

Schreiben als soziale Praxis

Abstract

Acquisition and advancement of writing for multilingual learners in literacy courses continue to be a complex topic due to a variety of factors such as writing systems, previous knowledge, skills and specific action contexts. These factors play an important role. The following article summarises some key findings of the ethnographic study „Writing as a Social Practice“ and focuses on two main ideas. Firstly, we asked which written language activities do adult Russian-speaking second language learners perform outside the formal learning context. Next, we analyzed how their written language skills develop over time. As an introduction, the theoretical foundations of the study are presented, which consider writing to be a domain-specific, socially situated practice. Consequently, we characterize the target group with regards to the linguistic requirements for the acquisition of written language, and the data collection as well as processing and evaluation are discussed. Finally, selected results are presented to exemplify the everyday written language activities of Russian-speaking second language learners to provide insights into their multilingual literacy practice and skills. The literacy artifacts collected in the field are used for illustration. In the last chapter, the results are briefly summarised considering the scientific discourse.

Schrifterwerbsvermittlung und -förderung von mehrsprachigen Lernenden in Alphabetisierungskursen stellen nach wie vor ein komplexes Thema dar, weil eine Vielzahl von Faktoren wie Schriftsysteme, Vorkenntnisse, Kompetenzen sowie spezifische Handlungskontexte eine wichtige Rolle spielen. Der folgende Beitrag resümiert einige zentrale Befunde der ethnographischen Studie „Schreiben als soziale Praxis“. Von besonderem Interesse waren dabei die Fragen, welche schriftsprachlichen Handlungen erwachsene russischsprachige Zweitschriftlernende außerhalb des formellen Lernkontextes vollziehen und wie sich ihre schriftsprachlichen Kompetenzen im Laufe der Zeit entwickeln. Zunächst werden die theoretischen Grundlagen der Studie vorgestellt, die das Schreiben als eine domänenspezifische, sozial-situierte Pra-

xis betrachten. Daraufhin wird die Zielgruppe hinsichtlich der sprachlichen Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb charakterisiert sowie auf die Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung eingegangen. Anschließend werden ausgewählte Ergebnisse dargestellt, die exemplarisch die alltäglichen schriftsprachlichen Handlungen von russischsprachigen Zweitschriftlernenden aufzeigen und damit Einblicke in ihre mehrsprachige literale Praxis und Kompetenzen geben. Zur Veranschaulichung werden die im Feld erhobenen literalen Artefakte herangezogen. Im Schlusskapitel werden die Ergebnisse im Hinblick auf den wissenschaftlichen Diskurs kurz zusammengefasst.

1. Einleitung

Das Schlagwort „Literalität“ ist aus der aktuellen Fachdiskussion zur Alphabetisierung und Grundbildung schon seit einigen Jahren nicht mehr wegzudenken. Literalität ist mehr als nur die Fähigkeit, lesen und schreiben zu können. Dieser Begriff umfasst die schriftsprachliche Handlungsfähigkeit, die Menschen zur erfolgreichen Partizipation an der jeweiligen Gesellschaft befähigt (OECD 1995: 3). Besondere Relevanz erhält diese Thematik durch die jüngsten Erhebungen der LEO-Studie zur Lese- und Schreibfähigkeit der Bevölkerung in Deutschland, die belegen, dass es 6,2 Millionen gering literalisierte¹ Erwachsene gibt (Grotlüschen et al. 2019: 5). Vor dem Hintergrund dieser Zahlen gewinnt der Diskurs um die Wirksamkeit der Unterrichtspraxis für das Individuum und die Gesellschaft zunehmend an Bedeutung. Der Kerngedanke ist dabei, „die Lernenden auf ein persönlich bedeutsames, alltagsrelevantes schriftsprachliches Handeln vorzubereiten sowie sie zum selbstständigen Lernen über den Kurs hinaus und zur gesellschaftlichen Partizipation zu befähigen“ (Feick, Schramm 2016: 221). Es wäre deshalb hilfreich, den Blick stärker auf die Alltagspraxis von Kursteilnehmer*innen zu richten und ihre soziale Praxis in das Unterrichtsgeschehen miteinzubeziehen. Trotz intensiver Forschungsaktivitäten in den letzten Jahren, die vorrangig auf didaktisch-methodische

1 ‚Gering literalisiert‘ bedeutet, dass eine Person allenfalls bis zur Ebene einfacher Sätze lesen und schreiben kann (Grotlüschen et al. 2019: 4).

Aspekte des zweitsprachigen Alphabetisierungsunterrichts und der Materialienentwicklung ausgerichtet sind (Feick, Schramm 2016), besteht hier nach wie vor ein erhebliches Forschungsdesiderat.

Der nachfolgende Beitrag stellt ausgewählte Ergebnisse einer ethnographischen Studie (Waggershauser 2015) vor, die von September 2008 bis Mitte Juli 2009 durchgeführt wurde. Die Besonderheit dieser Studie liegt darin, dass sie erste Erkenntnisse zur Schriftverwendung und Kompetenzen von russischsprachigen Migrant*innen außerhalb des formellen Lernkontextes liefert und bedeutsame Anregungen für einen handlungsorientierten Alphabetisierungsunterricht bietet.

