

Alphabetisierung von erwachsenen Migrantinnen & Migranten: Konzepte und empirische Untersuchungen

Ein Literaturbericht

Santi Guerrero Calle
Thomas Studer
Peter Lenz

2023

Bericht des Wissenschaftlichen Kompetenzzentrums für Mehrsprachigkeit

Herausgeber | Publié par
Institut für Mehrsprachigkeit
www.institut-mehrsprachigkeit.ch

—
Institut de plurilinguisme
www.institut-plurilinguisme.ch

Autor*innen | Auteur·e·s
Santi Guerrero Calle, Thomas Studer, Peter Lenz

Übersetzungen | Traductions
Isabelle Affolter, Mary Carozza

Das vorliegende Projekt wurde im Rahmen des Forschungsprogramms 2016-2020 des Wissenschaftlichen Kompetenzzentrums für Mehrsprachigkeit durchgeführt. Für den Inhalt dieser Veröffentlichung sind die Autor*innen verantwortlich.

Le projet dont il est question a été réalisé dans le cadre du programme de recherche 2016-2020 du Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme. La responsabilité du contenu de la présente publication incombe à ses auteur·e·s.

Freiburg | Fribourg, 2023

Layout
Billy Ben, Graphic Design Studio

Unterstützt von | avec le soutien de



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Eidgenössisches Departement des Innern EDI
Département fédéral de l'intérieur DFI
Dipartimento federale dell'interno DFI
Departament federal da l'intern DFI
Bundesamt für Kultur BAK
Office fédéral de la culture OFC
Ufficio federale della cultura UFC
Uffizi federal da cultura UFC

Alphabetisierung von erwachsenen Migrantinnen & Migranten: Konzepte und empirische Untersuchungen

—
Ein Literaturbericht
—

Santi Guerrero Calle
Thomas Studer
Peter Lenz

2023

Bericht des Wissenschaftlichen Kompetenzzentrums für Mehrsprachigkeit

Einleitung	6
<hr/>	
1 Grundlegende Konzepte	8
<hr/>	
1.1 Literalität/Literacy/Littérisme	9
1.2 Grundbildung/basic education/basic learning needs/l'éducation de base	12
1.3 Lebenslanges Lernen/Lifelong Learning/la formation tout au long de la vie	15
1.4 Grundlegende Konzepte: Begriffe im Sprachvergleich	17
2 Grade literaler Kompetenz	18
<hr/>	
2.1 Personen ohne Lese- und Schreibkompetenzen	19
2.2 Personen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen	21
2.3 Personen mit Lese- und Schreibkompetenzen in einem nichtlateinischen Schriftsystem	25
2.4 Grade literaler Kompetenz: Begriffe im Sprachvergleich	28
3 Empirische Untersuchungen über zu erlangende Kompetenzen	31
<hr/>	
3.1 Überblick	31
3.2 Präliterale Kompetenzen	36
3.3 Kognitive und metakognitive Kompetenzen	37
3.4 Spezifisch linguistische Kompetenzen	40
3.5 Bilanz und Diskussion	43
4 Abschliessende Bemerkungen	46
<hr/>	
4.1 Rückblick	46
4.2 Ausblick	47

Bibliografie	58
<hr/>	
Forschungsüberblick 2000–2020	71
<hr/>	
Forschungsarbeiten im untersuchten Zeitraum mit anderen Zweitsprachen als Deutsch, Französisch und Englisch	84
<hr/>	
<p>Le chapitre 4 (Remarques conclusives) de cette revue de la littérature sur l'«Alphabétisation de migrantes et migrants adultes: concepts et études empiriques» est disponible en français (p. 50):</p>	
4 Remarques conclusives	50
<hr/>	
4.1 Rétrospective	50
4.2 Perspectives	52
<p>Chapter 4 (Conclusion) of this literature review “Literacy education in adult migrants: concepts and empirical studies” is available in English (p. 54):</p>	
4 Conclusion	54
<hr/>	
4.1 Overview	54
4.2 Outlook	55

Einleitung

Der vorliegende Literaturbericht befasst sich mit den Lese- und Schreibkompetenzen erwachsener Migrantinnen und Migranten in den Zweitsprachen Deutsch, Französisch und Englisch. Er vermittelt einen Überblick über zentrale theoretische Konzepte und Ergebnisse empirischer Forschung und verfolgt zwei Ziele: Zum einen sollen Forschungsstand und, ausgehend davon, Forschungslücken im Bereich der Alphabetisierung aufgezeigt werden, zum anderen soll eine Orientierungsgrundlage für Expertinnen und Experten, Forschende sowie Praktizierende im bisher wenig systematisch untersuchten Alphabetisierungsbereich geschaffen werden.

Der Bericht befasst sich mit der Alphabetisierung in den Zweitsprachen Deutsch, Französisch und Englisch, da Deutsch und Französisch als Zweitsprachen für die Schweiz von besonderer Relevanz sind und weil bei Englisch als Zweitsprache auf deutlich mehr empirische Untersuchungen sowie theoretische Konzepte zurückgegriffen werden kann. Nicht systematisch-kontrastiv behandelt werden Lernkonzepte und Methoden, die in der Alphabetisierungsarbeit verwendet werden. Eine solche Gegenüberstellung war zwar ursprünglich geplant, erwies sich aber letztlich als nicht durchführbar, da sprachübergreifende Begriffe u.a. für die Zielgruppen wie z.B. „primärer Analphabet“ fehlen, was es verunmöglicht, über die Darstellung der Gegenstandsebenen resp. von Grundkonzepten hinauszukommen und Lehr- und Lernkonzepte systematisch-vergleichend zu beschreiben.

Die begriffliche Vielfalt im Alphabetisierungsbereich ist beträchtlich, wobei mit Be-

griffen wie *Alphabetisierung*, *Grundbildung* und *Literalität* unterschiedliche Akzente gesetzt oder Faktoren in den Vordergrund gerückt werden, wie beispielsweise der Schulhintergrund erwachsener Migrantinnen und Migranten bei der *Alphabetisierung*. Im Bericht wird deshalb versucht, die einschlägigen Begriffe so exakt wie möglich zu erfassen, indem sie einerseits für die jeweilige Zweitsprache (und aus dem damit einhergehenden Forschungskontext) beschrieben und andererseits sprachvergleichend dargestellt werden.

Politische Brisanz und curriculare Relevanz des Themas *Alphabetisierung* unterscheiden sich in den einzelnen Ländern und Regionen. Der vorliegende Bericht will nicht in die sprachen- und integrationspolitischen Debatten eingreifen, sondern zielt darauf ab, diese Debatten auf eine möglichst fundierte und transparente Grundlage zu stellen. Aussen vor bleiben damit z. B. spezifische Angaben zur Dauer des Alphabetisierungsprozesses bei erwachsenen Migrantinnen und Migranten oder auch zu konkreten unterrichtlichen Aspekten. Aufgegriffen, zur Diskussion gestellt und bilanziert werden hingegen die Entwicklung sowie der aktuelle Stand sprachwissenschaftlich ausgerichteter Forschung zur Alphabetisierung. Dies mit dem Ziel, den Erwerb literaler Kompetenzen nachvollziehbar zu beschreiben.

Der Bericht beginnt im ersten Kapitel mit der Klärung grundlegender Konzepte. So werden beispielsweise die Begriffe *Literalität*, *literacy* und *littérisme* → Kap. 1 erläutert und einander gegenübergestellt. In den beiden wei-

teren Abschnitten des ersten Kapitels werden die Konzepte der Grundbildung → Kap. 1.2 sowie des lebenslangen Lernens → Kap. 1.3 vorgestellt und mit den entsprechenden Begriffen der Zweitsprachen Englisch und Französisch kontrastiert. In Kapitel 2 werden anschliessend die Grade literaler Kompetenz behandelt, und zwar wiederum sprachkontrastiv (Deutsch, Französisch, Englisch). Dabei werden Gruppen von Analphabetinnen und Analphabeten nicht, wie sonst üblich, nach der Anzahl Schuljahre unterschieden (ein beschränkt aussagekräftiges Aussenkriterium), sondern anhand der Ausprägungen schriftsprachlicher Kompetenz (ein inhaltliches, gegenstandsadäquateres Unterscheidungsmoment). In Kapitel 3 erfolgt die Darstellung und Diskussion empirischer Studien zum Erwerb literaler Kompetenzen aus dem Zeitraum von 2000 bis 2020. Dabei werden empirische Untersuchungen in den Zweitsprachen Deutsch, Französisch und Englisch berücksichtigt. Da die Literalitätsgrade betroffener Personen je nach Zweitsprache unterschiedlich definiert werden und diesbezüglich kein sprachübergreifender Konsens besteht, wurden gestützt auf die relevantesten Publikationen drei Gruppen der zu erlangenden Kompetenzen definiert: präliterale Kompetenzen → Kap. 3.2, kognitive und metakognitive Kompetenzen → Kap. 3.3 sowie spezifisch linguistische Kompetenzen → Kap. 3.4. Im Überblick → Kap. 3.1 findet sich zudem eine ausführliche Übersichtstabelle → Tab. 3, die alle hier diskutierten Studien im Bereich der Alphabetisierung zu den drei betrachteten Zweitsprachen auflistet. Die Gliederung erfolgt dabei angeordnet nach den drei Kompetenzgruppen. Abschliessend werden in Kapitel 4 die Ergebnisse zusammengefasst → Kap. 4.1 und es wird ein Ausblick → Kap. 4.2 auf künftige Untersuchungen

gegeben, die für vertiefte Einsichten in den Alphabetisierungsbereich besonders relevant scheinen. Am Schluss der Kap. 1 und 2 → Tab. 1, → Tab. 2 befindet sich jeweils ein Glossar zentraler Begriffe in den Sprachen Deutsch, Französisch und Englisch, an die sich bei weiteren Untersuchungen anschliessen lässt. Zusätzlich befindet sich im Anhang eine weitere Übersichtstabelle → Tab. 4 mit allen durchgeführten Studien im Bereich Alphabetisierung zu den Zweitsprachen Deutsch, Englisch und Französisch und eine weitere Übersichtstabelle → Tab. 5 mit Studien zu weiteren Zweitsprachen (z.B. Schwedisch, Spanisch, Portugiesisch).

1 Grundlegende Konzepte

Als in den Siebzigerjahren des zwanzigsten Jahrhunderts das Phänomen des Analphabetismus auch in Industrieländern öffentlich thematisiert wurde, kam es zu einer Debatte um präzise Definitionen, die bis heute anhält (Löffler & Korfkamp, 2016: 9; Rokitzki, 2016: 29). Damit verbundene Fragen wurden über Jahrzehnte hinweg international diskutiert. In der Fachliteratur führte dies zur Prägung zahlreicher unterschiedlicher Fachbegriffe, jedoch zu keinem Konsens. Während Begriffe wie *Alphabetisierung* oder *Analphabetismus* → Kap. 2 sowie *Grundbildung* → Kap. 1.2 in Deutschland wie auch in der Schweiz die fachliche Diskussion und die öffentlich-medialen Debatten bestimmen, sind es im englischsprachigen Raum insbesondere die Begriffe *literacy* und *basic education* → Kap. 1.2, die grosse Resonanz finden (Tröster & Schrader 2016: 42).

Die globale Dimension und Tragweite der Thematik lässt sich am „kollektiven politischen Willen der internationalen Gemeinschaft“ (Singh, 2004: 35) mit folgenden Beispielen verdeutlichen: Seit die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (AEMR) 1948 von den Vereinten Nationen verabschiedet wurde, hat sich auf internationaler Ebene vor allem die UNESCO für die *literacy* als Basis für Bildung sowie lebenslanges Lernen eingesetzt (Tröster & Schrader, 2016: 45; Linde, 2008: 92-93; Singh, 2004: 35). Dementsprechend lenkt die Kommission die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit regelmässig auf diese Problematik. Beispielsweise wurden das Jahr 1990 zum Internatio-

nenal Jahr der Alphabetisierung sowie das Jahrzehnt 1990-2000 zum Internationalen Jahrzehnt zur Bekämpfung des Analphabetismus erklärt. Darüber hinaus wurden die Jahre 2003-2012 von den Vereinten Nationen zur Weltalphabetisierungsdekade ausgerufen. Zusätzlich trat 2016 Punkt 4 der *Sustainable Development Goals (SDGs)* in Kraft, der sich der Grundbildung sowie dem lebenslangen Lernen widmet. Dieses Projekt mit einer Laufzeit von 15 Jahren (bis 2030) soll von allen UNO-Mitgliedstaaten, darunter auch der Schweiz, umgesetzt sowie erreicht werden (vgl. UNESCO, 2013: 105; United Nations, 2018).

Für eine (macht-)kritische Sicht der Alphabetisierung bei Erwachsenen spielt das ursprünglich in Brasilien durch Paulo Freire entwickelte Konzept der emanzipatorischen Alphabetisierung eine relevante Rolle. Dieses betrachtet Analphabetinnen und Analphabeten als unterdrückte sowie ausgebeutete Menschen. Die Betroffenen sollen daher durch die Alphabetisierung befähigt werden, sich aktiv an der Analyse und Verbesserung ihrer gesellschaftlichen Situation zu beteiligen. Der Grundsatz dieses Konzepts ist beispielsweise bei Kamper¹ (1994) zu finden, die sich im deutschsprachigen Raum schon früh mit dem Thema der Alphabetisierung bei Erwachsenen beschäftigte. Kamper zufolge sollten Alphabetisierungsprogramme schreibunerfahrene Erwachsene als kompetente erwachsene Menschen verstehen, ihre Würde respektieren „und ihre nicht-literaten Kenntnisse und Fä-

higkeiten in der Gestaltung und Aufrechterhaltung ihres sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Lebens anerkennen“ (Kamper, 1994: 574).

In jedem der drei folgenden Abschnitte des Kapitels wird ein Begriff diskutiert (z. B. dt. Literalität) und zu dessen Quasi-Synonymen (z. B. engl. *literacy*, frz. *littérisme*) in Beziehung gesetzt. Ebenso wird mit den Begriffen bzw. Konzepten der Grundbildung → Kap. 1.2 und des lebenslangen Lernens → Kap. 1.3 verfahren. Leitend für die Betrachtung sind Bedeutung und Erfassung des jeweiligen Begriffs sowie die Unterscheidung im Sprachvergleich.

1.1 Literalität/Literacy/Littérisme

Durch internationale Studien (z. B. *International Adult Literacy Survey (IALS)* und *Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC)*), die grundlegende Kompetenzen Erwachsener erfassen, findet der in der deutschsprachigen Fachliteratur relativ neue Begriff Literalität² (engl. *literacy*) immer häufiger Verwendung (Tröster & Schrader, 2016: 51; Rokitzki, 2016: 28; Panagiotopoulou, 2001: 54-55). So wird dieser Begriff beispielsweise in den genannten Studien in die Diskussion der Grundbildung → Kap. 1.2 und Alphabetisierung → Kap. 2 eingeschlossen. Die an der IALS-Studie teilnehmenden Länder einigten sich darauf, dass Literalität eine bestimmte Grundlage des Verhaltens Erwachsener darstellt, bezogen auf

die Verwendung von gedruckten und geschriebenen Informationen, um in der Ge-

sellschaft zurechtzukommen, eigene Ziele zu erreichen und eigenes Wissen sowie die individuellen Möglichkeiten zu entwickeln. (OECD, 1998: 16)

Literalität wird dadurch einerseits mit dem Erwerb von rezeptiven und produktiven schriftlichen Kompetenzen gleichgesetzt sowie andererseits im Sinne des Grundbildungskonzepts weiter gefasst (ebd.). Somit stellt Literalität einen umfassenden Begriff dar, der mehr beinhaltet als lediglich die Beherrschung von Lesefertigkeiten und Verschriftungstechniken. Aus historischer Sicht steht vor allem die soziale Bedeutung des Lesens und Schreibens im Zentrum (Linde, 2008: 35). Literalität wird sowohl auf literale Gesellschaften und Kulturen als auch auf Individuen bezogen, die in einer schriftgeprägten (literalen) Umgebung agieren (Panagiotopoulou, 2001: 54). Es handelt sich dabei immer um einen „soziokulturell bedingten und situationsgebundenen Gebrauch von Schriftsprache“ (ebd.: 55), der drei Bezugsebenen einschliesst:

- [...] Kulturen, in denen wichtige Institutionen, wie z. B. das Recht, die Politik, die Religion u. a. sich auf schriftliche Texte berufen. Diese wirken sich wiederum auf das Denken und Handeln der Kulturangehörigen aus. In diesen Kulturen ist der Erwerb von Lesen und Schreiben eines der Ziele von Bildungsinstitutionen.
- [...] Gesellschaften, die dadurch gekennzeichnet sind, daß insgesamt das gesellschaftliche Leben durch Formen schriftlicher Kommunikation bestimmt ist. Wo Schrift in ge-

1 Gertrud Kamper entwickelte in den Achtzigerjahren den Fähigkeitenansatz, dessen Ziel die Förderung des Schriftspracherwerbs bei funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten ist.

