

Stefan Markov & Elena Waggerhauser

26 Alphabetisierung und Schreibentwicklung in der Erwachsenenbildung

- 1 Einleitung
- 2 Zielgruppen der Alphabetisierungsarbeit in der Zweitsprache und Förderstrukturen
- 3 Forschungsüberblick zum Thema
- 4 Aktuelle Studien und Tendenzen
- 5 Fazit

1 Einleitung

Auf das Phänomen des sog. Analphabetismus wurde in den letzten Jahren nicht zuletzt durch die Ergebnisse der PISA und PIAAC-Studie¹ aufmerksam gemacht. Zahlen der empirischen Studie „leo.-Level-One“ aus dem Jahr 2011 belegen, dass in Deutschland 7,5 Millionen Menschen leben, die zur Gruppe der funktionalen Analphabeten gezählt werden. Davon sprechen ca. 40% eine andere Erstsprache als Deutsch² (vgl. Grotlüschen & Riekmann 2011: 8). Auch unter der großen Gruppe der seit 2015 neu zugewanderten Erwachsenen befindet sich eine hohe Zahl von Personen, die in ihrer Erstsprache nicht alphabetisiert sind. Die Bildungsinstitutionen stehen in Folge dessen vor einer großen Herausforderung: Wie kann ein Unterricht gestaltet werden, der die Sprachkompetenz in der deutschen Sprache fördert und zugleich die bereits vorhandenen sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden anerkennt und nutzt? In diesem Zusammenhang sind in den letzten Jahren auch Fragen, die die Sprachförderung erwachsener DaZ-Lernender mit geringen Sprachkenntnissen und die Lehrerbildung im Bereich Alphabetisierung betreffen, in den Mittelpunkt der Fachdiskussion und der Forschung gerückt.

Dabei liegen die Herausforderungen einerseits in der Forschung, andererseits in der Alphabetisierungspraxis, die sich trotz einer positiven Entwicklung im Hinblick auf die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien und Methoden seit der Einführung der Integrationskurse mit Alphabetisierung im Jahre 2007 am Anfang befindet.

Im vorliegenden Beitrag sollen ausgehend von bestehenden Herausforderungen in der DaZ-Alphabetisierung und Schreibentwicklung der gegenwärtige Forschungsstand und aktuelle Tendenzen in der Alphabetisierungsforschung dargestellt werden.

¹ PIAAC-Studie: Programme for the International Assessment of Adult Competencies.

² Es lassen sich zur Größenordnung der wenig literalisierten Menschen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch nur wenig genaue Angaben machen. Diese Schätzung stammt aus einer Befragung von 2011, an der nur Erwachsene mit Migrationshintergrund teilgenommen haben, die sich auf Deutsch gut verständigen konnten. Dementsprechend dürfte die Dunkelziffer weitaus höher sein.

2 Zielgruppen der Alphabetisierungsarbeit in der Zweitsprache und Förderstrukturen

Analphabetismus bezeichnet das Phänomen, dass eine Person keine oder nur geringe Kenntnisse der Schriftsprache aufweisen kann (vgl. Hubertus & Nickel 2003: 719). Es gibt verschiedene Formen des Analphabetismus, die zum einen auf der Zeitebene und zum anderen auf der Kenntnisebene unterschieden werden (vgl. Linde 2007: 91).

Auf der Zeitebene spricht man vom primären und sekundären Analphabetismus. *Primärer* Analphabetismus liegt demnach vor, wenn eine Person weder im Verlauf ihrer Kindheit noch zu einem späteren Zeitpunkt schriftsprachliche Kenntnisse erwerben konnte, was in der Regel einem fehlenden Schulbesuch geschuldet ist (vgl. Linde 2007: 91). Die Ursachen hierfür sind häufig Krieg oder Armut. Gerade für diese lernungsgewohnte Zielgruppe spielen die Alphabetisierungskurse eine wichtige Rolle und stellen gleichzeitig eine große Herausforderung für DaZ-Lehrkräfte dar. *Sekundärer* Analphabetismus liegt vor, wenn eine Person zwar über einen längeren Zeitraum eine Schule besucht hat, Lese- und Schreibfähigkeiten aber wieder verlernt hat, da diese nicht regelmäßig angewandt wurden. Auf der Kenntnisebene wird zwischen totalem und funktionalem Analphabetismus differenziert. Von *totalem* Analphabetismus wird gesprochen, wenn bei einer Person auch in der Erstsprache keine schriftsprachlichen Kenntnisse vorliegen. Dieses Phänomen tritt hauptsächlich in Entwicklungsländern auf (Linde 2007: 92).

Die Bezeichnung *funktionaler* Analphabetismus wird verwendet, „wenn die schriftsprachlichen Kompetenzen von Erwachsenen niedriger sind als diejenigen, die in einer Gesellschaft minimal erforderlich sind und als selbstverständlich vorausgesetzt werden“ (Egloff et al. 2011: 14). Für den DaZ-Kontext bedeutet dies, dass die Lernenden, die in ihren Herkunftsländern funktional handeln konnten, in Deutschland als funktionale Analphabeten gelten, da sie die gesellschaftlich gesetzten Mindestanforderungen der Sprachbeherrschung des Aufnahmelandes nicht erreichen und somit aus bestimmten Lebensbereichen ausgeschlossen sind.

Eine weitere Zielgruppe in der Alphabetisierungsarbeit stellen die so genannten *Zweitschriftlernenden* dar. Zweitschriftlernende sind funktional alphabetisierte Menschen. Sie können mehrere Jahre Schulerfahrung nachweisen und sind in einem nicht-lateinischen Schriftsystem alphabetisiert. Ziel für diese Gruppe ist es, sie mit dem lateinischen Schriftsystem vertraut zu machen (vgl. Feldmeier 2015: 41). Im Unterschied zu primären und funktionalen Analphabeten haben diese Lernenden Erfahrungen mit dem gesteuerten Spracherwerb und sind mit unterrichtsrelevanten Textsorten, Strategien und Techniken vertraut (siehe hierzu auch Schulte-Bunert 2000). Diese Kenntnisse erleichtern in der Regel den Erwerb eines neuen Schriftsystems und der Sprache erheblich. Allerdings können auch Zweitschriftlernende funktionale Analphabeten sein, wenn ihre schriftsprachlichen Kompetenzen nicht ausreichen, um etwa kurze Texte in ihrer Erstsprache zu verstehen (vgl. Feldmeier 2015: 41).