In den folgenden Kapiteln 2 und 3 dieses Beitrags werden zunächst theoretische Grundlagen dieser ethnographischen Studie kurz skizziert sowie die Fragestellung und Zielgruppe erläutert. Anschließend soll in Kapitel 4 das methodische Vorgehen beschrieben und in Kapitel 5 auf die Datenaufbereitung und -auswertung eingegangen werden. In Kapitel 6 werden ausgewählte Ergebnisse vorgestellt, die dann in Kapitel 7 noch einmal aufgegriffen und an den Diskurs der Alphabetisierungsforschung rückgebunden werden sowie Perspektiven für die Alphabetisierungspraxis und -forschung aufzeigen.

2. Theoretische Grundlagen

Das Verständnis von Literalität in dieser empirischen Studie bezieht sich auf die soziokulturelle Theorie der Literalität, die in den 1980er Jahren vom britischen Anthropologen Street (1984) entwickelt und später von Barton und Hamilton (1998) im Rahmen der *New Literacy Studies* erweitert wurde. Literalität wird demnach als „Set sozialer Praxen verstanden, die die ganze Breite von Lebensbereichen berücksichtigen, in denen Menschen in Gesellschaft, Familie und am Arbeitsplatz agieren“ (Abraham, Linde 2011: 889). Bei der Erforschung von Literalität werden Anwendungskontexte, konkrete Situationen und Bedeutungshorizonte betrachtet, in denen Schriftsprache gebraucht wird (Street 2003). Literalität ist eng mit den schriftkulturellen Normen und Standards der jeweiligen Gesellschaft verbunden. Literal zu sein bedeutet demnach, literale Praktiken einer Gesellschaft im jeweiligen Kontext einsetzen zu können (Feilke 2014: 43). Als literale Praktiken werden soziokulturell geprägte Formen des Umgangs mit Schriftlichkeit und mit Texten betrachtet (Street 1992: 47).

Diese existieren innerhalb menschlicher Beziehungen, in Gruppen und Gemeinschaften und umfassen Werte, Einstellungen, Gefühle und soziale Beziehungen (Barton, Hamilton, Ivanic 2000: 7f.). Im angloamerikanischen Forschungsdiskurs wird zudem zwischen den sog. ‚dominanten‘ (gesellschaftlich definierten) und ‚alltagsweltlichen‘ literalen Praktiken unterschieden. Während letztere im Rahmen alltäglicher Routinen ausgeübt werden, werden dominante literale Praktiken von verschiedenen sozialen Institutionen und Organisationen (z. B. Bildung, Religion) strukturiert und unterstützt (Barton, Hamilton 1998: 252).

Literale Praktiken werden innerhalb literaler Ereignisse ausgeübt, zu denen all jene kommunikativen Situationen gezählt werden, in denen Literalität eine Rolle spielt (Barton, Hamilton, Ivanic 2000: 8). Sie entstehen an einem konkreten Ort zu einer bestimmten Zeit und sind somit situativ eingebettet. Zudem sind sie in verschiedene Lebensbereiche (privat, öffentlich, beruflich) integriert.

Nach Wrobel (1995) folgt der Schreibprozess vier Teilhandlungen: Planen, Formulieren, Inskribieren und Überprüfen. Je nach Domäne und Kontext unterscheiden sich die typischen Handlungsformen der Schriftlichkeit. Literale Artefakte (Schreibprodukte) stellen dabei einen wesentlichen Teil von literalen Ereignissen dar und dienen der Realisierung einer literalen Handlung im sozialen Kontext (Baynham 1995; Barton, Hamilton 1998: 8). Nach Auffassung von Candlin und Hyland (1999: 1) können literale Artefakte keinesfalls von ihrem Entstehungsprozess sowie vom jeweiligen sozialen, räumlichen und kulturellen Kontext getrennt betrachtet werden, da sie Bestandteile einer komplexen (sprachlichen) Handlung sind.

In Studien zur Literalität wird zudem die Bedeutung der sozialen Netzwerke betont (Baynham 1995; Barton, Hamilton 1998). So können wenig literalisierte Menschen von ihrer Umgebung profitieren und auf die Hilfe durch Drittpersonen zurückgreifen. Bekannte, Familienmitglieder, Freund*innen und Nachbar*innen spielen dabei als *Mediators of Literacy* (dt. Literalitätsmediator*innen) eine wichtige Rolle. *Mediators of Literacy* „can be faithful transcribers, editors or composers of texts. They may read word by word, paraphrase, translate or summarise a text they were given“ (Papen 2010: 74). Deshalb sollen die konkreten Hilfestellungen der Drittpersonen in literalen Ereignissen genau betrachtet werden, weil diese das literale Handeln von gering literalisierten Personen beeinflussen können.

Vor dem Hintergrund der oben skizzierten Ansätze von Literalität wird in der vorliegenden Studie das Schreiben in der Zweitsprache Deutsch

(L2) als eine kontextabhängige, domänenspezifische, sozial-situierte Praxis betrachtet, die (schriftliche) Texte und ihren Entstehungsprozess mit all seinen literalen Handlungsformen miteinander verbindet. Im Mittelpunkt stehen gering literalisierte Menschen als Gesellschaftsmitglieder, die durch den alltäglichen Gebrauch der Schriftsprache eine Vielzahl von (Sprach-)Kompetenzen entwickeln.