2 Teilweise wird auch von *Schriftlichkeit* (Panagiotopoulou, 2001: 54) gesprochen.

sellschaftlichem Gebrauch ist, sind Mitteilungen, Einladungen, Verträge usw. schriftlich bedingt bzw. Lesen und Schreiben ist in den meisten Bereichen soziokulturell verankert.

- [...] Individuen, die in ihrem Alltag mit Schrift handeln, indem sie an Schriftlichkeitsprozessen teilnehmen. Geschriebene Sprache in Form von schriftlichen Texten kann ihren Alltag erleichtern oder auch erschweren, ist aber jedenfalls ein unverzichtbarer Teil ihres Lebens. (ebd.: 54-55)

Auf individueller Ebene umfasst Literalität kulturelle und gesellschaftliche Aspekte des Schreiben- und Lesenkönnens, wohingegen Alphabetisiertheit den technischen Aspekt dieses Könnens beschreibt. Die Trennung dieser beiden Aspekte ist von Relevanz, denn Alphabetisiertheit allein genügt nicht, um an einer Schriftkultur teilzuhaben. Mit dem Begriff Literalität wird demnach die Teilhabe eines Individuums an Schriftlichkeitsprozessen in einer von Schriftsprache geprägten Gesellschaft unterstrichen (Panagiotopoulou, 2001: 55-56).

Im Gegensatz zum Begriff Literalität, bei dem der Akzent auf der *Schriftkultur* liegt (Tröster & Schrader, 2016: 51), bezieht *literacy* in der Fachliteratur sowie im allgemeinen Verständnis weitere Fertigkeiten mit ein, wie z. B. mündliche Sprachkompetenzen (Barton & Lee, 2011: 599; UNESCO, 2006a: 149), obwohl der deutsche Begriff Literalität direkt von dieser englischen Variante abstammt (Linde, 2008: 55). Die UNESCO (1957) beschreibt *literacy* als

[...] a characteristic acquired by individuals in varying degrees from just above none to an indeterminate upper level. Some individuals

are more or less literate than others but it is really not possible to speak of illiterate and literate persons as two distinct categories. (ebd.: 18)

Der Begriff *literacy* wurde von der UNESCO über die Jahre angepasst und nun verstanden als

[...] the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society. (UNESCO, 2004: o. S.)

Wie anhand dieses Zitats ersichtlich wird, definiert die UNESCO *literacy* als ein Kontinuum: An einem Ende stehen die Lese- und Schreibkompetenzen sowie basale Rechenkompetenzen des alltäglichen Lebens, zum anderen Ende zählen erweiterte Kategorien, neben Lese- und Schreibkompetenzen auch Mathematik, *scientific literacy*, Sprachen sowie eine „Reihe von als nichtkognitiv etikettierter Kernkompetenzen, wie zum Beispiel kritisches Denken, selbständiges Handeln oder auch Interaktionsfähigkeit“ (UNESCO, 2005, zitiert nach Tröster & Schrader, 2016: 51). Demzufolge beschreibt dieses weiter gefasste Ende des Kontinuums die Fähigkeit, auf Wissen zuzugreifen, Wissen zu integrieren, zu verwalten sowie auszuwerten (ebd.). Die UNESCO unterstreicht somit, dass nicht alle Menschen über gleich hohe *Schriftkompetenzen* verfügen und demnach nicht einfach von *illiterate* oder *literate* gesprochen werden kann.

Ausschlaggebend sind vielmehr individuelle Ausprägungen von *Schriftkompetenzen* und es kommt entscheidend auf die Mindestanforderungen an, die eine Gesellschaft in diesem Bereich ansetzt (Holme, 2004: 11; Grebelsky, 1970: 9).

Während der Achtzigerjahre des zwanzigsten Jahrhunderts fanden die sogenannten New Literacy Studies (NLS, ethnographische Studien zum alltäglichen Gebrauch von Schriftsprache) grosse Beachtung, die sich für eine breitere Vorstellung von *literacy* einsetzten (Literalität und Oralität), statt eine Vereinfachung des Begriffs auf eine singuläre Fertigkeit zu propagieren (Literalität gegenüber Oralität), um dem (Inter-)Agieren der Menschen in der Gesellschaft adäquater Rechnung zu tragen. Diese Auseinandersetzungen haben den heutigen Begriff *literacy* stark mitgeprägt. Kennzeichnend für die NLS ist ein interdisziplinärer Ansatz, bei dem Vertretende von Disziplinen wie Linguistik, Psychologie und Kulturwissenschaften zusammenarbeiten. Einer der bedeutendsten Vertreter dieser Studien ist Brian Street, der zwischen dem autonomen und dem ideologischen Modell unterscheidet. Lesen und Schreiben werden im autonomen Modell als Technik betrachtet und beziehen sich auf individuelle kognitive Prozesse. Im Gegensatz dazu werden Lesen und Schreiben im ideologischen Modell in einen soziokulturellen Kontext eingebettet und beziehen sich auf die soziale Beschaffenheit sowie die Vielfalt von literalen Praxen. Mit dem ideologischen Modell deutet Street des Weiteren auf Machtstrukturen hin, die er für das Verständnis von Literalität als zentral erachtet (Street, 1993: 4-5). Zugleich hebt er die Polarität zwischen „authority and power on the one hand and re-

sistance and creativity on the other“ (ebd: 8) hervor. Solche auf Machtstrukturen bezogene Diskussionen über *literacy* finden sich auch im deutschsprachigen Raum wieder (Linde, 2007: 95-96).

Ebenfalls kam in den Achtzigerjahren mit einer deutlichen Verspätung in den französischsprachigen Ländern der Begriff *littéracie* auf, der wiederum vom englischen *literacy* abstammt: In Belgien wurde der Begriff offiziell 1982 anerkannt, in Frankreich 1984 und in Kanada 1986 (*littératie*). Im Vergleich zu Grossbritannien, wo der Begriff seit 1973 verwendet worden war, hat sich *littéracie* in französischsprachigen Gebieten folglich erst relativ spät durchgesetzt (Fernandez, 2005: 4). Angesichts der zwei bereits existierenden Begriffe (*analphabétisme* und *illettrisme*) erschien es semantisch sinnvoll, den Begriff *littérisme* als Gegenpol von *illettrisme* einzuführen (Barré-De Miniac, 2003: 114). Im Jahr 2005 wurde in Frankreich der Begriff *littérisme* folgendermassen definiert: „capacité à lire un texte simple en le comprenant, à utiliser et à communiquer une information écrite dans la vie courante“ (UNESCO, 2006b: 156). Deutlich wird hier, dass sich die französische Variante *littéracie* lediglich auf die Fertigkeit des Lesens und Verstehens bezieht, wohingegen der englische Begriff *literacy* weitere nichtkognitive Kernkompetenzen umfasst. Es ist anzunehmen, dass dieser grundlegende Unterschied zwischen den beiden Begriffen durch die NLS geprägt wurde. Auch scheinen die Begriffe im französischen Sprachraum mehrheitlich aus dem Englischen übernommen worden zu sein, ohne dass eine kritische Auseinandersetzung damit stattfand.

1.2 Grundbildung/basic education/basic learning needs/l'education de base

Während mit Alphabetisierung meist nur die Entwicklung grundlegender Lese- sowie Schreibfähigkeiten gemeint ist, verweist der Begriff Grundbildung, in Österreich auch Basisbildung genannt (Doberer-Bey, 2013: 38-39), auf eine Vielzahl von Kompetenzen, die für eine aktive Teilnahme an der Gesellschaft benötigt werden (Tröster & Schrader, 2016: 45; Linde, 2008: 53-54). Alphabetisiertheit kann demnach verstanden werden als wesentliche Bedingung der Grundbildung sowie der Literalität (Euringer, 2016: 23; Schröder, 2012: 6). Im Gegensatz zur Literalität jedoch umfasst Grundbildung berufliche (z. B. Zuverlässigkeit), soziale (z. B. Teamfähigkeit) sowie personale Kompetenzen (z. B. Eigenverantwortung), damit eine Person ihr Potenzial entfalten, ihren Platz in der Gesellschaft finden und sich aktiv an derselben beteiligen kann (Linde, 2007: 93-94). Im deutschsprachigen Raum kann bis dato nicht auf eine einheitliche Definition von Grundbildung zurückgegriffen werden.

Grundbildung für Erwachsene soll laut verschiedenen Autorinnen und Autoren mehr als nur die Schriftsprache vermitteln. Dabei soll vor allem auf die häufig wenig differenziert entwickelten elementaren Fähigkeiten der Lernenden Rücksicht genommen werden. Insbesondere sollen Grundbildungsangebote die gezielte Verbesserung der Lernfähigkeit sowie die Vermittlung von Lern- und Problemlösungsstrategien umfassen (Derichs-Kunstmann, Chiersmann & Tippelt, 1993: 61; Linde, 2008: 50; Hammann et al., 2013: 21).

In Deutschland und Österreich werden in sogenannten Alphabetisierungskursen nicht bloss die technischen Aspekte der Lese- und Schreibfähigkeiten entwickelt, sondern die Curricula beruhen auf ebendiesem Begriff der Grundbildung (Feldmeier, 2015: 18; Fritz et al., 2006: 27).

Unter Grundkompetenzen werden in der Schweiz die Fähigkeiten verstanden, mit einfachen Texten umzugehen, mathematische Aufgaben zu lösen, Informations- und Kommunikationstechnologien zu nutzen sowie die Amtssprache zu verwenden (Märki, 2016: 331; Schläfli & Hary, 2012: 63-64). Im schweizerischen Rahmencurriculum für Migrantinnen und Migranten wird auf die Lese- und Schreibfähigkeiten sowie auf die mündliche Sprachproduktion der Teilnehmenden eingegangen, wobei das Rahmencurriculum den Schwerpunkt der Sprachförderung auf die kommunikative Handlungsfähigkeit legt. Hierbei wurde die Grundbildung nicht als Teilziel der Alphabetisierung verstanden, wobei der sprachhandlungsbezogene Fokus des Rahmencurriculums zu berücksichtigen ist (Lenz, Andrey & Lindt-Bangerter, 2009: 33). Die Grundbildung wird immer mehr als unverzichtbarer Teil von Alphabetisierungskonzepten aufgefasst, da der Erwerb der Schriftsprache allein nicht genügt, um im Alltag zurechtzukommen (Tröster & Schrader, 2016: 46).

Seit der CONFINTEA (Internationale Konferenz zur Erwachsenenbildung), die im Rahmen der UNESCO-Weltkonferenz entstand, wird Grundbildung als Recht aller Menschen sowie als Pflicht konzipiert, wobei offen bleibt, wer von wem in die Pflicht genommen werden soll:

Grundbildung für alle bedeutet, daß Menschen ungeachtet ihres Alters die Möglichkeit

haben, als Einzelne oder in der Gemeinschaft ihr Potential zu entfalten. Sie ist nicht nur ein Recht, sondern auch eine Pflicht und eine Verantwortung gegenüber anderen und der Gesellschaft als Ganzem. Es ist wichtig, daß [sic!] die Anerkennung des Rechts auf lebenslanges Lernen von Maßnahmen flankiert wird, die die Voraussetzungen für die Ausübung dieses Rechts schaffen. (UNESCO, 1998: 4)

Diese Forderung orientiert sich an den Bedürfnissen und Interessen eines jeden Menschen.

Im Jahr 1998 wurde durch die IALS-Studie auch der Schweiz erstmals bewusst, dass ein beträchtlicher Anteil der Bevölkerung über unzureichende Grundkompetenzen verfügt. Diese Thematik wurde jedoch erst aufgrund der Ergebnisse der Studie *Adult Literacy and Lifeskills* (ALL) im Jahr 2005, die vom Bundesamt für Statistik durchgeführt wurde, ernst genommen. Demnach hatten in der Schweiz 16 % (ca. 800'000) der Erwachsenen Mühe mit dem Lesen und Schreiben, darunter 10 % mit einem Migrationshintergrund (Schläfli & Hary, 2012: 63-64).

Bevor im englischen Sprachraum die Begriffe *basic education* bzw. *basic learning needs*, die einen sehr ähnlichen Begriffsumfang aufweisen wie *Grundbildung*, ab 1990 an Beachtung gewannen, wurde der Begriff der *fundamental education* verwendet, um Personen zu beschreiben, die keine Basisbildung erhalten haben – vorwiegend Personen in so

genannten Entwicklungsländern.³ Dieser Begriff wurde erstmals auf der UNESCO-Weltkonferenz (1946 in Helsingør, Dänemark) vorgestellt. Er umfasst Kompetenzen im Lesen, Schreiben, Sprechen, Hören und Rechnen, jedoch auch zusätzliche Fähigkeiten wie z. B. Ackerbau (*vocational skills*) oder die Zubereitung von Lebensmitteln (*domestic skills*). Die Begriffsinhalte sollten den Bedürfnissen der Menschen entsprechen, inkl. ihrer Teilhabe an der Gesellschaft (UNESCO Secretariat, 2000: 26-28). Auf der Weltkonferenz *Education for ALL* der UNESCO im Jahre 1990 wurden die Elemente der *basic education* wie folgt umrissen:

Every person – child, youth and adult – shall be able to benefit from educational opportunities designed to meet their basic learning needs. These needs comprise both essential learning tools (such as literacy, oral expression, numeracy, and problem solving) and the basic learning content (such as knowledge, skills, values, and attitudes) required by human beings to be able to survive, to develop their full capacities, to live and work in dignity, to participate fully in development, to improve the quality of their lives, to make informed decisions, and to continue learning. (UNESCO, 1990, zitiert nach UNESCO, 2006a: 31)

Wie aus dieser Definition ersichtlich wird, versteht die UNESCO *literacy* in diesem Zusammenhang als Instrument, um Basiswissen

3 „Umgangssprachlicher Sammelbegriff für Länder, die als arm gelten. Als Beurteilungsgrundlage verwendet die UNO den Human Development Index (HDI), der nebst dem Pro-Kopf-Einkommen auch den Bildungsstand und die Lebenserwartung berücksichtigt. Viele Entwicklungsländer leiden unter verbreiteter Armut (Armutsbekämpfung), hoher Arbeitslosigkeit und einem limitierten Zugang zu Dienstleistungen im Gesundheits- und Bildungsbereich.“ (Eidgenössisches Departement für auswärtige Angelegenheiten (EDA), 2011: 20-21)

zunächst zu generieren sowie im Verlauf des Lebens weiterentwickeln und verwenden zu können.

Im Rahmen der internationalen Konferenz zur Erwachsenenbildung (CONFINTEA V 1997) in Hamburg wurde *basic education* auf lebenslanges Lernen → Kap. 1.3 bezogen:

Basic education for all means that people, whatever their age, have an opportunity, individually and collectively, to realize their potential. It is not only a right, it is also a duty and a responsibility both to others and to society as a whole. It is essential that the recognition of the right to education throughout life should be accompanied by measures to create the conditions required to exercise this right. The challenges of the twenty-first century cannot be met by governments, organizations or institutions alone; the energy, imagination and genius of people and their full, free and vigorous participation in every aspect of life are also needed. Youth and adult learning is one of the principal means of significantly increasing creativity and productivity, in the widest sense of those terms, and these in turn are indispensable to meeting the complex and interrelated problems of a world beset by accelerating change and growing complexity and risk. (CONFINTEA, 1997: 3)

Im Unterschied zum Zitat der UNESCO zeigte sich bei CONFINTEA sieben Jahre später eine Tendenz, *basic education* als Pflicht zu sehen und diese Pflicht nicht auf eine bestimmte Altersgruppe einzuschränken.