Mit Einführung der Integrationskurse mit Alphabetisierung steht den o.g. Gruppen erstmals eine umfangreiche und zielgruppengerechte DaZ-Förderung zur Verfügung,³ die sich sowohl im Hinblick auf Umfang als auch auf Breite von den bisher dagewesenen Angeboten deutlich abhebt. Dem gegenüber stand jedoch zum Zeitpunkt der Einführung der Integrationskurse mit Alphabetisierung nur ein kleiner Fundus an Erfahrungen und Konzepten zur Verfügung, auf den zurückgegriffen werden konnte. Vor dem Hintergrund dieses Spannungsfeldes soll im Folgenden der Bereich der Schreibentwicklung näher beleuchtet werden. Dieser spielt eine bedeutende Rolle für den Lernerfolg der Zielgruppe, da der Alphabetisierungsprozess häufig über die Phasen des Schriftspracherwerbs nachvollzogen werden kann.

3 Forschungsüberblick zum Thema

3.1 Stufenmodelle des Schrifterwerbs

Zur Beschreibung der Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen liegen inzwischen mehrere Stufenmodelle⁴ vor. Ihnen ist die Grundannahme gemein, dass Lernende Etappen durchlaufen, in denen sie auf eine dominierende Lese- oder Schreibstrategie zurückgreifen (vgl. Schnitzler 2008). Weiter unten wird exemplarisch auf das Modell der Schreibentwicklung von Valtin (2000: 78–81) eingegangen, da es für die Erwachsenenalphabetisierung besonders relevant ist. Genau wie andere gängige Modelle wurde auch dieses für eine Beschreibung des kindlichen Schriftspracherwerbs entwickelt. In diesem Zusammenhang ist eine uneingeschränkte Übertragbarkeit unbedingt zu hinterfragen (Pracht 2013: 45). Die bislang fehlenden empirischen Untersuchungen zur Anwendung der Stufenmodelle auf die Erwachsenenbildung nachzuholen, würde sowohl für die Theoriebildung als auch für die Entwicklung didaktischer Konzepte einen großen Nutzen erbringen.

Besonders problematisch erweist sich, dass es bislang an Studien mangelt, die einen sukzessiv in Stufen vollzogenen Schrifterwerb empirisch belegen könnten (Dürscheid 2012: 244). Es ist anzunehmen, dass „Rückschritte“ möglich sind und Lernende auf bereits genutzte Strategien zurückgreifen können. Außerdem wird diskutiert, inwieweit Stufenmodelle in Anbetracht der Abhängigkeit der Schreibentwicklung von

³ Erste Anhaltspunkte hinsichtlich der Beschreibung, Wirksamkeit und Nachhaltigkeit der Alphabetisierungskurse liefert die BAMF-Studie von Rother (2010), die Ergebnisse einer Befragung von Teilnehmenden zu Beginn ihres Alphabetisierungskurses darstellt.

⁴ Darunter etwa Frith 1986; Scheerer-Neumann 1996; Günther 1986. Neben Stufenmodellen werden gelegentlich auch Analogie-Modelle zur Beschreibung der Schreibentwicklung herangezogen. Bei ihnen wird davon ausgegangen, dass Lernende orthographische Erkennungseinheiten auf der Grundlage von Reimen etablieren (vgl. Pracht 2010: 63).

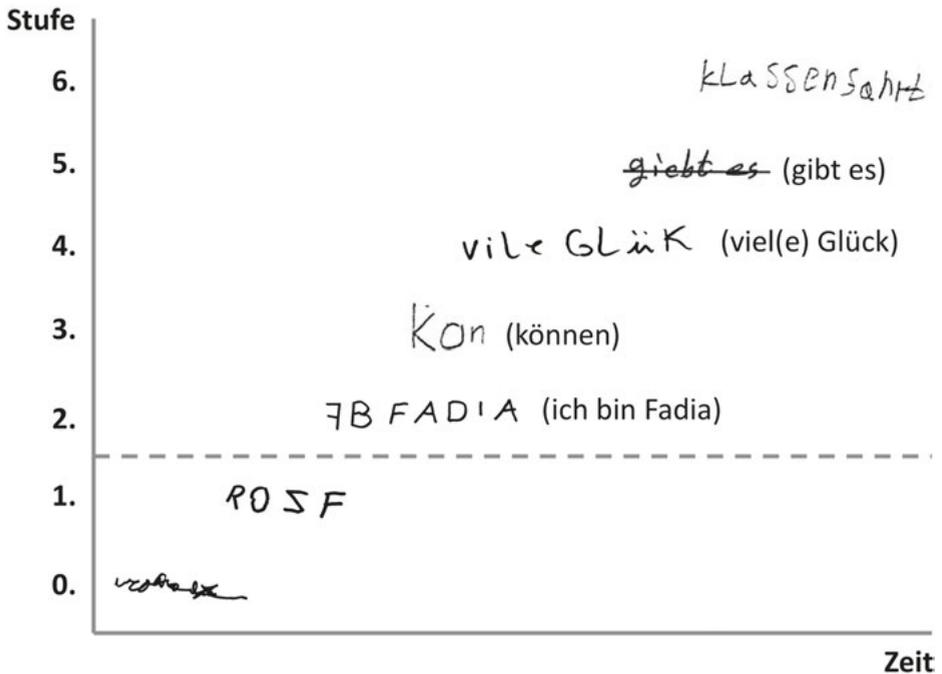


Abb. 1: Beispiele für die Stufen nach Valtin; den Stufen 2–6 wurden Schriftproben von Teilnehmenden in Integrationskursen mit Alphabetisierung zugeordnet (Valtin 2000: 78)

(methodischen) Konzepten der Schriftvermittlung überhaupt aufrechterhalten werden können (Scheerer-Neumann 1996). Wenn Unterricht beispielsweise auf Methoden basiert, die frühzeitig orthografische Grundmuster in die Vermittlung einbeziehen (vgl. schemabasierte Basisalphabetisierung für Erwachsene nach Pracht 2010, 2012), ist eher ein sequentiell-synchroner Verlauf der Kompetenzentwicklung anzunehmen.

Das Modell von Valtin (2000: 78) greift im Unterschied zu den meisten anderen Ansätzen nicht nur auf geschriebene Wörter zurück, sondern bezieht auch verschriftete Sätze in die dem Modell zu Grunde liegende Analyse mit ein. Das hat unter anderem den Vorteil, dass auch Aussagen darüber getroffen werden können, inwieweit das *Wortkonzept* von den Lernenden angeeignet wurde, sie also in der Lage sind, alle Redeteile wiederzugegeben und zwischen den geschriebenen Wörtern eine Lücke gelassen wurde. Darüber hinaus lässt sich mit dem Modell der Stand der Entwicklung des *Phonembewusstseins* der Lernenden beschreiben (Valtin 2000: 78).