3. Zielgruppe und Fragestellung

Die vorliegende Studie beschäftigt sich mit dem schriftsprachlichen Handeln russischsprachiger Zweitschriftlerner*innen, die zum Zeitpunkt der Datenerhebung in einen Integrationskurs mit Alphabetisierung² eingestuft wurden. Diese spezielle Zielgruppe wird in der Fachliteratur als ‚funktional alphabetisierte Teilnehmer*innen‘ bezeichnet, die mehrere Jahre Schulerfahrung im Heimatland nachweisen können und in einem nicht-lateinischen Schriftsystem alphabetisiert sind (Feldmeier 2015: 41). Bei der Auswahl der Zielgruppe wurden die Kriterien Sprachkenntnisse in der Erstsprache (L1, Russisch), L2 (Deutsch) sowie die Schulausbildung im Heimatland berücksichtigt. Im Vorfeld der Untersuchung wurde mit allen Kursteilnehmer*innen ein C-Test für Russisch und der Einstufungstest ‚Einstufungssystem für die Integrationskurse in Deutschland‘ für Deutsch durchgeführt, um eine erste Einschätzung der schriftlichen Sprachkompetenzen in beiden Sprachen treffen zu können. Die ausgewählten sechs Zweitschriftlerner*innen kamen aus verschiedenen ehemaligen GUS-Staaten (Russland, Ukraine, Aserbaidschan, Usbekistan und Weißrussland). Im Laufe der Forschung schieden drei aus unterschiedlichen Gründen aus, so dass nun vollständige Daten von drei Lerner*innen vorlagen (Waggershauser 2015: 102).

2 Im Februar 2017 wurden spezielle Integrationskurse für Zweitschriftlerner*innen (sog. Zweitschriftlernerkurse) nach §13 IntV eingeführt. Dieser Kurs richtet sich speziell an Teilnehmer*innen, die in einem nicht-lateinischen Schriftsystem alphabetisiert sind und das lateinische Schriftsystem für den Erwerb der deutschen Sprache erlernen (BAMF 2018: 130). Zum Zeitpunkt der Datenerhebung wurde diese Zielgruppe gemeinsam mit primären und funktionalen Analphabet*innen in den Alphabetisierungskurs eingestuft.

Das Ziel der Untersuchung bestand darin, empirisch mit einem ethnographischen Ansatz zu erforschen, wie russischsprachige Kursteilnehmer*innen außerhalb des formellen Lernkontextes vom Schreiben Gebrauch machen und wie sich ihre schriftsprachlichen Kompetenzen im Laufe des Alphabetisierungskurses entwickeln (Wagershauser 2015: 11). Vor diesem Hintergrund ergaben sich die leitenden Forschungsfragen:

1. Welche schriftsprachlichen Handlungen vollziehen russischsprachige Zweitschriftlerner*innen außerhalb des formellen Lernkontextes? Welche literalen Artefakte verfassen sie?
2. Wie entwickeln sich ihre schriftsprachlichen Kompetenzen im Laufe der Zeit?

4. Datenerhebung

Die Studie verbindet ethnographische Ansätze mit kontextspezifischen Daten. Diese Art Feldforschung hat sich bereits in ähnlichen Forschungszusammenhängen vor allem in den USA und Großbritannien bewährt, weil diese die „Lebenswelten ‚von innen heraus‘ aus der Sicht der handelnden Menschen“ beschreiben kann (Flick, von Kardoff, Steinke 2008: 14). Die teilnehmende Beobachtung nahm dabei einen wichtigen methodischen Stellenwert ein, weil diese wie keine andere Methode der Datenerhebung den Zugang zu den Menschen, ihrem Leben und Erleben ermöglicht (Geertz 1983). Prämissen wie die Ganzheitlichkeit, die Einbettung in einen sozialkulturellen Kontext, die Kontextgebundenheit und der interpretative Zugang zeichnen diese Forschung aus.

Die eigenen Beobachtungen wurden in Form von Protokollen festgehalten, um die Sicherung von Daten zu ermöglichen. Außerdem wurde regelmäßig ein Forschungstagebuch geführt, um das Geschehene ausführlich zu dokumentieren und den Forschungsprozess intersubjektiv nachvollziehbar darzustellen. Zusätzlich wurden mit den Forschungspartner*innen kurze Gespräche zu den einzelnen Aspekten der individuellen Lebensgeschichte durchgeführt, um erste Einblicke in ihre literale Welt zu erhalten.

Die Basis der Analyse bildeten vor allem die literalen Artefakte der Lerner*innen, die außerhalb des formellen Lernkontextes erhoben wurden. Als literale Artefakte werden nicht nur Texte und ihre Textsorten im Sinne

der Linguistik betrachtet, sondern jede literale Erscheinung, die im Laufe der Untersuchung erhoben wurde (Zeuner, Pabst 2011: 104f).

Zu jedem literalen Artefakt lagen ethnographische Notizen vor, wodurch schriftsprachliche Handlungen der Zweitschriftlerner*innen systematisch erfasst und rekonstruiert wurden (Abbildung 1):

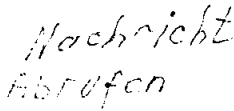
Literales Artefakt	Ethnographische Feldnotiz
 <p>Nachricht Abrufen</p>	<p>GEVI bekommt eine Nachricht auf die Mailbox seines neuen deutschen Handys. Alle Funktionen sind auf Deutsch abgebildet. Die Handybenutzung fällt GEVI noch schwer und er versucht verzweifelt, die bereits angekommene Nachricht abzurufen. Dies gelingt ihm nicht und er bittet die Forscherin um Hilfe. Sie zeigt ihm im Handy die Funktion ‚Nachricht abrufen‘. Zur Verdeutlichung schreibt die Forscherin die Funktionsbezeichnung noch einmal an die Tafel. (Beobachtungsprotokoll vom 19.12.08)</p>