Auf der Weltkonferenz in Dakar (Senegal) wurde drei Jahre nach der CONFINTEA V *Basic Education for All* bekräftigt:

[...] all children, young people and adults have the human right to benefit from an education that will meet their basic learning needs in the best and fullest sense of the term, an education that includes learning to know, to do, to live together and to be. It is an education geared to tapping each individual's talents and potential, and developing learners' personalities, so that they can improve their lives and transform their societies. (UNESCO: o. S.)

Anhand dieser drei Zitate lässt sich das Begriffsverständnis der *basic education* erkennen: Ungeachtet ihres Alters sollen Menschen die Möglichkeit haben, ihr Potenzial als Individuum oder im Rahmen der Gemeinschaft zu entfalten. *Basic education* ist ein Recht und eine Pflicht, die Verantwortung gegenüber anderen Personen sowie gegenüber der Gemeinschaft als Ganzer widerspiegelt. Durch die Berücksichtigung des Lernens, um zu wissen, zu tun, zusammenzuleben und zu sein, kann *basic education* im Kontext des lebenslangen Lernens verortet werden (Kap. 1.3) (vgl. UNESCO, 2006a: 31). In den USA wurden beispielsweise Programme zur *adult basic education* entwickelt, die sich speziell an Personen richten, welche einen Mangel an „competence in reading, writing, speaking, problem solving or computation at a level necessary to function in society, on a job or in the family“ aufweisen (National Reporting System for Adult Education, 2009: 48).

Im französischen Sprachgebrauch wurde der Ausdruck *éducation de base* ursprünglich von der UNESCO 1946 aus dem Englischen übernommen (UNESCO, 2015).

1.3 Lebenslanges Lernen/Lifelong Learning/la formation tout au long de la vie

Der Begriff des lebenslangen Lernens wurde in den Sechzigerjahren des letzten Jahrhunderts in internationalen Diskussionen durch die UNESCO, die Europäische Union und die OECD eingeführt und geprägt (Brödel, 2007: 7). Das Konzept deckt eine grosse Altersspanne ab, vom Kindergarten bis ins Erwachsenenalter (Hanft, 2010: 7), und beinhaltet Wissen und Fähigkeiten auch über diesen Zeitraum hinaus (Brödel, 2007: 7). Lebenslanges Lernen soll das Weiterlernen nach dem Schulabschluss fördern und dem Veralten von Qualifikationen entgegenwirken. Seit 1990 wird dieses Konzept zunehmend diskutiert (Kuhlenkamp, 2010: 12, 19-27) und als „key issue in international education policy“ (Illeris, 2008: 15) angesehen. Im Jahr 2005 wurden vom Europäischen Rat acht Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen erarbeitet, die für die persönliche Entfaltung, die gesellschaftliche Integration sowie den sozialen Zusammenhalt erforderlich sind. Diese Schlüsselkompetenzen umfassen

1. die muttersprachliche Kompetenz,
2. die fremdsprachliche Kompetenz,
3. die mathematische Kompetenz und grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenz,
4. die Computerkompetenz,
5. die Lernkompetenz,
6. die soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz,
7. die Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz sowie

8. das Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit.
(Europäische Kommission, 2006: 13)

Diese Kompetenzen werden als gleichermaßen relevant sowie als gleichwertig erachtet, da jede von ihnen zu einem erfolgreichen Leben in einer Wissensgesellschaft beitragen soll. Die einzelnen Kompetenzen überschneiden sich und greifen ineinander. So können relevante Aspekte einer Kompetenz das Wirkungsfeld einer anderen unterstützen: Beispielsweise verbessert die Lernkompetenz die fremdsprachliche Kompetenz, indem bevorzugte Lernstrategien sowie Stärken und Schwächen des eigenen Lernens bekannt sind. Kompetenzen in den bedeutendsten Grundfertigkeiten – Schreiben, Lesen und Rechnen – sowie Kompetenzen im Sprechen und in der Anwendung von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKTS) sollten die Basis für das Lernen darstellen, gelten aber nicht mehr als ausreichend, weshalb die obigen acht Schlüsselkompetenzen definiert wurden (Tröster & Schrader, 2016: 47; Europäische Kommission, 2006: 13-14).

Aufgrund der für jegliche Biografie grundsätzlichen Relevanz der Schlüsselkompetenzen ist es naheliegend, dass lebenslanges Lernen auch in Alphabetisierungskurse Einzug gehalten hat. Denn mit erwachsenen Migrantinnen und Migranten sollte nicht nur die fremdsprachliche Kompetenz thematisiert werden, sondern besonders auch die Lernkompetenz, Computerkompetenz und soziale Kompetenz (von Rosenstiel & Dollinger, 2009: 20).

Im Unterschied zur europäischen Definition unterscheidet die Weltbank (2003) zusätzlich zwischen dem formellen, nicht for-

mellen und informellen Lernen. Zudem propagiert sie das *learning by doing*, den Einsatz von Gruppenarbeiten sowie kreatives Denken, dies vor dem Hintergrund, dass Lehrpersonen als Wissensvermittler fungieren und den Lernenden Instrumente mitgeben sollen, die sie in der Gesellschaft benötigen (ebd.: XIII, 28-29).

Wie Abb. 1 zeigt, geht mit lebenslangem Lernen nicht nur ein neues Verständnis der Rolle von Lehrpersonen einher (Ausbildnerinnen und Ausbilder als Hinführende zu Wissensquellen im Vergleich zu Lehrpersonen als Wissensquellen beim traditionellen Lernen), sondern unter anderem auch eine andere Funktion von Evaluationen (Evaluation des Lernens im prospektiven Sinn, z.B. ‚Welche Lernstrategien erweisen sich im Hinblick auf das Weiterlernen als erfolgreich?’) im Unterschied zu retrospektiver Evaluation beim traditionellen Lernen, etwa ‚Was wurde gelernt?’).

Im französischen Sprachraum wurde zwischen 1950 und 1970 der Begriff *éducation permanente* verwendet (Kuhlenkamp, 2010: 11) und ab 1970 der englische Begriff des *lifelong learning* als *formation tout au long de*

la vie übersetzt. Obwohl das Wort *formation* seit 1970 Teil der Diskussionen hinsichtlich eines neuen Weiterbildungsgesetzes war, wurde dieser Begriff erst im Jahr 2004 ins französische Gesetz aufgenommen. *Formation tout au long de la vie* bringt einen Perspektivenwechsel für das französische Ausbildungssystem mit sich, bei dem lange Zeit eine einzige formale Bildung zur Erstausbildung führte und nun ein Diplom im Ganzen oder in Teilen durch persönliche berufliche Erfahrungen erworben werden kann (Méhaut, 2007).

Traditional learning

- The teacher is the source of knowledge.
- Learners receive knowledge from the teacher.
- Learners work by themselves.
- Tests are given to prevent progress until students have completely mastered a set of skills and to ration access to further learning.
- Teachers receive initial training plus ad hoc in-service training.
- “Good” learners are identified and permitted to continue their education.

Lifelong learning

- Educators are guides to sources of knowledge.
- People learn by doing.
- People learn in groups and from each other.
- Assessment is used to guide learning strategies and identify pathways for future learning.
- Educators develop individualized learning plans.
- Educators are lifelong learners. Initial training and ongoing professional development are linked.
- People have access to learning opportunities over a lifetime.

Abb. 1: Besonderheiten traditionellen Lernens und lebenslangen Lernens (Weltbank, 2003: 29)

1.4 Grundlegende Konzepte: Begriffe im Sprachvergleich

In der folgenden Übersicht über die in diesem Kapitel diskutierten Begriffe wird in der ersten Spalte der Begriff jeweils in Deutsch, Englisch und Französisch aufgeführt. In der mittleren Spalte werden ihre inhaltlichen Merkmale und in der dritten Spalte die zentralen Aspekte stichwortartig wiedergegeben:

BEGRIFF	Inhaltliche Merkmale (in Form von Stichworten und Paraphrasen)	Fokussierte(r) Aspekt(e)
GRUNDBILDUNG	Alphabetisierung ist eine Bedingung; stellt die Basis für lebenslanges Lernen dar	Orientierung an Bedürfnissen, Potenzialen und Interessen des Individuums
ADULT BASIC EDUCATION / BASIC LEARNING NEEDS	The whole range of educational activities taking place in various settings (formal, non-formal and informal), that aim to meet basic learning needs; is not only a right, but also a duty and a responsibility both to others and to society as a whole; synonymous to basic literacy needs	
L'ÉDUCATION DE BASE	aus dem englischen Sprachgebrauch übernommen	
LEBENSLANGES LERNEN	Findet vom Kindergarten bis ins Erwachsenenalter statt; beinhaltet 8 Schlüsselkompetenzen	formelles und informelles Lernen
LIFELONG LEARNING	Learning throughout the lifecycle	
LA FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE <i>pas – encore – populaire</i>		
LITERALITÄT	Teilnahme an Schriftlichkeitsprozessen in einer von Schriftsprache geprägten Gesellschaft; Verwendung von gedruckten und geschriebenen Informationen	Sozialer Aspekt des Schreiben- und Lesenkönnens; Alphabetisiertheit ist Voraussetzung
LITERACY	literacy is a characteristic acquired by individuals in varying degrees from just above none to an indeterminate upper level	
LITTÉRISME	capacité à lire un texte simple en le comprenant, à utiliser et à communiquer une information écrite dans la vie courante	

Tab. 1: Vergleichende Übersicht über die grundlegenden Konzepte in den Sprachen Deutsch, Englisch und Französisch

2 Grade literaler Kompetenz

Der Begriff Analphabetismus wird in der deutschsprachigen Debatte oftmals mit dem Nichtkönnen von Lesen und Schreiben gleichgesetzt (Linde, 2008: 50, 2007: 90). Diese allgemeine Beschreibung von Analphabetismus⁴ bezieht sich also auf die schriftsprachlichen Kompetenzen bzw. deren Fehlen. Seit 1980 entwickelt sich die internationale Diskussion im Kontext der UNESCO dahin, diesen reduktiven Ansatz zu überwinden (Linde, 2008: 50). Dass diese Beschreibung allein nicht ausreicht, zeigt u. a. die jahrelange Fachdiskussion zum Thema (Linde, 2008: 50, und die neuere Fachdiskussion, Rokitzki, 2016: 29; Hammann et al., 2013: 21; Grosche, 2012: 25). In der Fachliteratur werden verschiedene Erscheinungsformen von Analphabetismus unterschieden. Linde (2007) beispielsweise differenziert zwischen einer Zeit- und einer Kenntnisebene. Zur Zeitebene zählt sie primäre Analphabeten, die nie über Schriftsprachkenntnisse verfügt haben, sowie sekundäre Analphabeten, die zwar in der obligatorischen Schulzeit über Schriftsprachkenntnisse verfügt haben, diese mangels Anwendung im Laufe ihres Lebens jedoch wieder verloren haben. Auf der Kenntnisebene unterscheidet Linde zwischen totalen Analphabeten, die keinerlei Schriftsprachkenntnisse haben, und funktionalen Analphabeten, die zwar Schriftsprachkenntnisse aufweisen, dies aber in einem Ausmass, das den gesellschaftlichen Mindestanforderungen nicht genügt (ebd.: 51, 91-92).

Trotz potenziell unendlich vieler Stufen zwischen *literacy* und *illiteracy* → Kap. 1.1 wird im englischen Sprachraum bei erwachsenen Migrantinnen und Migranten generell zwischen drei verschiedenen Formen von *illiteracy* unterschieden: *pre-literate*, *non-literate* und *semi-literate* (Acevedo et al., 2015: 5). Eine differenziertere Untergliederung der drei Begriffe wird von Burt & Peyton (2003: 12) vorgenommen, die *non-Roman-alphabet literate*, *non-alphabet literate*⁵ und *Roman-alphabet literate* unterscheiden, wobei der Begriff *non-Roman alphabet literate* noch weiter unterteilt werden kann in *non-Roman-alphabet-ESL-learner* und *non-Roman alphabet ESL-literacy-learner* (ebd.; Johansson et al., 2000: III). Wie an dieser Aufzählung deutlich wird, werden vor allem Personen mit einem anderen Schriftsystem im Englischen differenzierter eingeteilt, als dies im Deutschen oder Französischen der Fall ist. *Non-literates* und *semi-literates* werden in der englischsprachigen Literatur üblicherweise ebenfalls als *low-literates* bezeichnet, da sowohl *non-* als auch *semi-literates* in der Regel über wenig Schulerfahrung verfügen (durchschnittlich max. zwei Jahre) (Kurvers & van de Craats, 2006: 65-66). Der Begriff des *low-literate* kommt im Deutschen der Bezeichnung jener Personen nahe, die geringe Schreib- und Lesekompetenzen aufweisen.

In französischsprachigen Ländern und Regionen wird für Analphabetismus vorwiegend der Begriff *analphabétisme* verwendet,

4 Gängig ist auch der Ausdruck *Illiterarität* (Kamper, 1999: 627).

5 Personen, die in einem nicht-lateinischen Alphabet Schriftsprachkenntnisse haben (z. B. Chinesisch).

ausser in Frankreich selbst, da dort der Begriff *illettrisme* gängiger ist (Barton, 2007: 21). Wie schon angemerkt, wurden die Begriffe *illettrisme* und *littérisme* im Jahre 2005 in Frankreich offiziell aus den englischen Pendanten (*illiteracy* und *literacy*) abgeleitet (UNESCO, 2008: 10-11). Eine differenziertere Unterscheidung zwischen *analphabète* und *illettré* (*analphabète fonctionnel*, s.u. Nétange, 2011) existiert im Französischen nicht (Balslev, 2000: 19; Cordier, 2012: 11-12). Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass sich Frankreich, Kanada und das frankophone Belgien dazu entschlossen haben, keine Unterscheidung zwischen den Ursachen des Analphabetismus oder auch zwischen mehreren Arten des Analphabetismus vorzunehmen (Fernandez, 2005: 11-12). Laut Nétange (2011: 1) kann jedoch der Begriff *illettré* mit dem deutschen Begriff der funktionalen Analphabetin bzw. des funktionalen Analphabeten gleichgesetzt werden. Der Begriff *illettrisme* hat in französischsprachigen Ländern aus verschiedenen Gründen kontroverse Debatten ausgelöst, u.a. aufgrund der negativen Konnotation des Begriffs und seines Elitismus sowie aufgrund seiner politischen und sozialen Stigmatisierung (Fernandez, 2005: 10-12).

In den folgenden Abschnitten wird auf die verschiedenen Formen eingeschränkter oder nicht vorhandener Lese- und Schreibkompetenzen eingegangen. Dabei werden jeweils die gängigen Begriffe in den Sprachen Deutsch, Englisch und Französisch diskutiert. Zunächst gilt das Interesse Personen mit fehlenden Lese- und Schreibkompetenzen → Kap. 2.1, was unter anderem primäre Analphabetinnen

und Analphabeten miteinschliesst.⁶ Anschliessend werden Personen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen → Kap. 2.2 thematisiert, wie funktionale Analphabetinnen und Analphabeten. Zuletzt werden Personen betrachtet, die Lese- und Schreibkompetenzen in einem nichtlateinischen Schriftsystem → Kap. 2.3 aufweisen, worunter Zweitschriftlernende fallen.