Valtin (2000) unterscheidet sieben Stufen der Schreibeentwicklung. Auf Stufe 0 (Kritzelsstufe) ahmen Kinder das Schreiben von Erwachsenen nach. Ein Wortkonzept und Phonembewusstsein gibt es auf diesen Stufen noch nicht (Valtin 2000: 79). Auf der Stufe 1 (Phase des Malens willkürlicher Buchstabenfolgen) werden bereits Buchstaben abgemalt oder Pseudowörter geschrieben, ohne dass Phonem-Graphem-Korrespondenzen für die gemalten Zeichen bewusst sind. Die ersten beiden Stufen treten

nach unserer Einschätzung, so wie sie hier dargestellt sind, für den Schrifterwerb in der Erwachsenenbildung mit einer geringen Wahrscheinlichkeit auf, da sie in engem Zusammenhang mit der kognitiven Entwicklung von Kindern zu sehen sind (zu Entwicklungsstufen bei Kindern vgl. etwa Piaget 2014).

Die Stufen 2 bis 4 markieren die Entwicklung einer phonetischen Schreibweise. Während beim vorphonetischen Schreiben auf Stufe 2 Laute noch in sehr rudimentärer Weise verschriftet werden, lassen sich auf Stufe 3 deutlich mehr zutreffende Phonem-Graphem-Korrespondenzen beobachten. Auf diesem „halbphonetischen Niveau“ (skelettartige Schreibung) werden insbesondere deutlich hörbare Laute geschrieben. Auf der vierten Stufe werden bereits alle hörbaren Laute phonetisch abgebildet. Orthographische Muster werden dabei noch nicht berücksichtigt, es handelt sich vielmehr um eine lautgetreue Schreibung. In Sätzen werden noch keine oder nur gelegentliche Lücken zwischen den Wörtern gelassen (Valtin 2000: 81). Auf Stufe 5 (phonetische Umschrift und erste Verwendung orthografischer Muster) wird sukzessive orthografisches Wissen auf Schreibweisen angewendet und beispielsweise <aber> statt <aba> geschrieben. Die erlernten Muster werden auf dieser Stufe tendenziell auch übergeneralisiert, also auf Schreibungen angewendet, auf die dies nicht zutrifft (z. B. <giebt> statt <gibt>). Die höchste Stufe in Valtins Modell ist erreicht, wenn Wörter vollständig und orthografisch richtig wiedergegeben werden können (Übergang zur entwickelten Rechtschreibfähigkeit).

Das Beispiel in Abbildung 2 zeigt die Schriftprobe eines Teilnehmers, der in seiner Erstsprache (Punjabi) alphabetisiert ist und zum Zeitpunkt der Erhebung etwa 900 Stunden in einem Integrationskurs mit Alphabetisierung gelernt hat. Der Ausschnitt gibt einen Hinweis darauf, dass DaZ-Lernende innerhalb eines Textes auf unterschiedliche Strategien gleichzeitig zurückgreifen können. Eine Übertragung orthografischer Muster auf Wörter, deren Schreibung noch nicht bekannt ist, gelingt nur teilweise. Auffällig ist beispielsweise die Verschriftung des Wortes <Fahrschule> als <Fehrsülle>. Auf den ersten Blick werden hier mehrere Strategien gleichzeitig angewandt: Während das postvokalische h in <Fahr> auf eine Verwendung orthografischer Muster hinweist, liegt aufgrund der abweichenden Verschriftung einzelner Phoneme (<e> statt <a> in <Fahr> und <s> statt <sch> in Schule) nahe, dass von einem eher halbphonetischen Niveau (Stufe 3 nach Valtin) auszugehen ist. Es kann in Anbetracht der Dauer des Kursbesuchs des Teilnehmers angenommen werden, dass das Grund- und das Bestimmungswort des Kompositums bekannt sind, sie aber nicht als seine Bestandteile identifiziert wurden. Bedeutsam ist die Frage, wie die Unregelmäßigkeiten bei der Schreibung zu begründen sind und welchen Einfluss andere vom Lerner gesprochene Sprachen auf die Verschriftungsversuche haben. Longitudinale Untersuchungen zur Entwicklung der schriftsprachlichen Kompetenzen in der DaZ-Alphabetisierung, die sowohl die Herkunftssprachen als auch die Wechselwirkung von Orthografieerwerb und eingesetzten Unterrichtsmethoden systematisch berücksichtigen, stehen bislang noch aus.

Der Rückgriff auf validierte Stufenmodelle scheint, wie eingangs bemerkt, in vielerlei Hinsicht sinnvoll, ist aber gegenwärtig noch nicht in Aussicht. Eine alternative

4.2.2013

Ich möchte den Führerschein machen.
 Aber ich habe auch Angst vor dem
 Auto fahren und auf der Straße.
 Ich muss erst noch den Deutschkurs
 machen.
 Später kann ich dann sowas fahren
 gehen.

Abb. 2: Schreibprobe eines fortgeschrittenen Teilnehmers

Möglichkeit zur Darstellung der Schreibentwicklung für erwachsene Lernende bieten Kompetenzmodelle des Schriftspracherwerbs.

3.2 Kompetenzmodelle des Schriftspracherwerbs

Im Rahmen des Projekts „Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften (lea.)“ wurde ein Stufenmodell entwickelt, das verschiedene schriftsprachliche Niveaustufen erfasst, da sowohl Anfangsphasen der Schriftentwicklung als auch fortgeschrittene Themen, wie z. B. Substantivierung von Adjektiven und Verben oder erste Kommaregeln, abgedeckt werden. Fortschritte der Lernenden werden detailliert abgebildet, so dass die Ergebnisse für die Planung anschließender Weiterbildungsmaßnahmen verwendet werden können. In diesem Zusammenhang schreibt Grotluschen (2011: 28): „Mit den Alpha-Levels Schreiben liegt erstmalig für den deutschsprachigen Raum ein Kompetenzmodell für die Entwicklung der Schreibfähigkeit bei Erwachsenen mit einer empirisch geprüften Schwierigkeitsverteilung vor“.⁵

Jedes Level des sechsstufigen Kompetenzmodells Schreiben enthält eine Reihe von Kann-Beschreibungen, die Teilkompetenzen abbilden (siehe Abb. 2). Durch die Differenziertheit dieser Beschreibungen können auch einzelne, sehr kleinschrittige Lernerfolge in den Blick genommen werden (vgl. Heinemann, Schepers & Grotluschen

⁵ Weitere Kompetenz- bzw. Diagnoseinstrumente (bzw. eine Auflistung) finden sich auf der Seite des Alfabundes: <http://www.alphabund.de/1741.php> (15. 10. 2015).