Abbildung 1: Korpusbeispiel (Waggershauser 2015: 144)

In der Untersuchung wurden qualitative Daten anhand von Beobachtungsprotokollen und ethnographischen Notizen von drei Lerner*innen erhoben, die neun Monate lang einen Alphabetisierungskurs besucht haben. Dies diente der Dokumentation von literalen Ereignissen und der Eruierung spezifischer schriftsprachlicher Handlungsformen außerhalb des formellen Lernkontextes. Denn trotz der Einschränkungen hinsichtlich der Generalisierbarkeit der identifizierten Handlungen und Prozesse sind es gerade ethnographische Verfahren, die Einblicke in die individuellen Lebenswelten aus der Sicht der handelnden Menschen ermöglichen (Flick, von Kardoff, Steinke 2008: 14). Dabei kommt dem Hauptkriterium *intersubjektive Nachvollziehbarkeit* eine wichtige Rolle zu, die durch eine möglichst vollständige Dokumentation des Forschungsprozesses gewährleistet wird (Steinke 2008: 324f.). Die ethnographische Vorgehensweise hat im vorliegenden Fall dazu beigetragen, einen umfassenden Überblick über alltägliche schriftsprachliche Handlungen von drei Zweitschriftlerner*innen zu gewinnen.

5. Datenaufbereitung und Datenauswertung

Alle Daten der Studie wurden in mehreren Schritten aufbereitet, welche im Folgenden dargestellt werden. Im Mittelpunkt der Auswertung standen literale Artefakte, die von den russischsprachigen Migrant*innen in der privaten und öffentlichen Domäne im Zeitraum von neun Monaten verfasst wurden. Es wurden nur jene literalen Artefakte in das Korpus aufgenommen, zu denen vollständige ethnographische Beschreibungen vorlagen. So konnten insgesamt 231 originale Schreibprodukte von drei Lerner*innen betrachtet werden.

Die eingescannten literalen Artefakte wurden in die Datenbank *FileMaker Pro* eingespeist. Ziel dieser digitalen Erfassung war es, zunächst die Suche nach bestimmten Schreibprodukten zu beschleunigen, diese nach bestimmten Kriterien (z. B. Zeitpunkt der Erfassung) zu sortieren und auf dieser Basis die o. g. Forschungsfragen zu fokussieren, um die Analysekriterien systematisch auf das gesamte Korpus anzuwenden. Zudem wurde jedes Schreibprodukt digital mit einer ethnographischen Feldnotiz und einem Datum versehen, damit die schriftsprachlichen Handlungen der Zweitschriftlerner*innen möglichst genau nachvollzogen werden konnten. Die wiedergegebenen Merkmale der literalen Artefakte wurden entsprechend den Transliterationskonventionen der Übertragung kyrillischer Schriftzeichen ins Lateinische verschriftlicht (vgl. Abbildung 2). Die Datenauswertung erfolgte auf mehreren Analyseebenen (vgl. Tabelle 1):

Analyseebenen	Zielsetzung des Analyseschritts
1. Literale Artefakte (textlinguistische Kategorisierung)	Definiert als Produkte von literalen Ereignissen. Analyse literaler Artefakte in Bezug auf den Handlungsrahmen, die Gebrauchsfunktion und die Gestaltung.
2. Schriftsprachliche Handlungen beim Formulieren und Inskribieren („dichte“ Beschreibung)	Rekonstruktion anhand erhobener literaler Artefakte und Feldnotizen. Die Ergebnisdarstellung soll eine dichte Beschreibung der Daten ermöglichen.
3. Schriftsprachliche Kompetenzen der Zweitschriftlerner*innen	Definiert für jedes Trimester des Untersuchungszeitraums und schließlich dargestellt in der Zusammenfassung.

Tabelle 1: Analyseebenen des Datenmaterials (Wagershauser 2015: 110)

In einem ersten Analyseschritt wurden die erhobenen literalen Artefakte als Produkte literaler Ereignisse nach ihren situativen, funktionalen und textstrukturellen Merkmalen charakterisiert (Brinker 2010). Die Kategorisierung erfolgte primär anhand von ethnographischen Feldnotizen, die die detaillierte Beschreibung der Situation wiedergaben. Somit kam dem literalen Ereignis, in dem das Schreibprodukt entstanden ist, die zentrale Rolle zu. Dieser Zugang erlaubte es, die individuellen alltäglichen Praktiken von drei Lerner*innen (Nutzungsarten, Gebrauchsweisen und Funktionen) sichtbar zu machen.

Im darauffolgenden zweiten Analyseschritt wurde das Schreiben als sprachliche Handlung im sozialen Kontext betrachtet und in seine vier Teilhandlungen Planen-Formulieren-Inskribieren-Überprüfen zerlegt (Wrobel 1995). Von besonderem Interesse waren dabei die Handlungsformen des Formulierens und Inskribierens, die anhand erhobener literaler Artefakte und ethnographischer Feldnotizen ermittelt wurden. Hierbei wurde berücksichtigt, dass die erhobenen Schreibprodukte und Schreibprozesse keine isolierten Sachverhalte sind, sondern Bestandteile einer komplexen sprachlichen Handlung (Candlin, Hyland 1999).