2.1 Personen ohne Lese- und Schreibkompetenzen

In der einschlägigen deutschen Fachliteratur werden zwei Personengruppen unterschieden, die über keine Lese- und Schreibkompetenzen verfügen: Menschen aus oralen Kulturen, bei denen es sich um totale Analphabetinnen und Analphabeten handelt – einige orale Kulturen existierten bereits vor der Entwicklung der Schrift oder sind noch heute unberührt von der Schriftentwicklung (Dürscheid, 2016: 57-59) –, sowie Menschen, die aus sozioökonomischen Gründen die Schule nicht besuchen konnten, was primäre Analphabetinnen und Analphabeten einschliesst (Hammann et al., 2013: 23). Für beide Begriffe sind fehlende Lese- und Schreibkenntnisse das ausschlaggebende Merkmal.

In der englischen Fachliteratur kommt der Begriff *pre-literate* dem deutschen totalen Analphabetismus nahe, unterscheidet sich jedoch von Letzterem, als er an Kulturen und nicht an Lese- sowie Schreibkenntnisse gebunden ist (s. u., „Fehlen von Lese- und Schreibkompetenzen aufgrund oraler Kul-

6 Das Beispiel der primären Analphabetinnen und Analphabeten bezeichnet Personengruppen in einem arbiträren Sektor des Kontinuums, wobei es in diesem Sektor (oder zwischen diesem und einem angrenzenden) weitere Personengruppen geben könnte.

turen“). Bei Personen, die über keine Schriftsprachkenntnisse verfügen, fehlen üblicherweise auch andere grundlegende Fertigkeiten wie präliterale Kompetenzen (Hubertus, 2011: 8; Feldmeier, 2010a: 17).

Fehlen von Lese- und Schreibkompetenzen aufgrund oraler Kulturen

Totaler Analphabetismus betrifft Menschen ohne jegliche Lese- und Schreibkenntnisse und tritt in Diskursen über sogenannte Entwicklungsländer auf. In Industriestaaten mit Schulpflicht, wie z. B. der Schweiz, wird dieser Begriff vorwiegend für Personen mit physischen oder anderen Beeinträchtigungen verwendet,⁷ die das Lesen und Schreiben nicht erlernen konnten.

Im englischen Sprachraum wird der Begriff *pre-literate* im Unterschied zum deutschen Begriff des totalen Analphabetismus an Kulturen gebunden und nicht an Lese- sowie Schreibkenntnisse. *Pre-literates* stellen demnach Personen dar, die eine Erstsprache ohne Schrift verwenden, wie z. B. indigene Völker (Burt, Peyton & Adams, 2003: 8). Differenzierter ausgedrückt stammen *pre-literates* aus oralen Kulturen, die über keine Form der Schrift verfügen oder diese nicht im alltäglichen Leben nutzen (Acevedo et al., 2015: 5; Tranza & Sunderland, 2009: 13). In der Schweiz können beispielsweise Kurdisch sprechende Migrantinnen und Migranten aus Syrien als *pre-literates* bezeichnet werden.

Obwohl Kurdisch über eine Schriftsprache verfügt, stammen diese Menschen z. T. aus einer oralen Kultur, da Kurdisch verboten wurde und somit die Schriftsprache nicht gelernt werden konnte bzw. durfte (Zisser, 2014).

Fehlen von Lese- und Schreibkompetenzen aufgrund sozioökonomischer Faktoren

Von primärem Analphabetismus wird gesprochen, wenn Menschen weder im Kindes- noch im Jugendalter in einer Sprache lesen und schreiben lernen konnten. In sogenannten Entwicklungsländern besteht eine mögliche Ursache hierfür in mangelnden oder nicht ausgebauten Schulsystemen. Infolgedessen konnten bzw. können die Menschen die Schule nicht (regelmässig) besuchen und daher das Lesen und Schreiben nicht erlernen (Hammann et al., 2013: 23).⁸ Der Begriff natürlicher Analphabetismus wird zum Teil synonym mit dem des primären Analphabetismus verwendet (Tröster & Schrader, 2016).

Primäre sowie totale Analphabetinnen und Analphabeten unterscheiden sich nicht in Bezug auf die angesetzten Kompetenzen, sondern danach, wo die Ursache für fehlende Lese- und Schreibfähigkeiten verortet wird. So gehören zugewanderte Personen, die in ihrem Heimatland weder Lesen und Schreiben gelernt haben noch ‘Stift’-Erfahrungen machen konnten und gleichzeitig über eine sehr geringe Sprach(lern)bewusstheit in ihrer

⁷ Das *Alfa-Forum* (1998) widmet sich im Heft 39 dem Thema *Alphabetisierung von Menschen mit geistiger Behinderung*.

⁸ Die Gründe für einen fehlenden Schulbesuch sind unterschiedlicher Art: politische Unruhen und/oder Konflikte; sozioökonomische Faktoren, z. B. Armut, Ausgrenzung von ethnischen Minderheiten und/oder eines Geschlechts; keine Schulpflicht (Hammann et al., 2013: 23).

Erstsprache verfügen, zur Kategorie der totalen Analphabetinnen und Analphabeten (Tröster & Schrader, 2016; Hammann et al., 2013: 23; Linde, 2007: 91).

Im englischsprachigen Raum wird der Begriff *non-literate* oftmals durch ein gesellschaftliches Merkmal gekennzeichnet: *Non-literates* leben in einer Schriftgesellschaft (Acevedo et al., 2015: 5; Tranza & Sunderland, 2009: 13), haben aber keinen Zugang zu „literacy instruction“ (Burt & Peyton, 2003). Im Gegensatz dazu leben nach Barton (2007) nur *illiterates* in einer Schriftkultur, *non-literates* hingegen nicht (ebd.: 21). Demnach würde Barton (2007) primäre Analphabetinnen und Analphabeten in der Schweiz als *illiterates* definieren. Um das obige Beispiel aufzugreifen, würden diejenigen Kurdisch sprechenden Syrerinnen und Syrer, die über keine Lese- und Schreibkompetenzen verfügen, ebenfalls als *illiterates* bezeichnet werden, da sie in einer Schriftkultur (Syrien) leben.

Dagegen beschreibt der französische Begriff *analphabète* eine Person, die keine Schule besucht hat und Lese- sowie Schreibkompetenzen aufweist, die sich unterhalb der Grenze des gesellschaftlichen Mindeststandards befinden (Fernandez, 2005: 8).

2.2 Personen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen

Anders als Personen, die über keine Lese- und Schreibkompetenzen verfügen (z. B. primäre Analphabetinnen und Analphabeten), weisen Personen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen (oft pauschal ‘funktionaler Analphabetismus’) in der Regel einige Jahre Schulerfahrung auf. Gering sind die

schriftsprachlichen Kompetenzen auch im sogenannten sekundären Analphabetismus, allerdings handelt es sich dabei um Personen, die zwar in der Schulzeit ein ausreichendes Niveau erreicht haben, um den Mindestanforderungen der Gesellschaft gerecht zu werden, die aber diese Fähigkeiten im Laufe ihres Lebens wieder verloren haben. Diese Erscheinungsform ist lediglich in der deutschen Fachliteratur gängig. Grundsätzlich betreffen geringe Lese- und Schreibkompetenzen nicht nur Personen wie erwachsene Migrantinnen und Migranten, sondern oftmals auch Personen, die im Zielsprachenland aufgewachsen sind.

Anders als im Deutschen wird im Englischen zusätzlich der Begriff *semi-literates* für Personen verwendet, die bereits während der Schulbildung aufgrund ihres sozioökonomischen Status keine hohen Lese- und Schreibfähigkeiten entwickeln konnten. Dieser Begriff könnte als eine Unterform des funktionalen Analphabetismus betrachtet werden, denn beide Begrifflichkeiten weisen darauf hin, dass die Lese- und Schreibfähigkeiten einer Person den gesellschaftlichen Mindestanforderungen nicht entsprechen. Ähnlich verhält es sich im französischen Sprachgebrauch, wobei zwischen *analphabétisme fonctionnel* und *illettré* unterschieden wird.

In der Unterrichtspraxis mit muttersprachlichen Personen wird beobachtet, dass Personen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen meist auch im mündlichen Sprachgebrauch eingeschränkt sind, z. B. in Form einer nicht zielsprachlichen Aussprache. In der Regel verfügen sie jedoch über verschiedene Strategien, um ihre Defizite in ihrem Umfeld zu kaschieren (Boltzmann et al., 2015: 10). Im Folgenden werden funktionale und sekundäre Analphabeten und Analphabe-

tinnen als zwei Gruppen von Personen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen näher beschrieben.

Personen mit Lese- und Schreibfähigkeiten, die den gesellschaftlichen Mindestanforderungen nicht genügen

Seit den Siebzigerjahren des letzten Jahrhunderts wird der funktionale Analphabetismus in Industrieländern thematisiert (Kamper, 1994: 575). In der Schweiz lieferte die Rekrutenprüfung 1984 die ersten Hinweise auf Illettrismus,⁹ als 83 % der 35'000 Rekruten nicht in der Lage waren, einen leicht abstrakten Zeitungsartikel zu erfassen, und 62 % die Informationen eines Faltprospekts über das Halbtaxabonnement der Schweizerischen Bundesbahnen nicht verstanden. Die Schweiz beteiligte sich daraufhin 1991 erstmals an einer internationalen Studie zur Lesekompetenz (International Adult Literacy Survey der OECD) von Schülerinnen und Schülern der dritten und achten Klasse (Nicolet, 2007: 5). Illettrismus betrifft definitionsgemäss alle Personen über 16 Jahre, die trotz Schulbesuch nicht über ausreichende Grundfertigkeiten im Umgang mit schriftlichen Informationen verfügen (Schweizerisches Komitee zur Bekämpfung des Illettrismus, 2005: 3). In der Schweiz sind davon ungefähr 800'000 Personen betroffen, wobei diese Zahl auf der Studie Lesen und Rechnen im Alltag – Grundkompetenzen von Erwachsenen aus dem Jahr 2006 beruht (Der Bundesrat, 2018;

Notter et al., 2006: 6).

In der deutschsprachigen Fachliteratur wird häufig folgende Definition des funktionalen Analphabetismus verwendet:

Funktionaler Analphabetismus bedeutet die Unterschreitung der gesellschaftlichen Mindestanforderungen [Hervorh. im Original] an die Beherrschung der Schriftsprache, deren Erfüllung Voraussetzung ist zur sozial streng kontrollierten Teilnahme an schriftlicher Kommunikation in allen Arbeits- und Lebensbereichen. (Drecoll, 1981: 31)

Die Betroffenen können oftmals Aufgaben im Alltag, die Schreiben oder Lesen erfordern, z. B. das Ausfüllen eines Formulars, nicht bewältigen (Linde, 2007: 92). Funktionaler Analphabetismus nimmt sowohl die „individuelle als auch die gesellschaftliche Dimension in den Blick“ (Tröster & Schrader, 2016: 44) und setzt sie ins Verhältnis zueinander. Ob eine Person also als funktionale Analphabetin bzw. funktionaler Analphabet gilt oder nicht, hängt demnach nicht nur von ihren Lese- und Schreibfähigkeiten ab, sondern auch von der jeweiligen Gesellschaft (ebd.: 44-45; Egloff et al., 2011: 13-14; Panagiotopoulou, 2001: 60-62; Hubertus, 1995: 252).

Wie aus obigem Zitats und der Beschreibung ersichtlich wird, besteht eine Nähe der Begriffe funktionaler Analphabetismus und *illiteracy*, da auf gesellschaftliche Mindestanforderungen Bezug genommen wird. Durch die Defizitorientierung der Definition wird der Begriff in der Öffentlichkeit mit Abwertung und sozialer Stigmatisierung verbunden und in der

Fachliteratur entsprechend kritisch diskutiert (Boltzmann et al., 2015: 9; Grosche, 2012: 27).

Funktionale Analphabetinnen und Analphabeten verfügen in der Regel über Vermeidungs-, Täuschungs- und Delegationsstrategien, die ihnen dabei helfen, ihre Schwierigkeiten im Schreiben und Lesen vor ihrem Umfeld zu verbergen. Dies liegt darin begründet, dass viele Betroffene der Ansicht sind, ihre Schwächen seien auf ihre mangelnde intellektuelle Leistungsfähigkeit zurückzuführen. Hierdurch wird ihr emotionales Befinden oft stark beeinträchtigt und sie leiden unter einem geringen Selbstwertgefühl, Überforderungsgefühlen und/oder Versagensängsten (Boltzmann et al., 2015: 10).

Sprachliche Ausdrucksfähigkeit

- nicht deutlich oder richtig gesprochene Endungen
- falsche Aussprache
- auffallend leises Sprechen
- Vermeiden von Augenkontakt
- kurze, unvollständige Sätze
- knappe Antworten
- wenige Fragen
- insgesamt passives Gesprächsverhalten
- einfache Wortwahl
- eingeschränkter Wortschatz

Schriftsprache

- Schriftbild ist ungleichmäßig und ungenau
- Probleme mit Groß- und Kleinschreibung
- fehlerhafte Orthografie
- schriftliche Informationen werden nicht verstanden
- Inhalt eines vorgelegten Textes kann nicht wiedergegeben werden
- klein gedruckte Texte, lange Wörter oder Sätze werden ungenau, nicht fließend oder gar nicht gelesen

Abb. 2: Typische Auffälligkeiten bei funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten (Boltzmann et al., 2015: 10)

Funktionale Analphabetinnen und Analphabeten verfügen im Gegensatz zu primären Analphabetinnen und Analphabeten über Schulerfahrung, da die Betroffenen die Schule über mehrere Jahre besucht haben und zu dieser Zeit zu einem bestimmten Grad als alphabetisiert galten. Schwierigkeiten beim Schreiben und Lesen zeigen sich oft erst nach der Schulzeit bei der Suche nach einer Arbeitsstelle oder Ausbildung sowie in Situationen, in

denen Lesen und Schreiben erforderlich sind und nicht umgangen werden können.

Die Entstehung des funktionalen Analphabetismus lässt sich in der Regel nicht auf eine einzelne Ursache zurückführen, sondern auf mehrere negative Erfahrungen auf unterschiedlichen Sozialisierungsebenen, z. B. familiäre Ursachen wie zerrüttete Familienverhältnisse, Versagensängste infolge mangelnder individueller Förderung oder geringes Selbst-

⁹ Dieser Begriff wird in der Schweiz verwendet. In der übrigen deutschsprachigen Fachliteratur wird der Begriff *funktionaler Analphabetismus* benutzt.

wertgefühl. Diese Ursachen können unterschiedlich ausgeprägt sein und müssen nicht in jedem Fall zu funktionalem Analphabetismus führen. In vielen Fällen blicken funktionale Analphabetinnen und Analphabeten mit negativen Erinnerungen auf die Schulzeit zurück, was ein geringes Selbstwertgefühl und ein negatives Selbstbild begünstigt. Solche Bedingungen können das (formelle) Leben erschweren (Rüsseler, Gerth & Boltzmann, 2015: 12-13; Boltzmann et al., 2015: 13-15).

Funktionale Analphabetinnen und Analphabeten müssen aber nicht unbedingt über Negativerfahrungen verfügen, denn sie haben unterschiedlichste Strategien entwickelt, um mit ihrer schriftsprachlichen Umwelt umzugehen (Barton, 2007: 196-197). Im Rahmen der Level-One-Studie (LEO)¹⁰ wurden sogenannte Alpha-Levels erarbeitet, mit denen (deutschmuttersprachliche) funktionale Analphabetinnen und Analphabeten anhand ihrer Kompetenzen eingestuft werden können (Grotlüschen & Riekman, 2012; 2011).

Im Englischen wird zwischen *semi-literates* und *functional literates* unterschieden. Gemäss Tranza & Sunderland (2009: 13) hatten *semi-literates* Zugang zu Schulbildung, konnten aber aufgrund ihres sozioökonomischen Status nicht hohe Lese- und Schreibfähigkeiten entwickeln. Das bedeutet, dass sie Basisfähigkeiten im Schreiben und Lesen mitbringen, jedoch nicht „functionally literate“ sind, also in einer literalen Gemeinschaft nicht wirksam handeln können (Acevedo et al., 2015: 5; Tranza & Sunderland, 2009: 13; Burt & Peyton, 2003: 5). Das Begriffspaar *functional illiterate / literate* wurde durch die UNESCO

1978 geprägt, die diese Elemente einander gegenüberstellte:

A person is functionally literate who can engage in all those activities in which literacy is required for effective functioning of his group and community and also for enabling him to continue to use reading, writing and calculation for his own and the community's development.