2009: 27). Es ergeben sich daraus im Wesentlichen sechs Niveaus zur Kompetenzanordnung. Dieser Bereich erstreckt sich von einzelnen Buchstaben über einfache Wörter und Sätze bis hin zu komplexen Texten:

Alpha-Levels: Schreiben	
α 1	vom Buchstaben zum Wort/alphabetische Strategie
α 2	vom Wort zum Satz/alphabetische Strategie
α 3	vom Satz zum Text/alphabetische und beginnende orthographische Strategie
α 4	vom einfachen zum komplexen Text/orthographische und beginnende morphematische Strategie
α 5	komplexerer Text/orthographische und morphematische Strategie
α 6	komplexerer Text/wortübergreifende Strategie

Abb. 3: Alpha-Levels Schreiben (vgl. Grotlüschen et al. 2009)

Auf Grundlage des Kompetenzmodells „Alpha-Levels Schreiben“ wurde für Lernende, deren Erstsprache Deutsch ist, ein Diagnoseinstrument entwickelt. Dies zieht u. a. die Konsequenz nach sich, dass eine teilnehmergerechte Verwendung dieses Verfahrens bei DaZ-Lernenden problematisch sein kann, da die Erfüllung der Aufgaben voraussetzt, dass ein Verständnis der (vorgelesenen) Aufgabenstellung gewährleistet ist, wozu u. a. Wortschatz-, Grammatik- sowie Textsortenkenntnisse vorhanden sein müssen. An einem Beispiel aus dem Bereich Lesen, Alpha-Level 2 wird dies deutlich: „Lukas erzählt Lena, dass er eine neue Stelle als Koch sucht. Beantworten Sie nun bitte zwei Fragen.“ (Grotlüschen 2010: 247). Es ist zu erwarten, dass DaZ-Lernende mit einem geringen sprachlichen Ausgangsniveau die Aufgabe aufgrund der grammatischen Anforderungen und des Wortschatzes (z. B. „Stelle“) nicht lösen können.

Als alternative Möglichkeit wird in der Handreichung „Lernberatung in der DaZ-Alphabetisierung“ für eine formative Evaluation die Verwendung von Einschätzungsbögen vorgeschlagen (Markov, Scheithauer & Schramm 2015). Für die Beurteilung der Lese- und Schreibfähigkeiten von DaZ-Lernenden wurden in Anlehnung an das Raamwerk Alphabetisierung (Stockmann 2004) Skalen entwickelt, die Kompetenzen auf den Niveaustufen Alpha A, B und C beschreiben, wobei das Level Alpha C vergleichbar mit der Niveaustufe A1 des GER ist. Bei der Beurteilung werden technische und handlungsorientierte Fähigkeiten voneinander unterschieden. Die Kann-Beschreibungen für die technischen Kompetenzen dienen der Beurteilung von linguistischen Einheiten (Grapheme, Laute, Silben, Wörter usw.) und Operationen (Synthese und Analyse). Eine weitere Besonderheit dieser Einschätzungsbögen liegt darin, dass bei der Entwicklung der Skalen vier häufig vorkommende Erstsprachen (Arabisch, Kurdisch, Türkisch und Russisch) berücksichtigt wurden. Beispielsweise werden für den Deskriptor „Beherrscht die Phonem-Graphem-Korrespondenz des Deutschen bei allen Vokalen

und Konsonanten, für die es auch in der Herkunftssprache einen entsprechenden Laut gibt“ Grapheme abgebildet, die im Deutschen Schwierigkeiten bereiten könnten, da für diese in der Erstsprache kein entsprechendes Phonem existiert (z. B. <x> im Kurdischen). Für die handlungsorientierten Fähigkeiten wurden Kann-Beschreibungen in Bezug auf besonders häufig vorkommende Textsorten⁶ auf den Niveaustufen Alpha A, B und C erstellt.

3.3 Methodische Ansätze

Neben linguistischen Kenntnissen und Wissen über den Schriftspracherwerb in der Zweitsprache sind Lehrkräfte nur mit einem Rückgriff auf möglichst vielfältige Methoden, die zur Förderung der Schreibentwicklung führen, hinreichend handlungsfähig. Ein umfangreiches Methodenrepertoire für erwachsene schriftunerfahrene DaZ-Lernende liegt inzwischen vor. In überwiegenden Teilen wurde es methodischen Ansätzen entlehnt, die bereits länger in der kindlichen Schreibförderung eingesetzt werden. Anne Berkemeier geht in ihrem Beitrag (in diesem Buch) auf die wesentlichen Verschriftungsmethoden ein.

Für einen Einsatz bei schriftunerfahrenen Erwachsenen in der DaZ-Alphabetisierung stellt sich die Frage, wie eine zielgruppengerechte Adaption der Ansätze und Materialien gestaltet werden muss. Eine detaillierte Beschreibung etablierter Vorgehensweisen und geeigneter Materialien liegt inzwischen in unterschiedlichen Formaten, wie etwa Methodenhandbüchern (Albert, Heyn & Rokitzki 2012) oder Fortbildungsmaterialien (mit zahlreichen Einzelbeiträgen Feick, Pietzuch & Schramm 2013), vor.

In Bezug auf die schriftsprachliche Entwicklung unterscheiden Albert, Heyn & Rokitzki (2012) und Albert et al. (2015) phonetische Methoden, den Ansatz nach Montessori, Silben- und Morphemmethode sowie Rückgriff auf die Muttersprache (Kontrastive Alphabetisierung), spielerisches Lernen und Lesen durch Schreiben⁷ voneinander. Darüber hinaus werden etwa der Fähigkeitenansatz (Rokitzki, Nestler & Drecoll 2013: 85), der Spracherfahrungsansatz (Nestler & Rokitzki 2010: 207), die schemabasierte Basialphabetisierung (nach Pracht 2012), der emanzipatorische Ansatz nach Freire (Rokitzki, Nestler & Drecoll 2013: 117–121), die Ganz-Wort-Methode und weitere analytische Ansätze⁸ als Alphabetisierungsmethoden diskutiert.

⁶ Unterschieden werden Informationstexte, Texte mit Appellfunktion und zur Herstellung und Aufrechterhaltung von Kontakt, Deklarationstexte und Texte mit epistemischer Funktion nach Brinker (2001).