In einem dritten Analyseschritt wurde untersucht, wie sich die schriftsprachlichen Kompetenzen der Zweitschriftlerner*innen im Zeitraum von neun Monaten entwickelten³. Im Mittelpunkt der Analyse standen wiederum die Teilhandlungen Formulieren und Inskribieren, deren Entwicklungsverläufe in Form von Lernerprofilen beschrieben wurden. Notizzettel (literale Artefakte auf Wortebene) und Gesprächsstützen (literale Artefakte auf Satz- und Textebene) wurden wegen ihrer hohen Präsenz im Korpus sowie ihrer unterschiedlichen Komplexität als primäre Datenquellen für die Beschreibung der Entwicklungsverläufe ausgesucht. Die Ergebnisdarstellung erfolgte in Form einer ‚dichten Beschreibung‘ der Daten. ‚Dichte Beschreibungen‘ sind keine einfachen Beschreibungen, sondern ein Zusammenspiel von Beschreibung und Interpretation (Geertz 1983: 14). Die ethnographischen Forschungsnotizen und Beobachtungsprotokolle ermöglichten Rückschlüsse auf das konkrete literale Ereignis, im Rahmen dessen eine bestimmte Handlungsform beim Formulieren und Inskribieren ausgeübt wurde.

3 Die Dauer der Untersuchung entspricht somit der durchschnittlichen Dauer eines Alphabetisierungskurses in Deutschland.

Insgesamt wurden die Daten einem sich mehrfach wiederholenden Analyse- und Interpretationsprozess unterzogen und miteinander in Bezug gesetzt. Im folgenden Abschnitt werden nun ausgewählte Ergebnisse der Studie vorgestellt, die sich auf die Anwendung der Schriftsprache in der alltäglichen Praxis beziehen.

6. Schreiben als soziale Praxis: Ergebnisse⁴

6.1 Literale Artefakte als Produkte literaler Ereignisse

Es hat sich gezeigt, dass die Lerner*innen unterschiedliche literale Artefakte außerhalb des formellen Lernkontextes verfassten: Notizzettel, Listen, Vermerke an den Unterlagen, Lernzettel, Bedienungsanleitungen, medizinische Rezepte, Back- und Kochrezepte, Reiseprogramme, Wegbeschreibungen und Wegskizzen, Gesprächsstützen, Formulare und private Entschuldigungsschreiben. Alle erhobenen literalen Artefakte wiesen unterschiedliche Charakteristika hinsichtlich ihrer Funktion, struktureller Merkmale, Länge und Gebrauch der L1 und L2 auf.

Die Dokumentation literaler Ereignisse zeigt, dass die Zweitschriftler*innen mit ihren Schriftprodukten kompetent umgehen konnten. Dies betraf insbesondere ‚alltagsweltliche‘ literale Artefakte, die im Rahmen alltäglicher Routinen verfasst wurden. Die Forschungspartner*innen konnten in bestimmten literalen Ereignissen auf vorhandene literale Praktiken zurückgreifen, um ihr Ziel zu erreichen. So hat z. B. eine Teilnehmerin den Herstellungsprozess für die Zubereitung einer Heilrezeptur in ihrer L1 notiert und später nachvollzogen.

Literalität als soziale Praxis ist zudem eng mit verschiedenen Sprachen und Schriftsystemen verbunden. So zeigt das folgende Korpusbeispiel, wie eine Lernerin ihre Mehrsprachigkeit (Russisch und Deutsch) in komplexer Weise für ihre Handlungszwecke nutzte (vgl. Abbildung 2).

4 Die dargestellten ausgewählten Ergebnisse und Beispiele gehen auf Waggershauser (2015) zurück.

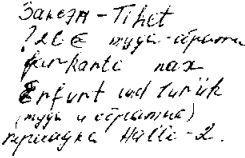
Literales Artefakt	Transliteration	Übersetzung
 <p>Закса - Тикет ? 26 € туда - обратно *fahrkarte nach Erfurt und zurück (туда и обратно) пересадка (Halle-2).</p>	<p>Zaksen - *Tiket ? 26 € tuda - obratno *farkarte nah Erfurt und *zurük (tuda i obratno) peresadka Halle-2.</p>	<p>Sachsen - Ticket ? 26 € hin - zurück Fahrkarte nach Erfurt und zurück (hin und zurück) Umstieg Halle-2.</p>

Abbildung 2: Beispiel für den Umgang mit zwei Sprach- und Schriftsystemen (Waggershauser 2015: 218)

Sie wollte mit ihrem Mann nach Erfurt mit dem Zug fahren, um Verwandte zu besuchen. Hierzu verfasste sie eine Notiz. Das zusammengesetzte Wort *Sachsen-Ticket* inskribierte sie teils mit kyrillischen und teils mit lateinischen Buchstaben. Hingegen wurden die deutschen Wörter *Fahrkarte* und *zurück* mit lateinischen Buchstaben verschriftlicht. Bei der Präposition *nach* kam es zu Mischungen der Schriftsysteme *nax*. Die russischen Wörter wie *туда и обратно* (*hin und zurück*) und *пересадка* (*Umstieg*) wurden wiederum in kyrillischer Schrift produziert. Der Umgang mit zwei Schrift- und Sprachsystemen ist ein Hinweis auf besondere sprachliche Kompetenzen dieser Zweitschriftlernerin (Waggershauser 2015: 263).