A person is functionally illiterate 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 continue to use reading, writing and calculation for his own and the community's development. (UNESCO, 2010: 18)

Laut UNESCO kann eine Person, bei der es sich um eine oder einen *functional literate* handelt, das Lesen, Schreiben und Rechnen für sich und ihre bzw. seine eigene Entwicklung sowie zugunsten der Gemeinschaft nutzen. *Functional literacy* wird oft an verschiedene Fähigkeiten gebunden, die universal einsetzbar sein sollten. Der Begriff wurde bewusst gewählt, um sozio-ökonomische Gesichtspunkte der *literacy* zu berücksichtigen, da der Begriff lediglich ein gewisses schriftsprachliches Level widerspiegelt, das benötigt wird, um aktiv an der Gesellschaft zu partizipieren – im Gegensatz zur *basic literacy*, die das initiale Lernen der Schriftsprache impliziert (Barton, 2007: 190, 195-197).

Im Jahr 1979 wurde durch die französische Regierung erklärt, dass es keine Anal-

phabetinnen und Analphabeten in Frankreich mehr gebe, obwohl bekannt war, dass nach wie vor Personen existierten, die ungenügend lesen und schreiben konnten. Daraufhin wurde der Neologismus *illettrisme* kreiert (Cordier, 2012: 10). *Illettré* sind demnach Personen über 16 Jahre, „pour lesquels le recours à l'écrit n'est ni immédiat, ni spontané, ni facile, et qui évitent et/ou appréhendent ce moyen d'expression et de communication“ (Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme (GPLI) 1995, zitiert nach ebd.: 19). Der Begriff *alphabétisme fonctionnel* wurde von der UNESCO aus dem Englischen übersetzt (*functional literate*) und gilt in folgendem Fall:

Est fonctionnellement alphabétisée toute personne capable d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire dans l'intérêt du bon fonctionnement de son groupe et de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer à lire, écrire et calculer en vue de son propre développement et de celui de sa communauté [et vice-versa]. (UNESCO, 1975, zitiert nach UNESCO, 2008: 17)

Beide Begriffe (*illettré* und *alphabétisme fonctionnel*) beschreiben ungenügende Lese-, Schreib- sowie Rechenfähigkeiten, unterscheiden sich aber entstellungsgeschichtlich; ersterer wurde als französischer Neologismus kreiert, letzterer gilt als Anglizismus. Balslev (2000: 20) weist darüber hinaus auf die Schwierigkeit hin, dass anhand des Begriffs *illettré* nicht deutlich wird, welche Lese- und Schreibkompetenzen die betroffene Person aufweist, d. h. ob sie „peu lettré“, „a-lettré“ oder „non-lettré“ ist.

Personen mit verlernten Lese- und Schreibfähigkeiten

Sekundäre Analphabetinnen und Analphabeten haben einen Schulabschluss und verfügen grundsätzlich über Lese- und Schreibfähigkeiten. Sie haben demnach in ihrer Schulzeit ein ausreichendes Niveau erreicht, um den Mindeststandards der Gesellschaft gerecht zu werden. Jedoch gingen die Schreibfähigkeiten anschliessend verloren und es tritt ein sekundärer Analphabetismus auf. Dies ist der Fall, wenn keine Notwendigkeit zur Anwendung der Lese- und Schreibfähigkeit im individuellen Umfeld besteht. Dieses Verlernen bewirkt, dass die betroffenen Personen hinter den gesellschaftlich bestimmten Mindeststandard zurückfallen und somit zu den funktionalen Analphabeten gezählt werden (Tröster & Schrader, 2016: 43; Linde, 2007: 51; Döbert & Hubertus, 2000: 23; Hubertus, 1995: 251).

2.3 Personen mit Lese- und Schreibkompetenzen in einem nichtzielsprachlichen Schriftsystem

In der Fachliteratur werden Personen, die in einem nichtlateinischen Schriftsystem alphabetisiert sind, *nicht* als Analphabetinnen und Analphabeten klassifiziert, da sie in mindestens einer Sprache lesen und schreiben können. Im Gegensatz zu den beiden anderen Gruppen (funktionale und sekundäre Analphabetinnen und Analphabeten) verfügen diese Personen also über Wissen und Können in einer Schriftsprache. So ist ihnen beispielsweise bewusst, wie die Schriftsprache eingesetzt werden kann (Feldmeier, 2010a;

¹⁰ Anhand dieser Studie (Vorbereitung durch das Schwesterprojekt Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften (lea.) (Universität Hamburg, 2012) ist es möglich, den unteren Kompetenzbereich kleinschrittig und genau in Alpha-Levels zu unterteilen (Grotlüschen & Riekman, 2011).

Hammann et al., 2013). In der Unterrichtspraxis müssen diese Personen zunächst ein neues Schriftsystem lernen, was beispielsweise durch eine Einführung vor einem regulären Deutschkurs erfolgen kann (Feldmeier, 2010a: 20), wie dies in Deutschland bereits gehandhabt wird.

Im Folgenden wird die Gruppe der Zweitschriftlernenden vorgestellt. Anders als im Deutschen, wo es für diese Personengruppe nur einen Sammelbegriff gibt, werden Zweitschriftlernende im englischen Sprachgebrauch anhand ihrer Schuljahre und ihres Schriftsystems weiter differenziert. Laut den *Canadian Language Benchmarks* benötigen Zweitschriftlernende mit einem nichtlateinischen Schriftsystem, die weniger als zehn Schuljahre absolviert haben, Unterstützung bei der Entwicklung von Fähigkeiten und Strategien. Die Situation von Zweitschriftlernenden mit max. drei Schuljahren erfordert hingegen eine besonders umfassende Instruktion, Beratung und Unterstützung beim Zweitsprachenlernen. Allerdings erweist es sich als nicht optimal, die Anzahl an Schuljahren als alleinigen Prädiktor für eine erfolgreiche Lernleistung anzusetzen (s. folgender Abschn.).

Im Englischen wird des Weiteren eine Unterscheidung zwischen Zweitschriftlernenden mit einem nichtlateinischen Schriftsystem vorgenommen: Laut Überlegungen verschiedener Autorinnen und Autoren können Personen mit einem logographischen Schriftsystem als L1 eine weniger ausgeprägte phonologische Bewusstheit aufweisen als Personen mit einem nichtlateinischen Schrift-

system. Allen Personen mit einem alphabetischen Schriftsystem (z.B. Französisch) ist gemeinsam, dass sie die für sie neue Laut-Buchstaben-Zuordnung der Zielsprache erlernen müssen. Bei der folgenden Darstellung von Zweitschriftlernenden ist zu beachten, dass die Begrifflichkeiten wenig einheitlich gebraucht werden und hier aus einer europäischen Sichtweise diskutiert werden.

Zweitschriftlerinnen und -lerner mit einem nichtlateinischen Schriftsystem/ non-Roman alphabet literates

Wie bereits erwähnt gelten Zweitschriftlerinnen und -lerner nicht als Analphabeten, da sie in einer Sprache lesen und schreiben können und somit laut Hammann et al. (2013: 24) zumindest in einer Sprache funktional alphabetisiert sind → Kap. 2.2. Bei dieser Sprache muss es sich nicht zwingend um die L1 der Betroffenen handeln. Zweitschriftlerinnen und -lerner haben jedoch entweder keinerlei Erfahrung mit dem lateinischen Schriftsystem oder nur eine sehr geringe, z. B. wenn sie im Alltag, mit Freundinnen und Freunden oder in der Schule bruchstückhaft Chunks gelernt haben. Der Begriff *Zweitschriftlernende* betrifft lediglich zugewanderte Personen. Zweitschriftlerinnen und -lerner benötigen verschiedenen Autorinnen und Autoren zufolge lediglich eine Einführung in das lateinische Schriftsystem, da sie mit der Grundfunktion der Schrift vertraut sind.¹¹ Folglich verfügen Zweitschriftlernende im Vergleich zu primären Analphabe-

tinnen und Analphabeten u.a. über Kompetenzen in der phonologischen Bewusstheit. Nicht selten sind sie bereits an das Lernen gewöhnt, verfügen über Schulerfahrung und können dadurch diverse Strategien (z. B. Umgang mit einem Wörterbuch) anwenden (Feldmeier, 2010a: 20-21). Zweitschriftlernende sind zwar an das Lesen und Schreiben gewöhnt, können aber z. B. Schwierigkeiten bei schriftlichen Produktionen haben, da die Schreibrichtung und die Laut-Buchstaben-Zuordnung von dem Erlernten abweichen. So können zum Beispiel im Arabischen schriftkundige Personen Schwierigkeiten mit den Vokalen haben, da diese im Arabischen in der Umgangsschrift nicht ausgeschrieben werden (Burt & Peyton, 2003: 5-6).

Wie angedeutet kann die Anzahl an Schuljahren allein nicht als massgebend für die Klassifizierung von Zweitschriftlernenden betrachtet werden, da das Schulsystem der Heimatländer der Betroffenen oftmals nicht mit dem europäischen vergleichbar ist. So ist es möglich, dass eine Person zwar mehrere Jahre Schulerfahrung in ihrem Heimatland aufweist, diese Erfahrung aber dennoch nicht gewinnbringend im Sprachkurs nutzen kann, beispielsweise aufgrund anders priorisierter Lernstrategien (Guerrero Calle, 2020: 170; Feldmeier, 2010a: 20-21). Entsprechend werden in der Praxis verschiedene Kriterien für Zweitschriftlernende angesetzt: In Deutschland beispielsweise weisen Zweitschriftlernende

berufliche Abschlüsse und/oder Schulabschlüsse mit mehrjähriger Schulausbildung aus ihrem Heimatland [auf und] können in mindestens einer Sprache mit nicht-lateinischen Schriftzeichen flüssig lesen und

schreiben und sind in dieser soweit alphabetisiert, dass sie in der Lage sind, mit der Schriftlichkeit in allen Lebensbereichen kompetent umzugehen. (BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2018: 10)

Zweitschriftlernende, die in einem nichtlateinischen Schriftsystem alphabetisiert sind, werden im englischen Sprachraum als *non-Roman alphabet literate* bezeichnet. Im Gegensatz zum deutschen Begriff werden in den *Canadian Language Benchmarks non-Roman alphabet literates* noch weiter differenziert in *ESL learners* mit weniger als zehn Schuljahren und *ESL learners* mit max. drei Schuljahren. *ESL learners* mit weniger als zehn Jahren Schulerfahrung haben dabei gemäss den *Canadian Language Benchmarks* grösstenteils „literacy needs“ und benötigen Unterstützung bei der Entwicklung von Fähigkeiten sowie Strategien, die üblicherweise durch formales Lernen erworben werden. Im Vergleich dazu bedürfen *ESL learners* mit max. drei Jahren Schulerfahrung laut Benchmarks einer umfassenderen Instruktion, Beratung und Unterstützung im Zweitsprachenlernen (Acevedo et al., 2015: 5).

Zweitschriftlerinnen und -lerner mit einem (nicht-)alphabetischen Schriftsystem/ (non-)alphabet literates

Im deutschen Sprachgebrauch werden Zweitschriftlernende nicht weiter ausdifferenziert. Laut Feldmeier (2010a: 20) kann jedoch davon ausgegangen werden, dass Zweitschriftlernende, die beispielsweise in einem logographischen Schriftsystem (z. B. Chinesisch) alphabetisiert sind, nicht über ein gleich hohes

¹¹ Sie kennen zentrale Begriffe (z. B. Wort), wissen wie Laute zu Silben und Wörtern synthetisiert werden, erkennen Reime und können Wörter in Silben segmentieren (Feldmeier, 2010a: 20).

Mass an phonologischer Bewusstheit verfügen wie Zweitschriftlernende, die in einem alphabetischen Schriftsystem alphabetisiert sind.

Der Begriff *nonalphabet literate* wird im englischen Sprachraum für Zweitschriftlernende in einem nichtalphabetischen Schriftsystem benutzt (Burt, Peyton & Adams, 2003: 8). *Nonalphabet literates* stellen somit aus europäischer Sichtweise einen Spezialfall der Zweitschriftlernenden in Alphabetisierungskursen dar. Lediglich Burt, Peyton & Adams (2003) nennen zusätzlich den Begriff *Roman alphabet literates*. Dieser Kategorie werden Menschen zugeordnet, die ein lateinisches Schriftsystem gelernt haben, z. B. Spanisch oder Französisch. *Roman alphabet literates* haben, wie auch *nonalphabet* und *non-Roman alphabet literates*, Lese- und Schreibfähigkeiten entwickelt und betrachten diese Fähigkeit zum Teil als einen relevanten Aspekt ihrer Persönlichkeit. Im Gegensatz zu *nonalphabet* und *non-roman alphabet literates* können sie jedoch darüber hinaus englische Texte studieren und Notizen im Unterricht anfertigen, da die Zweitsprache Englisch dasselbe Schriftsystem verwendet. Zwar müssen sie natürlich auch die neue Laut-Buchstaben-Zuordnung erlernen, sollten aber nur wenige Schwierigkeiten beim Zweitspracherwerb haben (ebd.: 12-13).

2.4 Grade literaler Kompetenz: Begriffe im Sprachvergleich

In der folgenden Übersicht über die in diesem Kapitel diskutierten Begriffe wird in der ersten Spalte der Begriff jeweils in Deutsch, Englisch und Französisch aufgeführt. In der mittleren Spalte werden ihre inhaltlichen Merkmale und in der dritten Spalte die zentralen Aspekte stichwortartig wiedergegeben:

BEGRIFF	Inhaltliche Merkmale (in Form von Stichworten und Paraphrasen)	Fokussierte(r) Aspekt(e)
ANALPHABETISMUS	Schriftlosigkeit; Mangel an schriftsprachlichen Kompetenzen; technischer Aspekt des Schreiben- und Lesenkönnens im Zentrum	Technischer Aspekt
ILITERACY	The inability to read and write	
ANALPHABÉTISME ILLÉTRISME <i>in Frankreich verwendet für Analphabétisme</i>	Incapacité de lire et écrire	
FUNKTIONALER ANALPHABET ILLETTRISMUS <i>in der Schweiz verwendet für funktionaler Analphabet</i>	Trotz abgeschlossener Schulzeit ungenügende Lese- und Schreibkenntnisse; Lese- und Schreibkenntnisse fallen unter gesellschaftliche Mindestanforderung	Gesellschaftliche Mindest- anforderungen
SEMI-LITERATE LOW-LITERATE FUNCTIONAL LITERATE	Learners had limited access to literacy instruction; a person who cannot engage in all those activities in which literacy is required for effective functioning of his group and community	
ILLETTRÉ ALPHABÉTISME FONCTIONNEL <i>in Frankreich verwendet für illettré</i>	Le recours à l'écrit n'est ni immédiat, ni spontané, ni facile. Les personnes évitent et/ou appréhendent ce moyen d'expression et de communication ; ne sont pas capables d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire dans leur communauté ; ne sont pas capables de lire, écrire et calculer dans leur communauté	
PRIMÄRER ANALPHABET	Personen, die nicht Lesen und Schreiben können	schriftgeprägte Gesellschaft
PRE-LITERATE	Mother tongue (L1) has no written form (e.g. many American indigenous, African, Australian, Pacific languages)	
ANALPHABÈTE	Incapable de lire et d'écrire, en le comprenant, un exposé simple et bref de faits en rapport avec sa vie quotidienne	
SEKUNDÄRER ANALPHABETISMUS	Personen, die über einen (mehr oder minder) erfolgreichen Schulabschluss und über rudimentäre Lese- und Schreibfähigkeiten verfügen	Erfolgreicher Schulabschluss; Lese- und Schreibfähigkeiten gehen verloren

