. 1991. Lesen- und Schreibenlernen in der Emigration. Zur Alphabetisierung sprachlicher Minderheiten in der Bundesrepublik. In: Deutsch lernen 1-2, 10-14.

Szablewski-Çavus, Petra. 2001. Deutsch lernen, Schreiben lernen. Alphabetisierung mit MigrantInnen. In: Alfa-Forum 48, 21-25.



Thamm, Jürgen. 1995. Texte verfassen mit geistig- und lernbehinderten Jugendlichen. Ein identitätsorientiertes Konzept offenen Unterrichts. Bad Heilbrunn.

Wocken, Hans. 2000. Leistung, Intelligenz und Sozillage von Schülern mit Lernbehinderungen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 12, 492-503.

Yates, Daisy. 2001. Family Literacy. Lernen in der Familie: Intervention und Prävention. In: Alfa-Forum 47, 26-29.