Gleichzeitig zeigte die Analyse, dass die Zweitschriftlerner*innen nur in geringem Umfang dominante literale Praktiken anwendeten. Die dominanten literalen Artefakte sind oft an Institutionen (Arbeitsamt, Sozialamt, Bank) gebunden und orientieren sich entsprechend an offiziellen schriftkulturellen Normen und Standards. Die teilnehmende Beobachtung zeigte, dass die Zweitschriftlerner*innen in solchen Fällen eigene literale Praktiken entwickelten, um den gesellschaftlichen Erwartungen und Ansprüchen gerecht zu werden. Diese Praktiken reichten von der Bildung sozialer Netzwerke über die gezielte Verwendung der L1 bis hin zum Vorbereiten schriftlicher Vorlagen für die Kommunikationszwecke mit Hilfe einer Drittperson.

Im Rahmen der Untersuchung konnte außerdem der Einfluss der Komplexität des literalen Artefakts auf die individuellen schriftsprachlichen Handlungen nachgewiesen werden. So stellen Notizzettel, die vorwiegend selbst-adressiert sind und eine konservierende Funktion haben, vergleichsweise niedrige sprachliche Anforderungen an Schreiber*innen, während beispielsweise Entschuldigungsschreiben neben der größeren in-

haltlichen Komplexität auch höhere Anforderungen an die sprachliche Gestaltung aufweisen. Das folgende Beispiel zeigt ein privates Entschuldigungsschreiben, das die Abwesenheit eines Kursteilnehmers vom Unterricht erklärt. Dabei handelt es sich um einen komplexen, ausformulierten Text, der für den Lerner von einer Drittperson verfasst wurde (vgl. Abbildung 3):

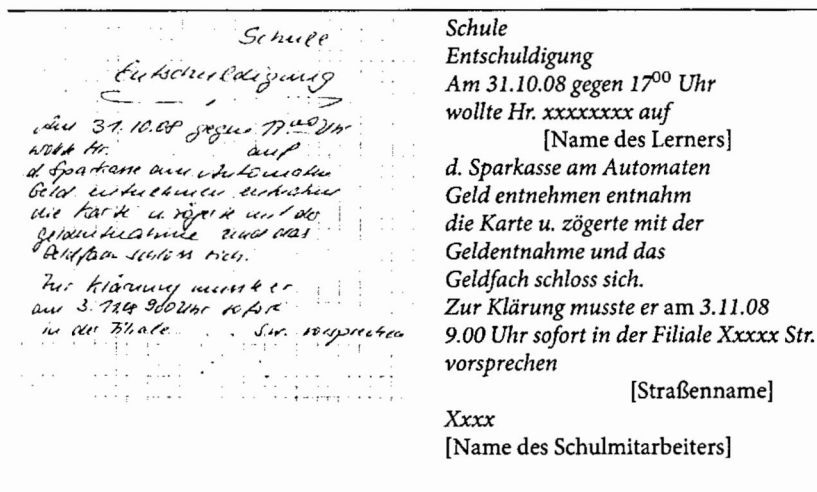


Abbildung 3: Privates Entschuldigungsschreiben, verfasst durch eine Drittperson (Wagershauser 2015: 137)

6.2 Alltägliche schriftsprachliche Handlungen der Zweitschriftlernenden

In der Untersuchung wurden *selbst- und fremd-initiierte* literale Ereignisse ermittelt. In *fremd-initiierten* Ereignissen wird die Handlung durch eine Drittperson organisiert und ausgeführt. Die sozialpädagogische Betreuung der Bildungseinrichtung beispielsweise hilft den neu zugewanderten den/die Lerner*in in der Anfangsphase, bürokratische Angelegenheiten zu bewältigen. In *selbst-initiierten* Ereignissen hingegen kann die Handlung durch den Lernenden initiiert und durch eine Drittperson ausgeführt werden. Das Beispiel mit dem Entschuldigungsschreiben (vgl. Abbildung 3) zeigt, dass der Kursteilnehmer offensichtlich noch Schwierigkeiten hatte,

den Text zu formulieren und zu inskribieren. Zudem können literale Ereignisse auch durch die Lerner*innen sowohl selbst-initiiert als auch fremd-initiiert durchgeführt werden (vgl. Abbildung 2). Dabei kommt einem/einer Literalitätsmediator*in eine wichtige Rolle zu, der/die die Teilnehmer*innen in ihrem Schreibprozess unterstützt und dadurch ihre schriftsprachlichen Handlungen beeinflusst. Diese Erkenntnisse bestätigen die Annahme, dass Literalität in verschiedene soziale Praxen eingebettet ist, von denen sie beeinflusst wird und diese wiederum beeinflusst.

Formulieren	Inskribieren
Fremdes Formulieren durch Vorschreiben/Vorzeigen	Fremde Inskription
Fremdes Formulieren durch Buchstabieren	Gemeinsame Inskription (kooperatives Schreiben)
Fremdes Formulieren durch Vorgeben/Diktieren	Eigene Inskription mit Hilfe eines Literalitätsmediators/einer Literalitätsmediatorin
Gemeinsames Formulieren (mit einem/einer Literalitätsmediator*in)	Selbst-Abschreiben
Eigenes Formulieren mit Hilfe eines/einer Literalitätsmediators/Literalitätsmediatorin	Selbst-Niederschrift (mit kyrillischen/lateinischen Buchstaben oder gemischt)
Eigenes Formulieren mit Hilfe eines Wörterbuchs	Nicht-sprachliche Niederschrift
Eigenes Formulieren mit Hilfe von visuellen Hilfsmitteln	Selbst-Notieren (mit kyrillischen/lateinischen Buchstaben oder gemischt)
Eigenes Formulieren mit Hilfe von nicht-grafischen Hilfsmitteln	Fremde Inskription
Eigenes Formulieren ohne Hilfsmittel	