BEGRIFF	Inhaltliche Merkmale (in Form von Stichworten und Paraphrasen)	Fokussierte(r) Aspekt(e)
TOTALER ANALPHABETISMUS	Personen, die nicht lesen und schreiben können	orale Kultur bzw. Gesellschaft
NON-LITERATE	Learners had no access to literacy instruction	
ZWEITSCHRIFTLERNENDE	Personen, die in einer Sprache lesen und schreiben können	Lese- und Schreibkenntnisse in einer Sprache
NON-ROMAN ALPHABET LITERATE	Learners are literate in a language written in a non-Roman alphabet (e.g., Arabic, Greek, Russian)	
NONALPHABET LITERATE	Learners are fully literate in a language written in a nonalphabetic script such as Chinese	
ROMAN ALPHABET LITERATE	Learners are fully literate in a language written in a Roman alphabetic script (e.g., French, English, Spanish); they know to read from left to right and recognize letter shapes and fonts	

Tab. 2: Vergleichende Übersicht über die Grade literaler Kompetenz in den Sprachen Deutsch, Englisch und Französisch

3 Empirische Untersuchungen über zu erlangende Kompetenzen

Dieses Kapitel ist der systematischen Darstellung und Diskussion empirischer Untersuchungen zur Alphabetisierung aus dem Zeitraum von 2000 bis 2020 gewidmet. In Kapitel 2 wurde aufgezeigt, dass die Zielgruppe der Analphabetinnen und Analphabeten sehr heterogen ist und dass besonders für die Unterscheidung von Subgruppen unterschiedliche Grade literaler Kompetenzen angesetzt werden. Auch ergaben die Begriffsrekonstruktionen in Kapitel 2, dass die Ausprägungen literaler Kompetenzen je nach Forschungslinie und/oder Sprachtradition zum Teil sehr verschieden definiert werden. Aus diesen Befunden wird ersichtlich, dass der Vergleichbarkeit von Studien sowie der Abschätzung ihrer Reichweite Grenzen gesetzt sind. Um dennoch zu einer möglichst systematischen Übersicht über vorliegende Studien zu kommen, werden die von den Lernenden zu erlangenden Kompetenzen als Einteilungsgesichtspunkt gewählt. Auf Basis der Analyse vorwiegend konzeptueller und theoretischer Literatur (Löffler & Weis, 2016; Rokitzki, Nestler & Schramm, 2013; Ritter, 2010; Feldmeier, 2010a; Kamper, 1987) werden die folgenden Kompetenzen unterschieden: präliterale Kompetenzen, kognitive und metakognitive Kompetenzen sowie spezifisch linguistische Kompetenzen. In den nachfolgenden Abschnitten 3.1 bis 3.3 werden diese Kompetenzen definiert und die dazu gefundenen Studien vorgestellt. Zunächst wird diesen Abschnitten ein Überblick über die behandelten Studien vorangestellt

(Kap. 3.1). Bilanziert werden die drei Gruppen von Studien in → Kap. 3.2.

3.1 Überblick

In den folgenden Abschnitten werden Studien mit erwachsenen Migrantinnen und Migranten im Bereich des Lese- und Schreiberwerbs der Zweitsprachen Deutsch, Französisch und Englisch vorgestellt. Dabei wird jeweils nach der zu lernenden Zweitsprache unterschieden. Zunächst werden Forschungsarbeiten im Bereich präliteraler Kompetenzen vorgestellt, gefolgt von kognitiven und metakognitiven Kompetenzen. Anschliessend werden Studien zu spezifisch linguistischen Kompetenzen diskutiert. Zur besseren Übersicht finden sich die besprochenen Forschungsarbeiten dieser Kapitel in der untenstehenden Tabelle → Tab. 3. Zusätzlich ist im Anhang → Tab. 4 eine detailliertere Übersichtstabelle aufgeführt, die weitere, über diese drei definierten Kompetenzen hinausgehende Studien miteinschliesst (z. B. curriculare Gestaltung des Alphabetisierungskurses). Auf diese Forschungen wird im Text nicht eingegangen. Da solche Studien jedoch für Forschende und Praktizierende relevant sein können, werden sie in Tab. 4 ausgewiesen.

Quelle	Kategorie (nach zu erlangenden Kompetenzen, vgl. Kap. 3.2 bis 3.4)	Art und Besonderheiten der Studien; Datenerhebungs- und Evaluationsinstrumente
Young-Scholten & Strom, 2005	spezifische linguistische Kompetenzen: phonologische Bewusstheit	Lernerfragebogen, selbsterstellte Sprachtests in Englisch: Lesen und Schreiben (auf Ebene der Wörter, Silben, Reime, Anlaute, Phoneme, Morphosyntax, Segmente) und sieben selbst-erstellte Sprachtests in der jeweiligen L1 der Teilnehmenden: Lesen und Schreiben (auf Ebene der Wörter, Silben, Reime, Anlaute und Phoneme); ausser dem stillen Lesetest waren alle Tests mündlich. Auf Testgütekriterien wird nicht eingegangen. Dauer und Messzeitpunkt der Studie unklar.
Young-Scholten & Naeb, 2009	spezifische linguistische Kompetenzen: phonologische Bewusstheit	Die Studie ist eine Replikation der Studie von Young-Scholten & Strom (2005). Mündlicher Lernerfragebogen, selbsterstellte Sprachtests: phonologische Bewusstheit (Welches Wort passt nicht in die Reihe, Silbenzählen, Bild-Benennung), Leseaufgaben. Standardisierte Sprachtests: Worttest (ESL words) und Wortschatztest (British Picture Vocabulary Scale). Auf Testgütekriterien wird nicht eingegangen. Langzeitstudie mit zwei Messzeitpunkten (Juni 2008 und März 2009).
Scheithauer, 2010	spezifische linguistische Kompetenzen: phonologische Bewusstheit	Selbsterstellte mündliche Sprachtests: phonologische Bewusstheit (Silbenerkennung, Silbemanipulation, Reimerkennung, Phonemerkennung, Phonemanalyse, Lautanzahl bestimmen, Phonemsynthese, Phonemmanipulation) und Überprüfung der schriftsprachlichen Kompetenzen in Deutsch (Legen, Schreiben und Lesen von Silben und Wörtern). Auf Testgütekriterien wird nicht eingegangen. Beide Instrumente wurden zu drei Messzeitpunkten mit Abstand von mind. sechs Wochen benutzt.
Feldmeier, 2010 (Dissertation)	Kognitive und metakognitive Kompetenzen: Lernstrategien	Selbsterstellter Einstufungstest (Fragebogen, Zahlenkenntnisse, Buchstabenkenntnisse (L1 und L2), Sichtwortschatz (L1 und L2), Synthesefähigkeit und Kunstwörter), selbstentwickeltes Computerprogramm (Leseaufgaben, Aufgaben zu Zahlen, Buchstaben/-gruppen), selbstentwickeltes Trainingsprogramm (Wortschatzaufgaben, Leseaufgaben, Buchstaben/-gruppen), Unterrichtstagebuch und Farbenblindheitstest während des Kurses. Auf Testgütekriterien wird nicht eingegangen. Langzeitstudie während 280 Kurslektionen, keine Angaben zu Messzeitpunkten.

Sprachkonstellationen und Anzahl Teilnehmende	Hauptbefunde
Zweitsprache: Englisch L1: Vietnamesisch und Somali n = 17 Vietnamesisch und Somali werden mit dem lateinischen Schriftsystem geschrieben.	Schulunerfahrene Lernende zeigten ähnliche phonologische Bewusstheitsprofile wie Schulkinder. Es scheint, als ob die phonologische Bewusstheit mit Dekodierfähigkeit zusammenhängt, das eine findet nicht ohne das andere statt. Vietnamesische Lernende zeigten eine höhere silbische Bewusstheit als Lernende aus Somalia.
Zweitsprache: Englisch L1: Arabisch, Urdu, Panjabi, Dari, Tamil und Kurdisch n = 11	Die Korrelationen zwischen Subkomponenten der phonologischen Bewusstheit (z. B. Silbenzählen), der Lesefähigkeit und des Wortschatzes deuten auf positive Entwicklungen der kognitiven Verarbeitung von Graphemen, der linguistischen Kompetenz und der Lesefähigkeit hin.
Zweitsprache: Deutsch L1: Arabisch, Persisch, Kurdisch und Türkisch n = 7 Der literale Grad der Teilnehmenden wurde anhand der Schuljahre definiert; darauf basierend Einteilung in primäre und funktionale Analphabetinnen und Analphabeten.	Es zeigte sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen den Ergebnissen der phonologischen Bewusstheit und den Lese- und Schreibkompetenzen.
Zweitsprache: Deutsch L1: Arabisch, Türkisch, Kurdisch und Griechisch n = 11, verteilt auf zwei Unterrichtsgruppen (n = 5, n = 6)	Die Teilnehmenden setzten in besonderem Masse die alphabetische Strategie ein. Innerhalb der alphabetischen Phase entwickelten die Teilnehmenden unterschiedliche Teilstrategien zum Erlesen isoliert dargestellter Wörter. ¹²

12 Die Schriftspracherwerbsphasen von Kindern werden i.d.R. nach Frith (1985) in die logographische (Beginn mit Lesen), alphabetische (phonographisches Lesen) und orthographische Phase (orthographische Regularitäten) unterteilt. Für erwachsene Migrantinnen und Migranten kann bis dato auf keine Studie zum Schriftspracherwerbsprozess verwiesen werden. Verschiedene Autoren (z. B. Hubertus & Nickel, 2003: 724; Feldmeier, 2010b: 323; Rackwitz, 2012) gehen aber davon aus, dass der Schriftspracherwerbsprozess bei Erwachsenen ähnlich wie bei Kindern verläuft.

Quelle	Kategorie (nach zu erlangenden Kompetenzen, vgl. Kap. 3.2 bis 3.4)	Art und Besonderheiten der Studien; Datenerhebungs- und Evaluationsinstrumente
Landgraf et al., 2012	spezifische linguistische Kompetenzen: phonologische Bewusstheit	Standardisierte Sprachtests (Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten und Hamburger Schreib-Probe). Testdurchführung vor Kursbeginn und bei Analphabetinnen und Analphabeten erneut nach einem Jahr.
Albert et al., 2015	Curriculare Gestaltung: Methoden	Selbsterstellte Sprachtests: perzeptive und schriftliche Laut-Buchstaben-Zuordnung, Buchstaben-Laut-Zuordnung, Orthographie, semantisches Verständnis, Schreibakkuratheit, vervollständigende struktureller Schemata, Grammatikanwendung beim gelenkten Schreiben, beim freien Schreiben und beim freien Sprechen, Selbständigkeit (Aufgaben selbständig auswählen und eigenständig bearbeiten sowie eigene Fehler erkennen, um an ihnen zu arbeiten und zu korrigieren), alltagsbezogene Kommunikationsfähigkeit, Teilnehmerinterviews, Unterrichtsbeobachtung und Kursleiterbefragung. Auf prüfstatische Verfahren und Testgütekriterien wird nicht eingegangen. Langzeitstudie während 360 Unterrichtseinheiten mit Messzeitpunkten jeweils vor und nach jeder Methodenerprobung im Umfang von 40 Unterrichtseinheiten (latin-square).
Böddeker, 2018 (Dissertation)	Kognitive und metakognitive Kompetenzen: Vokabellernstrategien	Selbsterstellte Sprachtests: Zuordnung Wort-Bild, Abschreiben eines Wortes beim passenden Bild und Verschriftlichung von Bildern. Reflexionsbögen für Lernende, Teilnehmerinterviews, Kursleiterinterviews. Auf Testgütekriterien wird nicht eingegangen. Langzeitstudie während 300 Kurseinheiten mit vier Messzeitpunkten jeweils nach der Strategieerprobung.
Guerrero Calle, 2020 (Dissertation)	Curriculare Gestaltung: Silbenmethode und Zielniveauerreicherung	Selbsterstellte Sprachtests: Elicited Imitation, Oral-Reading-Fluency, Mottier-Test, Diktat und Hörverstehen und telc A1-Prüfung. Die Testgütekriterien der selbsterstellten Tests können als reliabel betrachtet werden. Schriftlicher Lerner- (L1) und Lehrerfragebogen. Langzeitstudie mit vier Messzeitpunkten (vor Kursbeginn, nach 100 Lektionen, nach 200 Lektionen und nach 300 Lektionen).

Sprachkonstellationen und Anzahl Teilnehmende	Hauptbefunde
Zweitsprache: Deutsch Teilnehmende aus 20 Ländern (u. a. Türkei, Pakistan und Ghana) n = 47, Schreiberfahrene (L1 Deutsch) n = 41, davon 38 muttersprachlich Deutsch und drei nicht-muttersprachlich Deutsch. unklarer literaler Grad der Teilnehmenden	Die Phonemzuordnung zeigte sich als ein stärkerer Prädiktor für den Lese- und Schreibfortschritt als die Schulbildung. Die Silbensegmentation ist ebenfalls ein Prädiktor für die Schreibverbesserung. Die Verbesserung der Lese- und Schreibkompetenzen konnte durch die phonologische Bewusstheit vorhergesagt werden.
Zweitsprache: Deutsch L1: 18 verschiedene Sprachen (u. a. Albanisch, Amharisch und Arabisch) n = 38 Die Kategorisierung in Analphabetinnen und Analphabeten wurde durch die Lehrpersonen vorgenommen.	Die Silbenmethode zeigte die besten Ergebnisse über alle Aufgabenformate hinweg, gefolgt von der Montessori-Methode und dem Rückgriff auf die 'Muttersprache' (L1 bzw. Erstsprache). Lediglich das spielerische Lernen zeigte einen minimalen Rückschritt im Lernerfolg.
Zweitsprache: Deutsch Teilnehmenden aus verschiedenen Ländern (u. a. Syrien, Eritrea und Somalia) n = 37	Die Lernenden erreichten signifikant bessere Ergebnisse, wenn sie die Wortschatzlernstrategie selbst auswählen konnten, gefolgt von den Karteikarten als einzelner Prädiktor.
Zweitsprache: Deutsch L1: Tigrinya, Arabisch, Persisch, Tibetisch und Tamil n = 57	Die Silbenmethode korreliert schwach positiv mit den telc-Resultaten. Die Silbenmethode zeigte vor allem für Teilnehmende mit wenigen Vorkenntnissen oder ohne Vorkenntnisse im Deutschen einen Vorteil. Etwas mehr als ein Drittel der Zweitschriftlernenden absolvierte die telc-A1-Prüfung nach dreihundert Kurslektionen erfolgreich.

Tab. 3: Übersichtstabelle empirischer Studien in den Zweitsprachen Deutsch, Französisch und Englisch zwischen 2000 und 2020

3.2 Präliterale Kompetenzen

Zu den präliteralen Kompetenzen werden motorische Fähigkeiten, Wahrnehmungsfähigkeiten sowie kognitive Fähigkeiten gezählt (Rokitzki, Nestler & Schramm, 2013; Ritter, 2010; Kamper, 1987; Montessori et al., 1969). Motorische Fähigkeiten umfassen die Feinmotorik und den grafomotorischen Ablauf. Zu den Wahrnehmungsfähigkeiten gehören gemäss Kamper (1987) die visuelle, rhythmische, kinästhetische und auditive Wahrnehmung sowie die räumliche Orientierung. Kamper (ebd.) schreibt darüber hinaus, dass das Einprägen und Erinnern, also Gedächtnisleistungen (und somit kognitive Fähigkeiten), für den Alphabetisierungsprozess von besonderer Relevanz sind.

Es konnten keine Forschungsarbeiten aufgefunden werden, die sich direkt mit präliteralen Kompetenzen befassen. Der ursprünglich im Hinblick auf die italienische Sprache entwickelte Ansatz nach Montessori zielt jedoch darauf ab, motorische Fähigkeiten und Wahrnehmungsfähigkeiten zu fördern, indem er den Schreibprozess in drei Teilhandlungen untergliedert und jede Phase getrennt sowie anhand unterschiedlicher Materialien üben lässt. Der Ansatz fokussiert dabei zuerst die Stiftführung (Feinmotorik), dann die Grafomotorik und schliesslich das Zusammensetzen von Wörtern (visuell-haptische Wahrnehmungsfähigkeit). Das Ziel der Entwicklung dieser drei Teilhandlungen ist die Vorberei-

tung auf einen erfolgreichen automatischen Schreibprozess (Montessori et al., 1969: 226, 240). In diesem Sinne sollen mithilfe der Montessori-Methode präliterale Kompetenzen gefördert werden. Sie wurde in zwei Forschungsarbeiten untersucht, auf die im Folgenden näher eingegangen wird.