⁷ Die Methode Lesen durch Schreiben gehört ebenso zu den häufig eingesetzten Methoden in der Alphabetisierung. Da sie primär auf die Entwicklung der Lesekompetenzen abzielt, wird in diesem Beitrag nicht explizit auf die Methode eingegangen.

⁸ Die analytische Methode „beschreibt den Weg von den größeren Einheiten (Sätze, Wörter) zu den kleineren Einheiten (Buchstaben und Laute)“ (Feldmeier 2015: 113). Die Ganz-Wort-Methode (d. h. das

Im Forschungsprojekt Alphamar wurde untersucht, welche der im Projekt beschriebenen methodischen Ansätze im Zusammenhang mit den entwickelten Materialien bei Kursteilnehmenden Lernerfolge begünstigten. Dazu schreiben die Autoren:

Keine der Methoden erwies sich in unserer Erprobung als hilfreich für jeden Teilnehmer und keine der Methoden erwies sich als nutzlos für jeden Teilnehmer. Die Quintessenz unserer Untersuchung ist also, dass es sinnvoll und wünschenswert ist, dass die Lehrperson über ein großes methodisches Spektrum verfügt und je nach Zusammensetzung ihres Kurses und je nach erreichtem Stadium bei einzelnen Teilnehmern die jeweils passende Methode auswählen kann. (Albert et al. 2015: 8)

In der detaillierten Auswertung der Studie konnten jedoch auch Unterschiede zwischen den Ansätzen im Hinblick auf die schriftsprachliche Kompetenzentwicklung⁹ gezeigt werden. Die größten Lernfortschritte¹⁰ wurden beim Einsatz der Silbenmethode sichtbar, gefolgt vom Montessori-Ansatz und der kontrastiven Alphabetisierung. Bei den phonetischen Methoden und der Morphemmethode konnten zwar noch positive Tendenzen für die Schreibentwicklung festgestellt werden, jedoch in deutlich geringerer Ausprägung, als dies bei den vorangehend genannten Ansätzen der Fall war. Lesen durch Schreiben und Spielerisches Lernen zeigten sehr geringe Auswirkungen bzw. sogar Rückschritte. In der Auswertung der Untersuchung wurde gleichermaßen deutlich, dass, in Abhängigkeit zum Kurs, sehr große Abweichungen vom Mittelwert beobachtet werden konnten.

Wort wird als Ganzes erfasst und auswendig gelernt) wird dabei i. d. R. als Leselernmethode beschrieben. Neuere Lehrwerke in der DaZ-Alphabetisierung arbeiten nach dem synthetisch-analytischen Ansatz. Eine Förderung der Schreibentwicklung wird gewährleistet, indem kleine Texte vorangestellt werden und Teilnehmende die Laute in ihrer Umgebung (Wort/Satz) kennen- und differenzieren lernen. Es wird davon ausgegangen, dass analytische Ansätze eine sinnvolle Ergänzung zu den sonst dominierenden synthetischen Ansätzen darstellen (Feldmeier 2015: 114).

9 Untersucht wurde die Entwicklung der Kompetenzen ‚perzeptive und schriftliche Laut-Buchstaben-Zuordnung‘, ‚Buchstaben-Laut-Zuordnung‘, ‚Orthographie‘, ‚Grammatikanwendung beim gelenkten Schreiben‘ sowie ‚freies Schreiben‘. Die Untersuchung fand in kleinen Gruppen statt, die sich durch eine hohe Fluktuation der Kursteilnehmenden und hohe Fehlzeiten bei einigen Teilnehmenden auszeichnete (Albert et al. 2015: 119). Die Autorinnen räumen ein, dass u. a. dieser Umstand zu einer Einschränkung der Belastbarkeit ihrer Ergebnisse führte.

10 In der Auswertung wird lediglich der Gesamtzuwachs (aller Kompetenzen) in Beziehung zu den Methoden gesetzt. Aussagen über die Schreibentwicklung in Abhängigkeit zur Methode machten die Autorinnen nicht.

4 Aktuelle Studien und Tendenzen

4.1 Literalität und Schriftspracherwerb in informellen Lernkontexten als neues Forschungsfeld

Neben dem Erlernen von Lesen und Schreiben sind die Vermittlung von schriftsprachlicher Handlungskompetenz und das Erreichen von Autonomie und Selbstbestimmung im gesellschaftlichen Leben die wichtigsten Ziele der Alphabetisierungskurse. Das bedeutet, dass der DaZ-Unterricht nur ein Baustein einer umfassenden Strategie sein kann, die schriftsprachliche Entwicklung Erwachsener zu unterstützen. Im deutschsprachigen Raum wird seit jüngster Zeit der Begriff ‚Literalität‘ verwendet (siehe auch den Beitrag von Schmölder-Eibinger). Dieser umfasst die „Fähigkeit, schriftliche Informationen im täglichen Leben, zu Hause, in der Schule und innerhalb des sozialen Umfelds zu benutzen und zu verstehen, um seine persönlichen Ziele zu erreichen und sich Wissen und Kompetenzen anzueignen“ (OECD 1995: 3). Literalität ist also mehr als nur die Fähigkeit, lesen und schreiben zu können. Es geht vielmehr um die schriftsprachliche Handlungsfähigkeit, die Menschen zur ‚erfolgreichen‘ Partizipation an der jeweiligen Gesellschaft befähigt.¹¹ Um ein solches Ziel zu erreichen, muss das Unterrichtsgeschehen zukünftig mehr Berührungspunkte mit dem Alltag der Kursteilnehmenden aufweisen. Dies setzt Erkenntnisse darüber voraus, welche Textsorten außerhalb des Bildungsbereichs von Lernenden verfasst werden und welche Bedingungen geschaffen werden müssen, damit der Erwerb von Sprachkompetenzen gelingt. Im Folgenden werden exemplarisch zwei Untersuchungen vorgestellt, die die Anwendung und Entwicklung des Schreibens in verschiedenen Lebensbereichen thematisieren.

Mit der Monografie „Lesen und Schreiben eröffnen eine neue Welt“ liegt eine große Studie zu alltäglichen literalen Praktiken vor. Mithilfe von Spontan- und Intensivinterviews sowie von Fotodokumentationen wurde erfasst, wie Bürgerinnen und Bürger des Hamburger Stadtteils Altona-Altstadt im Alltag lesen und schreiben (vgl. Zeuner & Pabst 2011: 146). Unterschiedliche Textsorten und Anwendungsfelder konnten identifiziert werden, beispielsweise Emails, SMS und Briefe zwecks privater Kommunikation, Notizen als Gedächtnisstützen sowie Formulare im Kontext institutioneller Kommunikation (vgl. Zeuner & Pabst 2011: 176–178). Die Ergebnisse des Projekts geben zahlreiche Hinweise auf den vielfältigen Gebrauch der Schriftsprache im öffentlichen Raum und bieten somit Anknüpfungspunkte für die Alphabetisierungsarbeit.