Tabelle 2: Identifizierte Formen des Formulierens und Inskribierens

Vor dem Hintergrund dieser Erkenntnisse wurden die Handlungsformen grob in solche untergliedert, die mit Hilfe von Drittpersonen und solche, die eigenständig mit und ohne Hilfsmittel ausgeführt wurden. Die qualitative Auswertung der Daten ergab neun Formen des Formulierens und sieben Formen des Inskribierens (vgl. Tabelle 2). Die vorliegende Studie liefert erste aufschlussreiche Einblicke in die tatsächliche funktionale Nutzung der Schriftsprache außerhalb des formellen Lernkontextes.

6.3 Entwicklung von schriftsprachlichen Kompetenzen beim Formulieren und Inskribieren

Es wurde in dieser Untersuchung festgestellt, dass die Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen sehr individuell und unterschiedlich verläuft und von verschiedenen Bedingungen (z. B. soziale Umgebung, Anwesenheit von Literalitätsmediator*innen etc.) abhängig ist (Wagershauser 2015: 262). Dabei stellt die Unterstützung durch die Drittpersonen im Schreibprozess für die Ausbildung schriftsprachlicher Fähigkeiten eine notwendige Entwicklungsstufe dar.

Eine Entwicklung beim Formulieren war dann erkennbar, wenn die Zweitschriftlerner*innen sich mit zunehmender Handlungskompetenz und zunehmenden Sprachkenntnissen in der L2 von der Unterstützung durch Drittpersonen lösten und ihre literalen Artefakte eigenständig formulierten. Die Auswertung der Lernerprofile zeigte, dass im ersten Trimester die Zweitschriftlerner*innen meist unselbständig handelten und ihre Literalitätsmediator*innen beim Formulieren von Notizen um das Vorschreiben/Vorzeigen, Buchstabieren oder Diktieren baten. Beim Formulieren von Gesprächsstützen spielten die Drittpersonen meistens die Rolle des Übersetzers bzw. der Übersetzerin. Die Die Forschungspartner*innen gaben die Sätze in der L1 vor und baten um deren Übersetzung in die L2. Durch das wachsende Selbstvertrauen in eigene schriftsprachliche Fähigkeiten gelang es den Zweitschriftlerner*innen im zweiten Trimester immer mehr, sich von der Hilfe durch eine Drittperson zu lösen und eigenständig (schriftsprachlich) in der L2 zu handeln. Es wurden zunehmend diverse Hilfsmittel, wie beispielsweise ein zweisprachiges Wörterbuch eingesetzt, um unbekannte Wörter nachzuschlagen und schließlich aus diesen Wörtern einzelne Sätze zu konstruieren. Im dritten Trimester trat die Notwendigkeit von Gesprächsstützen (literale Artefakte zur Bewältigung kommunikativer Aufgaben) in den Hintergrund, was vermuten lässt, dass die Lerner*innen zu diesem Zeitpunkt in der Lage waren, die alltäglichen Aufgaben kommunikativer Art mündlich zu meistern.

Entwicklungen beim Inskribieren zeigten sich dann, wenn das Inskribieren durch einen/eine Literalitätsmediator*in abnahm, die Zweitschriftlerner*innen sich von der schriftlichen Vorlage lösten und die Inhalte aus dem Gedächtnis frei notierten. In den ersten Monaten waren die Inskriptionsformen stark an eine Vorlage gebunden. Die Lerner*innen nutzten diverse visuelle (z. B. Verpackungen) und nicht-sprachliche Hilfsmittel (z. B.

Kästchen, Pfeile etc.) sowie ein zweisprachiges Wörterbuch als Vorlage, von welcher die Wörter abgeschrieben wurden. Auf Grund der Komplexität von Gesprächsstützen kam es häufig zum stellvertretenden Schreiben. Im zweiten Trimester lösten sich die Forschungspartner*innen von der Vorlage und notierten Inhalte aus dem Gedächtnis. Es konnte auch nachgewiesen werden, dass die Wahl der Schrift häufig mit der Funktion des literalen Artefaktes zusammenhängt. Die Zweitschriftlerner*innen nutzten die kyrillische Schrift als Hilfsmittel, um sich beispielsweise das Lesen in der L2 zu erleichtern, und die lateinische Schrift, wenn die literalen Artefakte an deutschsprachige Personen adressiert waren. Zudem fiel bei der Analyse auf, dass die Zweitschriftlerner*innen wichtige Inhalte durch Markierungen, Unterstreichungen und Symbole hervorheben konnten. Im dritten Trimester konnten die Lerner*innen eigenständig die literalen Artefakte auf Satzebene inskribieren. Dabei wurden die unbekannt Wörter von der Vorlage abgeschrieben und mit festen Satzmustern aus dem Gedächtnis vervollständigt. In diesem Zeitraum entstanden auch die ersten literalen Artefakte auf Textebene, die zwar aus mehreren Sätzen bestanden, aber keine Zusammenhänge zwischen den Textpassagen aufwiesen.