In der Studie von Albert et al. (2015), die im Rahmen des Projekts Alphamar durchgeführt wurde, wurden insgesamt sieben didaktische Ansätze und Methoden betrachtet. Das Ziel der Forschungsarbeit bestand darin zu ermitteln, welche Vorgehensweisen, Materialien und methodischen Ansätze sich besonders für die Alphabetisierungsarbeit in der Zweitsprache Deutsch eignen. Dabei wurde mit selbsterstellten Lernfortschrittskontrollen,¹³ halboffenen Interviews der Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer, Kursleiterdokumentationen sowie Fragebögen für die Lehrpersonen gearbeitet. Das Sample umfasste 38 Personen, davon 52.6% primäre, 28.9% funktionale und 2.6% sekundäre Analphabetinnen und Analphabeten sowie 15.8% Zweitschriftlernende, wobei diese Teilnehmergruppen anhand ihrer Schulerfahrung klassifiziert wurden. Die Stichprobe verteilte sich auf insgesamt vier Kursgruppen, die über einen Zeitraum von 360 Unterrichtsstunden untersucht wurden. Mit jedem didaktischen Ansatz wurde während vierzig Lektionen unterrichtet.

Die Befunde dieser Studie mit Blick auf die Methodenerprobung des Ansatzes nach Montessori lassen sich folgendermassen zusam-

menfassen (wobei anzumerken ist, dass auf prüfstatische Verfahren verzichtet wurde): Der Ansatz nach Montessori weist den durchschnittlich zweithöchsten Lernerfolg auf, bezogen auf den positiven Lernzuwachs und gemessen anhand des Lernstands vor und nach jeder Methodenerprobung. Laut den Autorinnen erzielten funktionale Analphabetinnen und Analphabeten mit diesem Ansatz den höchsten Lernerfolg. Allerdings sei daran erinnert, dass die Einteilung der Lernenden nach der literalen Kompetenz in ihrer L1 anhand der Schulerfahrung erfolgte, was eine wenig zuverlässige Methode darstellt (Guerro Calle, 2020: 19-20, 170).

Besonders bei den Aufgaben perzeptive Laut-Buchstaben-Zuordnung und semantisches Verständnis konnte ein positiver Lernzuwachs verzeichnet werden. Der Lernerfolg stellte sich bei den Aufgaben zur Schreibakkuratheit, Grammatikanwendung beim gelenkten Schreiben und Grammatikanwendung bei mündlichen Übungen ein. Diese Ergebnisse überraschen insofern, als zu erwarten wäre, dass die Förderung von präliteralen Kompetenzen anhand des Ansatzes nach Montessori besonders die Schreibakkuratheit (Buchstaben korrekt und erkennbar verschriftlichen, was zu den präliteralen Fähigkeiten gerechnet werden kann) und weniger die Grammatik in der schriftlichen und sogar mündlichen Anwendung voranbringen würde. Es ist jedoch nicht auszuschliessen, dass sich die Aufgaben der Lernfortschrittskontrolle nur beschränkt eignen, um einen allfälligen Lernzuwachs der präliteralen Kompetenzen differenziert zu untersuchen. Folglich bleibt weitgehend offen, ob der Ansatz nach Mon-

tessori für die Förderung präliteraler Kompetenzen gewinnbringend im Kursunterricht eingesetzt werden kann.

In der zweiten Studie von Rokitzki (2016), die ebenfalls im Rahmen des Projekts Alphamar durchgeführt wurde, wurde untersucht, ob der (für Kinder entwickelte) Ansatz nach Montessori auf erwachsene fremdsprachige Lernende übertragen werden kann und welche Kompetenzen sich hierdurch fördern lassen. Die Lernerfolgswerte zeigen die gleichen Tendenzen wie in der Studie von Albert et al. (2015). Dies dürfte auch damit zu tun haben, dass beide Forschungsarbeiten im Rahmen des gleichen Projekts durchgeführt wurden.

3.3 Kognitive und metakognitive Kompetenzen

Kognitive (exemplarisch: Sprachlernstrategien) sowie metakognitive Kompetenzen (insbesondere Kontroll-, Regulations- und Planungsstrategien unterwegs zur Lernerautonomie) sind für den Alphabetisierungsprozess wie auch für den allgemeinen Fremdsprachenunterricht von grosser Bedeutung (Bimmel & Rampillon, 2000: 64; Fritz et al., 2006: 31; Feldmeier, 2010a: 92-94; Löffler & Weis, 2016: 366). Eine grobe, an Bimmel & Rampillon (2000) angelehnte Unterscheidung von Strategien sieht so aus: Während sich kognitive Strategien direkt mit dem Lernen befassen (z. B. Wörter wiederholen mit einem Karteikastensystem), sind metakognitive Strategien indirekt mit diesem verbunden (z. B. das eigene Lernen hinsichtlich bestimmter

¹³ Folgende Aufgaben sind in der Lernfortschrittskontrolle vorhanden: perzeptive Laut-Buchstaben-Zuordnung, schriftliche Laut-Buchstaben-Zuordnung, Buchstaben-Laut-Zuordnung, Orthografie, semantisches Verständnis, Schreibakkuratheit, Vervollständigen struktureller Schemata, Grammatikanwendung beim gelenkten Schreiben, freies Schreiben, Grammatikanwendung bei mündlichen Übungen, Selbstständigkeit (Aufgaben selbstständig auswählen und eigenständig bearbeiten sowie eigene Fehler erkennen, um an ihnen zu arbeiten und zu korrigieren) und alltagsbezogene Kommunikationsfähigkeit (Albert et al., 2015).

Zielsetzungen vorbereiten, kontrollieren und regulieren) (ebd.: 64).¹⁴

Nachfolgend sollen zunächst zwei Studien zu kognitiven Kompetenzen (Feldmeier, 2010b, und Bøddeker, 2018) angeführt werden, gefolgt von einer Studie, in der metakognitive Kompetenzen mithilfe der Methode Lesen durch Schreiben (mit-)untersucht wurden (Albert et al., 2015).

In der Studie von Feldmeier (2010b) wurden zwei DaZ-Alphabetisierungskurse der Stufe 1 (Grundalphabetisierung) in einem Kursstundenumfang von 280 Unterrichtseinheiten hinsichtlich des Erlesens isoliert dargestellter Wörter untersucht. Die Fragestellungen dieser Studie lauteten, wie erwachsene Lernende beim (Er-)Lesen von Wörtern vorgehen und ob die Markierung von Buchstaben- und Buchstaben-Gruppen das Lesen unterstützen kann. Die Stichprobe der Studie setzte sich folgendermaßen zusammen: In der ersten Kursgruppe ($n = 5$) verfügten drei Personen über muttersprachliche Schriftkompetenzen in einer Sprache und in der zweiten Kursgruppe ($n = 6$) vier Personen.

Für die Datenerhebung wurde auf ein selbst entwickeltes Computeraufgabenprogramm zurückgegriffen. Da für die Datenerhebung Medienkompetenzen vorausgesetzt wurden, entwickelte der Autor ebenfalls ein Computertrainingsprogramm, mit dem die Teilnehmenden während des Kursverlaufs üben konnten. Die Aufgabenreihe des Programms

bestand aus Leseaufgaben (kurze und lange Wörter), Aufgaben zu Zahlen (willkürliche Reihenfolge), Buchstaben und Buchstaben-Gruppen (Orientierung an den Vorkommenshäufigkeiten im Unterricht (Feldmeier, 2003) sowie Aufgaben zum passiven („Wo ist ...?“) bzw. aktiven Wortschatz („Was ist das?“). Die Aufgaben sollten innerhalb von drei aufeinanderfolgenden Tagen von den Teilnehmenden bearbeitet werden. Die in dieser Weise erhobenen, mündlichen Daten wurden anschließend anhand phonetischer Transkripte quantitativ sowie qualitativ ausgewertet.

Die stichprobenbezogenen quantitativen Resultate zeigen, dass die Vorkommenshäufigkeit der zu lesenden Items in einem positiven Zusammenhang mit der Häufigkeit steht, mit der die Wörter richtig oder teilweise richtig gelesen wurden: Je öfter Wortformen oder Buchstaben im Unterricht vorkamen (gemessen an der Vorkommenshäufigkeit im Kursunterricht mittels des Unterrichtstagebuchs der Lehrperson und der Nutzung des Software-Programms), desto schneller wurden sie in den Leseaufgaben gelesen (signifikanter Zusammenhang). Zudem wurden kurze Normalwörter (Wörter ohne Buchstaben-Gruppen, z. B. Hose) signifikant schneller gelesen als lange Normalwörter (z. B. Kreditkarte). Des Weiteren wurden Wörter, die im aktiven Wortschatz¹⁵ vorhanden sind, häufiger sowie in durchschnittlich kürzerer Zeit gelesen. Zwar wurden in dieser Studie nicht

14 Zu den direkten (kognitiven) Strategien zählen nach Kienberger (2020, besonders Kap. 2) Gedächtnisstrategien (z. B. mentale Bezüge herstellen) und Sprachverarbeitungsstrategien (z. B. Analysieren und Regeln anwenden). Zu den indirekten Strategien zählen Strategien zur Regulierung des eigenen Lernens (z. B. sich auf das eigene Lernen konzentrieren), affektive Lernstrategien (z. B. Gefühle registrieren und äussern), soziale Lernstrategien (z. B. Fragen stellen) und Sprachgebrauchsstrategien (z. B. Vorwissen nutzen).

15 Der aktive Wortschatz wurde in zwei aufeinanderfolgenden Aufgaben geprüft: Zuerst wurde der Wortschatz als Bild präsentiert und durch das Software-Programm beliebig oft wiedergegeben, anschließend mussten die Lernenden die Bilder selbstständig benennen.

explizit Sprachlernstrategien untersucht, aber vorgegebene Markierungen von Buchstaben-Gruppen (farblich/typographisch) können als Indikator für Lernstrategien angesehen werden. Bei markierten Buchstaben-Gruppen zeigten sich in der Studie keine signifikant besseren Resultate, was jedoch auch in der kleinen Stichprobe begründet liegen könnte (worauf der Autor auch selbst hinweist). Die qualitativen Ergebnisse weisen darauf hin, dass die Wortlänge für den Leseprozess massgebend ist. Insgesamt kann die Studie trotz interessanter Befunde keine aussagekräftigen Resultate liefern.

Bøddeker (2018) hat eine Studie zu Vokabellernstrategien in Basisalphabetisierungskursen mit 37 Teilnehmenden durchgeführt. Die Teilnehmenden wurden in vier Kursgruppen mit je sechs bis zwölf Personen eingeteilt. Die Kursgruppen setzten sich zusammen aus Personen, die nicht schriftkundig waren, alphabetisierten Personen und Personen, die in einer Sprache lesen, aber nicht schreiben konnten. Nicht weiter präzisiert wird, worauf die Gruppeneinteilung basierte und wie der Grad literaler Kompetenz in der L1 erfasst wurde. In den Kursgruppen wurde mit vier verschiedenen Vokabellernstrategien gearbeitet. Zum Zug kamen Karteikarten, Wort-Bild-Karten, das Vokabelheft aus dem Projekt Alphamar 2 sowie eine Wahl-Strategie, bei der die Teilnehmenden selbstständig eine der drei erwähnten Strategien wählen konnten. Zwar lernten die vier Kursgruppen denselben Wortschatz, aber jeder Gruppe war eine der vier Strategien zugeteilt. Für die Datenerhebung wurde auf selbsterstellte Lernfortschrittskontrollen zurückgegriffen, in denen drei gängige Aufgabentypen (Zuordnung Wort-Bild, Abschreiben eines Wortes beim passenden

Bild und Verschriftlichung von Bildern) verwendet wurden, wobei die Aufgaben einen zunehmenden Schwierigkeitsgrad aufwiesen. Die Lernfortschrittskontrollen fanden jeweils nach drei Unterrichtswochen statt, d. h. nach insgesamt 90 Minuten Strategietraining (30 Minuten pro Woche). Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die autonome Strategie die höchsten Resultate erzielte, gefolgt vom Lernen mithilfe von Karteikarten. Laut der Autorin untermauert dieses Resultat das Konzept des teilnehmerorientierten Lernens. Die schlechtesten Resultate wies das Vokabelheft aus dem Projekt Alphamar 2 auf.

Die Studie von Albert et al. (2015) ist die einzige Studie, die sich der Forschung zu metakognitiven Kompetenzen zuordnen lässt. Obwohl sie zu erlangende Kompetenzen in diesem Bereich nicht direkt untersucht, sondern gezielt die Methode *Lesen durch Schreiben* behandelt, können die Ergebnisse im Hinblick auf metakognitive Kompetenzen betrachtet werden, da diese Methode Lernende zu einem selbstgesteuerten Lese- und Schreiberwerb ermutigen soll. Sie erzielte im Projekt den zweitgeringsten Lernerfolg und konnte in keiner der zwölf Aufgaben der Lernfortschrittskontrolle die besten Resultate hervorbringen. Vielmehr führte sie in neun von zwölf Aufgaben zu einem negativen Lernerfolg, d. h. zu einem schlechteren Lernstand nach der Methodenerprobung.

Wird die Lernfortschrittskontrolle anhand der Aufgabe „Selbständigkeit“ → Tab. 1 genauer betrachtet, so wird deutlich, dass die Methode Lesen durch Schreiben entgegen theoretisch begründbaren Annahmen keinen Lernerfolg generieren konnte. Dies könnte in der Anlage dieser Aufgabe selbst begründet liegen: Die Lernenden sollten aus einem Auf-

gabenangebot auswählen und ihre Fehler selbstständig erkennen sowie korrigieren. Geprüft wurde damit eher die allgemeine Selbstständigkeit, wohingegen in der Methode Lesen durch Schreiben die spezifische Selbstständigkeit hinsichtlich der Verschriftlichung und dem Lesen von Wörtern gefördert werden soll. Anhand der Ergebnisse kann folglich nicht genauer gesagt werden, inwiefern metakognitive Kompetenzen mithilfe der Methode Lesen durch Schreiben gefördert werden.

In gewissem Gegensatz dazu verzeichnet die Studie von Böddeker (2018) bei der Wahl-Strategie die höchsten Resultate (s. oben). Dies spricht mindestens nicht gegen die Relevanz metakognitiver Kompetenzen und jedenfalls dafür, dass guter Lernerfolg mit selbstgewählten Lernstrategien einher gehen kann.

3.4 Spezifisch linguistische Kompetenzen

Hinsichtlich der linguistischen Kompetenzen ist anzunehmen, dass Unterschiede bezüglich der Sprachbewusstheit eine zentrale Rolle spielen, da Formen und Ausprägungen der Sprachbewusstheit allgemein als wesentliche Voraussetzung für den Lese- und Schreiberwerb gelten. Unter dem Begriff der Sprachbewusstheit werden meist die phonologische, die morphosyntaktische, die semantische sowie die pragmatische Bewusstheit subsumiert (Löffler, 2002: 68; Löffler & Weis, 2016: 367). Viele Studien im Bereich der Sprachbewusstheit fokussieren auf die phonologische Bewusstheit und deren Einfluss auf die Lese- und Schreibkompetenzen in der Zweitsprache, ohne nach Unterschieden bei Personen-

gruppen mit unterschiedlichen Literalitätsgraden zu fragen. Die phonologische Bewusstheit als Indikator für den Schriftspracherwerb im Allgemeinen, ist auch der Schwerpunkt in diesem Kapitel. Die wenigen Studien, die darüber hinaus Lernerfolg zwischen literal verschieden kompetenten Personen vergleichen, werden hier nicht besprochen, wurden aber in die Übersichtstabelle im Anhang aufgenommen → Tab. 4. Im Folgenden werden zunächst Forschungsarbeiten zur phonologischen Bewusstheit diskutiert und anschliessend solche zum Sprachvergleich, spezifischer zum Rückgriff auf die 'Muttersprache' (L1 bzw. Ausgangssprache).