¹¹ Der Begriff Literalität entspricht somit *literacy* nur teilweise (vgl. Linde 2008). Begründet wird dies damit, dass es in der englischen wissenschaftlichen Forschung keine Einigkeit über die Definitionen der *literacy* gibt. Jede Fachrichtung, z. B. Psychologie, Anthropologie oder Soziologie deutet diesen Begriff aus eigener Perspektive. Es bleibt also weiterhin zu klären, welche tragfähigen Bedeutungen bei einem Literalitätsbegriff zur Diskussion stehen.

Waggershauser (2015) untersuchte in ihrer Studie „Schreiben als soziale Praxis. Eine ethnographische Untersuchung erwachsener russischsprachiger Zweitschriftlerner“ welche Textsorten russischsprachige Zweitschriftlerner außerhalb des formalen Lernkontextes verfassen und wie sich ihre schriftsprachlichen Kompetenzen im Laufe eines neunmonatigen Alphabetisierungskurses entwickeln. Schreiben wird als eine Form der sozialen Praxis dargestellt und seine (Teil-) Handlungen (Planen, Formulieren, Inskribieren und Überprüfen) in verschiedenen literalen Situationen empirisch untersucht, wobei das Formulieren und Inskribieren im Zentrum der Analyse standen. Anhand von Lernerprofilen wurde eine Vielzahl von schriftsprachlichen Kompetenzen in Bezug auf das Formulieren und das Inskribieren bei dieser Zielgruppe herausgearbeitet. Eine Betrachtung der jeweiligen Entwicklungsverläufe über den gesamten Zeitraum des Alphabetisierungskurses liefern erste Erkenntnisse zur funktionalen Nutzung der Schriftsprache durch Zweitschriftlerner und bilden somit eine Brücke zu Schreibaktivitäten der Bildungsinstitution und möglicherweise zu einem späteren Zeitpunkt auch zu beruflichen Schreibpraxen.

Neben den informellen Lernkontexten, die in 4.1. als neues Forschungsfeld beschrieben wurden, spielt auch die Lernerautonieförderung eine zentrale Rolle.

4.2 Lernerautonieförderung im Unterricht und durch Lernberatungen

Auch nicht berufstätige Erwachsene sind am Ende des Alphabetisierungs- oder Integrationskurses mit der Situation konfrontiert, den Schriftspracherwerb in der Regel institutionsunabhängig weiterzuführen. Damit stehen Lernende vor der Aufgabe, sich auf metakognitiver Ebene mit dem eigenen Spracherwerb auseinanderzusetzen und Verantwortung für das Lernen zu übernehmen. Der Stellenwert der Lernerautonomie für die Schreibentwicklung kann gerade deswegen als besonders hoch eingeschätzt werden, da Schreibhandlungen außerhalb des Unterrichts auch bei wenig literalisierten Lernenden zwar stattfinden, die Schreibentwicklung im Vergleich zur Entwicklung mündlicher Fähigkeiten jedoch einer höheren (Selbst-)Steuerung bedarf.

In diesem Zusammenhang wurden Lernberatungskonzepte für schriftunerfahrene Lernende entwickelt,¹² auf deren Grundlage Lernende in einem additiven Gesprächs-

12 Neben den hier vorgestellten Konzepten wurden in der Erwachsenenalphabetisierung auch weitere Beratungsmodelle erprobt. Sie bewegen sich zwischen der Vorstellung, Beratung als Lernbegleitung (Ludwig 2013: 61–67) einzusetzen und einer systemischen Beratung (Jaehn-Niesert 2013: 55–60) und zielen darauf ab, kursimmanent oder kursbegleitend Lernbarrieren und -probleme zu überwinden. Da die Konzepte für deutschsprachige Teilnehmende in Alphabetisierungskursen entwickelt wurden und nicht explizit auf die Entwicklung von Lernerautonomie abzielen, werden sie hier nicht weiter behandelt, obwohl sich hinsichtlich der Vorgehensweise und Grundanliegen interessante Parallelen erkennen lassen.

angebot unterstützt werden, eigene Sprachlernziele zu verfolgen und ihre Fähigkeit zu selbstgesteuerten Lernhandlungen zu stärken. Sprachlerncoaching im Projekt *Autonomy Literacy Learners – Sustainable Results*¹³ zielte darauf ab, das Bewusstsein und die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme für das eigene Lernen zu fördern. Dabei spielt das Beratungsgespräch eine tragende Rolle, durch das u. a. Ziele, Lernverhalten und Ressourcen bewusst gemacht und in ein individuelles Lernprojekt überführt werden sollen.

4.3 Schriftspracherwerb durch Computer-Assisted Language Learning (CALL)

Die Rolle der digitalen Medien in Alltag und Beruf wird in den kommenden Jahrzehnten weiterhin an Bedeutung gewinnen. Digitale Literalität stellt dabei einerseits Ziel der Alphabetisierung dar, neue Medien bilden gleichzeitig aber auch ein großes Spektrum an Materialien und Übungsformaten, die sich bei entsprechender Qualität auf dem Weg der Alphabetisierung als förderlich erweisen können. Das hat u. a. den Vorteil, ein unterrichtsunabhängiges Lernen zu begünstigen, es bietet gleichzeitig aber auch die Möglichkeit, Lehrkräfte in sehr heterogenen Kursen zu entlasten und die Binnendifferenzierung im Unterricht zu erhöhen.