7. Zusammenfassung und Ausblick

Bislang existieren kaum Anhaltspunkte zu der funktionalen Nutzung der Schriftsprache durch Kursteilnehmer*innen außerhalb des formellen Lernkontextes. Die vorliegende Studie liefert somit die ersten Erkenntnisse zur alltäglichen Schriftverwendung und Kompetenzen russischsprachiger Zweitschriftlerner*innen und kann zur Verbesserung von Bildungsangeboten für diese spezielle Zielgruppe beitragen. Das Ziel war es, das schriftsprachliche Handeln von drei Alphabetisierungskursteilnehmer*innen empirisch mit einem ethnographischen Ansatz zu erforschen und ihre alltäglichen literalen Praktiken zu dokumentieren.

Es wurde deutlich, dass die Lerner*innen die Schriftsprache außerhalb des formellen Lernkontextes auf unterschiedliche Art und Weise nutzen und dass die Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen in der L2 sehr individuell verläuft. Dadurch, dass der Entstehungskontext der literalen Artefakte die alltägliche soziale Praxis der Kursteilnehmer*innen ist, konnten individuelle bedeutsame schriftsprachliche Handlungen identifiziert werden, die im Alphabetisierungskurs trainiert werden sollten.

Zudem können die erhobenen ‚alltagsweltlichen‘ literalen Artefakte zum Lerngegenstand werden. Der Umgang mit den literalen Artefakten, ihre Nutzung und Produktion, ermöglicht den Lerner*innen, aktiv an der gesellschaftlichen Wirklichkeit teilzunehmen und tragen somit auch zu einer gelingenden Integration bei.

Die spezifischen Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung, auch wenn sie durch die Dichte der Beschreibung sehr aussagekräftig sind, lassen aufgrund der geringen Teilnehmer*innenzahl keine allgemeinen Rückschlüsse zu. Ethnographische Untersuchungen mit einer größeren (repräsentativen) Stichprobe über einen längeren Zeitraum wären wünschenswert.

Das Verständnis von Schreiben als soziale Praxis mit all seinen Handlungsformen und Funktionen relativiert die dominanten literalen Praktiken und verleiht alltagsweltlichen Praktiken einen höheren Stellenwert.

Literatur

- Abraham, Ellen; Linde, Andrea (2011): Alphabetisierung/Grundbildung als Aufgabengebiet der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, Rudolf; von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 889–903.
- BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2018): Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs für Zweitschriftlernende (Zweitschriftlernerkurs). [<https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzeptLeitfaeden/konzept-zweitschriftlernende.html?nn=282388>, 30.01.20]
- Barton, David; Hamilton, Mary (1998): Local literacies. Reading and writing in one community. London: Routledge.
- Barton, David; Hamilton, Mary; Ivanic, Roz (Hrsg.) (2000): Situated literacies. Reading and writing in context. London: Routledge.
- Baynham, Mike (1995): Literacy practices. Investigating literacy in social contexts. London: Longman.
- Brinker, Klaus (2010): Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. 7. Auflage. Berlin: Erich Schmidt.
- Candlin, Christopher; Hyland, Ken (1999): Introduction. Integrating approaches to the study of writing. In: Candlin, Christopher; Hyland, Ken (Hrsg.): Writing. Texts, processes and practices. London: Longman, 1–17.
- Feick, Diana; Schramm, Karen (2016): Alphabetisierung mit Migrantinnen und Mi-

- granten. In: Löffler, Cordula; Korfkamp; Jens (Hrsg.): Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Münster, New York: Waxmann, 214–225.
- Feilke, Helmuth (2014): Begriff und Bedingungen literaler Kompetenz. In: Feilke, Helmuth; Pohl, Torsten (Hrsg.): Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen. Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 4. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 33–53.
- Feldmeier, Alexis (2015): Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Flick, Uwe; von Kardoff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.) (2008): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 5. Auflage. Reinbek: Rowohlt.
- Geertz, Clifford (1983): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Grotlüschen, Anke; Buddeberg, Klaus; Dutz, Gregor; Heilmann, Lisanne; Stammer, Christopher (2019): LEO 2018. Leben mit geringer Literalität. In: Pressebroschüre, Hamburg. [<http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo>, 24.09.2020]
- 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.
- Papen, Uta (2010): Literacy mediators, scribes or brokers? The central role of others in accomplishing reading and writing. In: Langage et Societe, 133, 63–82.
- Steinke, Ines (2008): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe; von Kardoff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 5. Auflage. Reinbek: Rowohlt, 319–331.
- Street, Brian (1984): Literacy in theory and praxis. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Street, Brian (1992): Sociocultural dimensions of literacy: Literacy in an international context. In: Unesco Institute of Education: The future of literacy and the literacy of the future. Report of the seminar on adult literacy in industrialized countries. UIE Hamburg, 41–53.
- Street, Brian V. (2003): What's „new“ in the New Literacy Studies. Critical approaches to literacy in theory and practice. In: Current Issues in Comparative Education, Jg. 5, H. 2, 77–91.
- Waggershauser, Elena (2015): Schreiben als soziale Praxis. Dissertation. Tübingen: Stauffenburg.
- Wrobel, Arne (1995): Schreiben als Handlung. Überlegungen und Untersuchungen zur Theorie der Textproduktion. Tübingen: Niemeyer.
- Zeuner, Christine; Pabst, Antje (2011): „Lesen und Schreiben eröffnen eine neue Welt!“ Literalität als soziale Praxis – Eine ethnographische Studie. Bielefeld: Bertelsmann.