Für DaZ-Lernende wurden in den letzten Jahren Lernplattformen entwickelt, die Materialien für die Schreibentwicklung Erwachsener anbieten. Dazu gehört beispielsweise die Plattform <http://www.ich-will-deutsch-lernen.de>. Im Rahmen des Entwicklungsprojektes des Deutschen Volkshochschulverbandes wird in der zweiten Förderperiode auch verstärkt auf die Entwicklung von Mobile Apps gesetzt. Ein weiteres Beispiel für Computer-Assisted Language Learning bietet *DigLin* (www.diglin.eu). *DigLin* hat Lernmaterialien entwickelt und erprobt, die sich insbesondere zur selbständigen Übung von Graphem-Phonem-Korrespondenzen eignen (Cucchiari et al. 2015: 252). Lernende erhalten beim Ausführen der Übungen stets ein unmittelbares Feedback. Van de Craats sieht darin den entscheidenden Vorteil, einer Manifestierung von Fehlern entgegenwirken zu können (2014: 21). In Bezug auf Schreiben bietet *DigLin* Übungseinheiten an, bei denen Lernende vorgelesene Wörter verschriftlichen sollen. Innovatives Merkmal des Programms ist die Verwendung einer Automatic Speech Recognition (ASR) Software: „[It allows] learners to practice L2 speech production through spoken, recoding (blending) exercises to learn grapheme-to-phoneme or graphemes-to-word correspondences in the L2, and to automatize them“ (Van de Craats 2014: 21). Im Bereich des computergestützten Sprachenlernens sind in nächster Zeit in quantitativer und qualitativer Hinsicht dynamische Entwicklungen zu

¹³ Informationen zum Projekt unter <https://www.itta.uva.nl/learnerautonomy/learner-autonomy-48>. (27. 10. 2015).

erwarten, für die eine wissenschaftliche Begleitung und Auswertung wünschenswert wäre. Darüber hinaus lassen sich über Lernplattformen Daten zur Sprachentwicklung von Lernenden auswerten, die weiterführende Aussagen zur Schriftentwicklung ermöglichen und zur Validierung/Falsifizierung von Schrifterwerbsmodellen beitragen könnten.

5 Fazit

Der Stand der Forschung zu Schreibentwicklung bei Erwachsenen weist gegenwärtig noch Lücken auf. Viele Annahmen stützen sich auf Theorien und Modelle der kindlichen Schreibentwicklung. Gerade im Hinblick auf die zu erwartenden Herausforderungen der nächsten Dekaden für die DaZ-Alphabetisierung erscheint sowohl eine zielgruppenbezogene Theoriebildung als auch eine empirische Untersuchung postulierter Konzepte notwendig, insbesondere:

- die Prüfung der Übertragbarkeit unter Berücksichtigung herkunftssprachlicher Items der lea.-Kompetenzen auf erwachsene DaZ-Lernende;
- die empirische Untersuchung der Schreibentwicklung unter Berücksichtigung individueller Faktoren (insbesondere Alter, Erstsprache und Schreibkompetenzen in der Erstsprache);
- eine weiterführende Untersuchung der Wirksamkeit von Methoden, die aus Sicht der Autoren insbesondere qualitativ und fallbezogen beschrieben werden könnte¹⁴;
- weitere qualitative Studien zum Gebrauch der Schriftsprache in verschiedenen Lebensbereichen bei allen Zielgruppen;
- die empirische Untersuchung literaler Praktiken im beruflichen Bereich, die als Minimalstandard erachtet werden, um diese gezielt im Alphabetisierungsunterricht trainieren zu können;
- eine Begründung eines Zusammenhangs zwischen Lernerautonomie-Entwicklung und Schriftspracherwerb;
- stärkere wissenschaftliche Auseinandersetzung mit computergestützter Schreibentwicklung.

Die bestehenden Desiderate schließen eine Handlungsfähigkeit in der beruflichen Praxis keineswegs aus. Mit Rückgriff auf bestehende Konzepte, Methoden und Materialien fördern kreative und aufmerksame Lehrkräfte die Schreibentwicklung von Erwachsenen zweifellos auf wirksame Weise. Die Erfahrungen aus den Integrationskursen mit Alphabetisierung zeigen aber auch, dass die methodisch-didaktisch

¹⁴ Diese Annahme wird durch die starken Abweichungen des Lernerfolgs der einzelnen Methoden in Abhängigkeit der Lerngruppen in der Untersuchung von Albert et al. (2015) gestützt.

zielführende Gestaltung der Kurse im Hinblick auf Teilnehmerzahl und Heterogenität noch weiterer Forschungs- und Entwicklungsarbeit bedarf.

Literatur

- Albert, Ruth, Anne Heyn & Christiane Rokitzki (2012): *Alphamar. Wege in die Alphabetisierung für erwachsene Deutschlernende. Methodenhandbuch*. München: Langenscheidt.
- Albert, Ruth, Anne Heyn, Christiane Rokitzki & Frauke Teeperker (2015): *Alphabetisierung in der Fremdsprache Deutsch Lehrmethoden auf dem Prüfstand*. Marburg: Tectum Verlag.
- Brinker, Klaus (2001): *Linguistische Textanalyse: Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. 5. Aufl. Berlin: Erich Schmidt.
<https://katalog.ub.uni-leipzig.de/Record/0004301265> (15. 10. 2015).
- Craats, Ineke van de (2014): De digitale alfabetiseringsdocent. Mogelijkheden tot feedback en spraakherkenning. *Les 187*, 19–21.
- Cucchiari, Catia, Marta Dawidowicz, Enas Filimban, Taina Tammelin-Laine, Ineke van de Craats & Helmer Strik (2015): The Digital Literacy Instructor: Developing Automatic Speech Recognition and Selecting Learning Material for Opaque and Transparent Orthographies. In Jeanne Kurvers, Ineke van de Craats & Roeland van Hout (Hrsg.), *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition. Proceedings of the 10th Symposium*, 251–178. Nijmegen: Centre for Language Studies (CLS).
- Dürscheid, Christa (2012): *Einführung in die Schriftlinguistik*. 4. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Egloff, Birte, Michael Grosche, Peter Hubertus & Jascha Rüsseler (2011): Funktionaler Analphabetismus im Erwachsenenalter: eine Definition. In Projektträger im deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V. (Hrsg.), *Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener: Bestimmung, Verortung, Ansprache*, 11–32. Bielefeld: Bertelsmann.
- Feick, Diana, Anja Pietzuch & Karen Schramm (2013): *Alphabetisierung für Erwachsene*. München: Klett-Langenscheidt.
- Feldmeier, Alexis (2015): *Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs*. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Frith, Uta (1986): A developmental framework for developmental dyslexia. *Annals of Dyslexia* 36 (1), 67–81.
- Grotlüschen, Anke (2010): *lea.-Diagnose*.
<http://mms.uni-hamburg.de/lea/lea-Diagnose-web.pdf> (15. 10. 2015).
- Grotlüschen, Anke (2011): Zur Auflösung von Mythen. Eine theoretische Verortung des Forschungsansatzes lea. – Literalitätentwicklung von Arbeitslehrkräften. In Anke Grotlüschen, Rudolf Kretschmann, Eva Quante-Brandt & Karsten D. Wolf (Hrsg.), *Literalitätentwicklung von Arbeitskräften*, 12–39. Münster: Waxmann.
- Grotlüschen, Anke, Yvonne Dessinger, Alisha M. B. Heinemann & Claudia Schepers (2009): *Alpha-Levels: Schreiben*. Projekt lea. Literalitätentwicklung von Arbeitskräften.
<http://blogs.epb.uni-hamburg.de/lea/files/2009/09/Alpha-Levels-Schreiben2.pdf> (15. 10. 2015).
- Grotlüschen, Anke & Wibke Riekmann (2011): *leo. – Level-One Studie. Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus. Presseheft*. Hamburg: Universität Hamburg.
http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/files/2011/12/leo-Presseheft_15_12_2011.pdf (15. 10. 2015).

- Günther, Klaus B. (1986): Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Rechtschreibstrategien. In Hans Brügelmann (Hrsg.), *ABC und Schriftsprache: Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher*, 32–54. Konstanz: Faude.
- Heinemann, Alisha, Claudia Schepers & Anke Grotlüschen (2009): Schriftsprachkompetenzen erkennen und fördern – von Anfang an. *Alfa-Forum* 72, 27–29.
- Hubertus, Peter & Sven Nickel (2003): Sprachunterricht in der Erwachsenenbildung: Alphabetisierung von Erwachsenen. In Ursula Bredel, Hartmut Günther, Peter Klotz, Jakob Ossner & Gesa Siebert-Ott (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache*, 719–728. Paderborn u. a.: Ferdinand Schöningh.
- Jaehn-Niesert, Ute (2013): Systemische Lernberatung in der Alphabetisierung und in Family Literacy. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Lernberatung und Unterricht. Berichte aus der Praxis*, 55–60. Bonn.
https://www.bmbf.de/pub/praxisbroschuere_lernberatung_unterricht.pdf.
- Linde, Andrea (2007): Alphabetisierung, Grundbildung oder Literalität? In Anke Grotlüschen & Andrea Linde (Hrsg.), *Alphabetisierung, Grundbildung oder Lesekompetenz? Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion*, 90–99. München u. a.: Waxmann.
- Linde, Andrea (2008): *Literalität und Lernen. Eine Studie über das Lesen- und Schreibenlernen im Erwachsenenalter*. Münster: Waxmann.
- Ludwig, Joachim (2013): Lernbegleitung und Lernberatung in Alphabetisierungskursen. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Lernberatung und Unterricht. Berichte aus der Praxis*, 61–66. Bonn.
https://www.bmbf.de/pub/praxisbroschuere_lernberatung_unterricht.pdf.
- Markov, Stefan, Christiane Scheithauer & Karen Schramm (2015): *Lernberatung für Teilnehmende in der DaZ-Alphabetisierung. Eine Handreichung für Lernberatende und Lehrkräfte*. Münster: Waxmann.
- Nestler, Doreen & Christiane Rokitzki (2010): Lernabenteuer Schriftsystem – Phoneme, Silben und Morpheme entdecken. In Diana Feick, Anja Heintze & Karen Schramm (Hrsg.), *Fokus Alphabetisierung bei der Sprachförderung im Rahmen des Ehegattennachzugs. Für Lehrkräfte und Multiplikatoren der Goethe-Institute und ihrer Partner*, 171–197. München, Leipzig: Goethe-Institut, Universität Leipzig – Herder-Institut.
- Nestler, Doreen & Christiane Rokitzki (2010): Lernabenteuer Schriftverwendung – Schriftsprachliches Handeln entdecken. In Diana Feick, Anja Heintze & Karen Schramm (Hrsg.), *Fokus Alphabetisierung bei der Sprachförderung im Rahmen des Ehegattennachzugs. Für Lehrkräfte und Multiplikatoren der Goethe-Institute und ihrer Partner*, 198–220. München, Leipzig: Goethe-Institut, Universität Leipzig – Herder-Institut.
- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD), Statistics Canada (Hrsg.) (1995): *Grundqualifikationen, Wirtschaft und Gesellschaft. Ergebnisse der ersten Internationalen Untersuchung von Grundqualifikationen Erwachsener*. Paris: OECD.
- Piaget, Jean (2014): *Meine Theorie der geistigen Entwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Pracht, Henrike (2010): *Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch als Schemabildungsprozess: Bedingungsfaktoren der Schemaetablierung und -verwendung auf der Grundlage der „usage-based Theory“*. Münster: Waxmann.
- Pracht, Henrike (2012): *Schemabasierte Basisalphabetisierung im Deutschen: Ein Praxisbuch für Lehrkräfte*. Münster: Waxmann.
- Pracht, Henrike (2013): Schriftlichkeit: Schrifttypen – Schriftspracherwerb. In Diana Feick, Anja Pietzuch & Karen Schramm (Hrsg.), *Alphabetisierung für Erwachsene*, 35–49. München: Klett-Langenscheidt.
- Rokitzki, Christiane, Doreen Nestler & Frank Drecoll (2013): Lernabenteuer Schriftverwendung. In Diana Feick, Anja Pietzuch & Karen Schramm (Hrsg.), *Alphabetisierung für Erwachsene*, 110–122. München: Klett-Langenscheidt.

- Rother, Nina (2010): *Das Integrationspanel. Ergebnisse einer Befragung von Teilnehmenden zu Beginn ihres Alphabetisierungskurses*. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Scheerer-Neumann, Gerheid (1996): Der Erwerb der basalen Lese- und Schreibfähigkeiten. In Hartmut Günther & Otto Ludwig (Hrsg.), *Schrift und Schriftlichkeit. Writing and Its Use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. An Interdisciplinary Handbook of International Research*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Schnitzler, Carola (2008): *Phonologische Bewusstheit und Schriftspracherwerb*. Stuttgart u. a.: Georg Thieme.
- Schulte-Bunert, Ellen (2000): *Alles noch einmal von vorn? Zweitschifterwerb für Seiteneinsteiger in der Sekundarstufe I*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Stockmann, Willemijn (2004): *Raamwerk Alfabetisering*. Arnhem: Cito.
- Valtin, Renate (2000): Stufen des Lesen- und Schreibenlernens. In Dieter Haarmann (Hrsg.), *Handbuch Grundschule. Fachdidaktik: Inhalte und Bereiche grundlegender Bildung*, Bd. 2, 76 –88. Weinheim, Basel: Beltz.
- Waggershauser, Elena (2015): *Schreiben als soziale Praxis. Eine ethnographische Untersuchung erwachsener russischsprachiger Zweitschriftlerner*. Dissertation. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Zeuner, Christine & Antje Pabst (2011): „Lesen und Schreiben eröffnen eine neue Welt!“. *Literalität als soziale Praxis – Eine ethnographische Studie*. Bielefeld: Bertelsmann.