Phonologische Bewusstheit

Um den Einfluss der phonologischen Bewusstheit auf die Lese- und Schreibkompetenzen in der Zweitsprache Deutsch zu untersuchen, hat Scheithauer (2010) eine Studie mit sieben Personen durchgeführt, von denen vier über keine Lese- und Schreibkompetenzen sowie drei über geringe Kompetenzen verfügten. Dabei erfolgte die Gruppenbildung auf Basis der Selbsteinschätzung der Teilnehmenden. Für die Untersuchung erstellte die Forscherin ein Diagnoseinstrument mit acht mehrheitlich analytischen Aufgabentypen. Scheithauer kam zu dem Ergebnis, dass die phonologische Bewusstheit einen signifikant positiven Einfluss auf die schriftsprachlichen Kompetenzen hat.

Eine von Landgraf et al. (2012) durchgeführte Studie hatte zum Ziel, zu ermitteln, ob die Lese- und Schreibfähigkeiten anhand der phonologischen Bewusstheit vorhergesagt werden können. Für diese Forschungsarbeit wurden 47 Personen ohne und 41 Personen

mit Lese- und Schreibkompetenzen untersucht, wobei in der zweiten Gruppe lediglich drei Personen die Zweitsprache Deutsch lernten und alle anderen erstsprachliche Sprecherinnen und Sprecher des Deutschen waren. Um Aufschluss über die phonologische Bewusstheit zu bekommen, wurde mit dem Bielefeld-Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (BISC, Jansen et al., 2002)¹⁶ gearbeitet. Ausserdem wurde mit den Personen ohne Schriftsprachkenntnisse die *Hamburger Schreib-Probe* (HSP, May et al., 2018)¹⁷ als Abschlusstest durchgeführt. Bei beiden Gruppen wurde vor und nach dem Alphabetisierungskurs ein standardisierter Leseverständnistest (ELFE, Lenhard & Schneider, 2006) durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen, dass die phonologische Bewusstheit ein starker Prädiktor für die Alphabetisierung ist und beispielsweise stärker ins Gewicht fällt als die Anzahl der Schuljahre (Landgraf et al., 2012: 135-136).

Die folgenden drei Studien betreffen die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit in Englisch als Zweitsprache. Im Rahmen der von Young-Scholten & Strom (2005) in den USA durchgeführten Studie wurden 17 Lernende mit unterschiedlichen Lese- und Schreibkompetenzen in ihren Erstsprachen Vietnamesisch und Somali untersucht. Die Lese- und Schreibkompetenzen in der L1 wurden einerseits anhand der Anzahl Schuljahre und andererseits anhand eines L1-Sprachtests (Lesen und Schreiben) bestimmt. Um zu untersuchen, ob die Entwicklung der

phonologischen Bewusstheit bei schriftunerfahrenen Erwachsenen die gleichen Entwicklungsschritte durchläuft wie bei Kindern, entwickelten die Forscherinnen eine Testbatterie zur phonologischen Bewusstheit und zu morphosyntaktischen Fähigkeiten. Die Tests dieser Testbatterie, die mit Ausnahme des Lesetests mündlich stattfanden, wurden durch zwei selbsterstellte Sprachtests (in Anlehnung an bereits vorhandene ESL-Sprachtests) begleitet, davon je einer in der L1 und einer in der Zweitsprache.

Der Testablauf gestaltete sich folgendermassen: Zuerst wurden die Kenntnisse hinsichtlich der *literacy* (Vorlesen und Schreiben in der L1 sowie der Zweitsprache), dann der phonologischen Bewusstheit (Wortwiederholung, Silbenzählen, Reim- und Phonemaufgaben, jeweils in der L1 und der Zweitsprache) und zum Schluss der linguistischen Kompetenzen (Bildbeschreibung, Objekte in der Zweitsprache benennen) ermittelt. Mit dieser Testanlage konnten Young-Scholten & Strom (2005) aufzeigen, dass schulunerfahrene erwachsene Lernende bezüglich ihrer phonologischen Bewusstheit ähnliche Entwicklungsmuster (von Silben zu Phonemen) durchlaufen wie Kinder. Hierbei sei jedoch angemerkt, dass alle untersuchten Personen vor der Studie Englischkurse im Umfang von zwei Wochen bis zu drei Jahren besucht hatten. Wie die Autorinnen erwähnen, ist den Daten daher nicht zu entnehmen, inwieweit diese Entwicklungsmuster während des Kurses eingeübt worden waren.

¹⁶ Das BISC umfasst sieben Aufgaben: Reimen, Silben segmentieren, Laut-zu-Wort-Vergleich, Laute assoziieren (phonologische Bewusstheit), Kunstwörter nachsprechen (Kurzzeitgedächtnis), Wort-Vergleich (visuelle Aufmerksamkeit), schnelles Benennen von Farben (Langzeitgedächtnis).

¹⁷ Die HSP berücksichtigt die phonologische Bewusstheit insofern, als Laute mit Buchstaben bezeichnet werden müssen (alphabetische Schreibphase).

In der Replikationsstudie zu Young-Scholten & Strom (2005), die von Young-Scholten & Naeb (2009) durchgeführt wurde und dieses Mal nicht in den USA, sondern in Grossbritannien stattfand, wurden elf erwachsene Personen untersucht. Dabei verfügten sechs Personen über keine Lese- und Schreibkompetenzen oder Schulerfahrung. Die anderen Personen hatten zwar Schulerfahrung, aus den Daten geht jedoch nicht hervor, wie (hoch) ihre literale Kompetenz in der L1 eingestuft wurde. Da es sich um eine Replikationsstudie handelte, wurde mit denselben Tests gearbeitet, denen ein Wort- und ein Wortschatztest (British Picture Vocabulary Scale) hinzugefügt wurden. Dabei wurden die Tests nur in Englisch und zweimal, mit einem zeitlichen Abstand von sieben Monaten, durchgeführt. Die Ergebnisse der beiden Wortschatztests korrelierten signifikant positiv mit dem Alphabetwissen und der Reimbewusstheit der Probandinnen und Probanden, was laut den Autorinnen darauf hindeutet, dass diese Kompetenzen – beides Komponenten phonologischer Bewusstheit – Grundlagen für die Wortschatzentwicklung darstellen können.

In einer weiteren Studie hat Cunnington (2012) neun Personen hinsichtlich ihrer Leseentwicklung in der Zweitsprache Englisch untersucht. Fünf dieser neun Personen hatten keine Schulerfahrung, drei mehr als zehn Jahre und bei einer Person fehlt eine entsprechende Angabe. Für die Datenerhebung sollten die Lernenden zuerst eine englische Wortliste lesen (z. B. *yellow, rash* und *thing*), anschließend Vokale in Wörtern identifizieren (z. B. [e] wie in *rain* oder *eight*, [a] wie in *might* oder *sky*

oder auch [u:] wie in *use* oder *chewing*) und zum Schluss eine Geschichte lesen sowie fünf Verständnisaufgaben dazu lösen (z. B. *'Who were the main people in the story?'*). Die Ergebnisse lieferten Hinweise darauf, dass schulerfahrene Lernende eine höhere Graphem-Phonem-Bewusstheit aufweisen als Schulunerfahrene. Schulunerfahrene erwachsene Personen zeigen des Weiteren eine ähnliche Leseentwicklung wie Kinder. Prüfstatistische Verfahren wurden bei dieser Studie jedoch nicht eingesetzt.

Im Folgenden soll noch auf zwei weitere Forschungsarbeiten eingegangen werden, in denen nicht der Einfluss der phonologischen Bewusstheit an sich untersucht wurde, sondern gezielt die Silbenmethode. Da diese zur Förderung der phonologischen Bewusstheit in Alphabetisierungskursen verwendet wird, stellen auch diese Ergebnisse bedeutende Erkenntnisse für den vorliegenden Zusammenhang dar. So haben Albert et al. (2015) die Silbenmethode in der Zweitsprache Deutsch erprobt. Die Ergebnisse → Tab. 3 zeigen, dass diese Methode den höchsten Lernerfolg mit sich brachte. Vor allem in den Aufgaben zur Orthographie und zur Selbstständigkeit ging mit der Silbenmethode von allen untersuchten Methoden der höchste Lernerfolg¹⁸ einher. Neben der Silbenmethode hat das Projekt Alphamar u. a. zwei weitere didaktische Ansätze untersucht, durch welche die phonologische Bewusstheit sowie die morphosyntaktischen Fähigkeiten beleuchtet werden können: Die phonetische Methode (oder auch Lautiermethode) soll die phonologische Bewusstheit fördern, indem der Fokus auf Laute gelegt

18 Rangliste der Methodenerprobung: 1. Silbenmethode, 2. Methode nach Maria Montessori, 3. Rückgriff auf die Muttersprache, 4. Phonetische Methode, 5. Morphemmethode, 6. Lesen durch Schreiben, 7. Spielerisches Lernen.

wird. Sie gehörte zwar nicht zu den drei relativ erfolgreichsten Methoden, zeigte jedoch in der Aufgabe Vervollständigen von strukturellen Schemata die besten Resultate. Dagegen konnte die Morphemmethode, die orthografische und grammatikalische Phänomene bewusst machen soll, bei keiner Aufgabe den höchsten Lernerfolg erzielen.

Guerrero Calle (2020) hat in ihrer Dissertation u. a. den Einfluss der Silbenmethode auf die Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen bei insgesamt 57 Zweitschriftlernenden untersucht. Die 57 Probandinnen und Probanden aus fünf verschiedenen Heimatländern wurden auf zwei Sprachförderanbieter, drei Kurslevel (tief, mittel und hoch) sowie in zwei Treatmentgruppen (mit und ohne Verwendung der Silbenmethode) aufgeteilt. Der Lernfortschritt (mündlich und schriftlich) der Lernenden in der Zweitsprache Deutsch wurde zu drei Messzeitpunkten (Einstufung, nach hundert sowie nach zweihundert Lektionen) mittels selbst erstellter Tests (Sprechen, Hören, Lesen, Schreiben und Arbeitsgedächtnis) sowie einer Abschlussprüfung nach dreihundert Kurslektionen (telc A1) untersucht. Einschlägige Analysen lassen vermuten, dass das Kurslevel einen bedeutenden Einfluss auf den Erfolg der Silbenmethode hat (gemessen anhand der telc-Resultate und prüfstatistischer Verfahren). So zeigte sich im mittleren Kurslevel, dass Lernende mit Unterrichtsfokus auf der Silbenmethode diejenigen Lernenden ohne Unterrichtsfokus auf der Silbenmethode im Teil Sprechen der telc-Prüfung übertrafen. Das tiefe Kurslevel mit Unterrichtsfokus auf der Silbenmethode erzielte in der telc-Prüfung ebenfalls höhere Ergebnisse, dies jedoch in der Fertigkeit Hören sowie im Lernerfolg während des Kursverlaufes.

Sprachvergleich (Rückgriff auf die L1)

Seit geraumer Zeit wird ein Sprachvergleich für den Erfolg im zweitsprachlichen Unterricht als zentral erachtet. Ein solcher Sprachvergleich wird in der Alphabetisierungsarbeit entweder anhand der kontrastiven Alphabetisierung oder anhand eines Rückgriffs auf die 'Muttersprache' (L1 bzw. Erstsprache) vorgenommen. Obwohl dieser Ansatz laut mehreren Autoren gewinnbringend erscheint (Bulut & Feldmeier, 2013; Heyn, 2013; Feldmeier, 2015; Albert et al., 2015), liegen diesbezüglich bislang nur wenige Studien vor.

Als einzige Studie kann auf jene von Albert et al. (2015) im Projekt Alphamar hingewiesen werden, in der u. a. der Rückgriff auf die 'Muttersprache' untersucht wurde. Dieser didaktische Ansatz konnte den dritthöchsten Lernerfolg von sieben untersuchten Ansätzen erzielen, wobei besonders in der Aufgabe freies Schreiben hohe Resultate erreicht wurden. Heyn (2013) und Rokitzki (2016) haben in ihren im Rahmen des Projekts Alphamar durchgeführten Qualifizierungsarbeiten ebenfalls den Rückgriff auf die 'Muttersprache' untersucht und konnten die Tendenzen von Albert et al. (2015) bestätigen.

3.5 Bilanz und Diskussion

Wie aus Abschnitt 3.2 hervorgeht, konnten keine Forschungsarbeiten im Bereich der prä-literalen Kompetenzen eruiert werden. In die Analyse aufgenommen wurde lediglich eine Studie zur Überprüfung des Ansatzes nach Montessori (im Projekt Alphamar, Albert et al.,

2015). Mit dieser Methode ging ein relativ hoher Lernerfolg einher, wobei die L1-Lese- und Schreibkompetenzen der Probandinnen und Probanden nicht weiter präzisiert wurden und keine prüfstatistischen Verfahren zur Anwendung kamen. Mit diesem nur indirekten und zwar positiven, aber eher wenig stringenten Hinweis auf die Bedeutung präliteraler Kompetenzen für den Schriftspracherwerb stellt sich in diesem Bereich ein erheblicher Forschungsbedarf heraus.

Die Untersuchungen zu kognitiven und metakognitiven Kompetenzen (s. Abschnitt 3.3) deuten darauf hin, dass die Wortlänge für den Leseprozess in der Zweitsprache Deutsch entscheidend ist (Feldmeier, 2010b): Kurze Normalwörter werden schneller gelesen als lange. Zudem werden im Unterricht häufig vorkommende Wortformen oder Buchstaben signifikant schneller gelesen. Beim Vokabellernen zeigt sich, dass selbstgewählte Strategien mit den besten Ergebnissen einhergehen, gefolgt von Karteikarten. Des Weiteren ist festzuhalten, dass die Silbenmethode, die auf die Förderung der phonologischen Bewusstheit abzielt, mit dem relativ höchsten Lernerfolg einhergeht (Projekt Alphamar). Differenzierend dazu kann davon ausgegangen werden, dass die Silbenmethode vor allem beim Hörverständnis und beim Sprechen für Lernende mit geringen Vorkenntnissen im Deutschen von Nutzen ist (Guerrero Calle, 2020).

Die spezifisch linguistischen Kompetenzen (s. Abschnitt 3.4) sind deutlich besser in Forschungsarbeiten repräsentiert als die anderen beiden Kompetenzen. Insbesondere zur phonologischen Bewusstheit gibt es mehrere Studien, wobei die Befundlage als recht eindeutig zu bewerten ist. Die phonologische Bewusstheit scheint einen signifikant positiven

Einfluss auf die Lese- und Schreibkompetenzen in Deutsch als Zweitsprache zu haben und kann als ein starker Prädiktor für diese Kompetenzen gelten (Landgraf et al., 2012; Scheithauer, 2010). In didaktischer Hinsicht scheint der Rückgriff auf die 'Muttersprache' (L1 bzw. Erstsprache) erfolgreich zu sein und zu besseren Resultaten zu führen als etwa die phonetische Methode oder die Methode Lesen durch Schreiben (Projekt Alphamar, Albert et al., 2015; Heyn, 2013). In der Zweitsprache Englisch liegt Evidenz dafür vor, dass schulunerfahrene erwachsene Lernende beim Aufbau der phonologischen Bewusstheit ähnliche Muster zeigen wie Kinder – mit Ausnahme allerdings der Wortwiederholung: Im Unterschied zu Kindern wiederholen Erwachsene Funktionswörter weniger häufig als Inhaltswörter (Young-Scholten & Strom, 2005). Des Weiteren bestätigt sich, dass das Wissen über das Alphabet und die Reimbewusstheit bedeutende Grundlagen für die Wortschatzentwicklung darstellen (Young-Scholten & Naeb, 2009). Schliesslich lässt sich auch die höhere Graphem-Phonem-Bewusstheit von schrifterfahrenen Personen im Vergleich zu schriftunerfahrenen belegen (Cunnington, 2012).

Zu dieser Outcome-orientierten Bilanz ist anzumerken, dass die Resultate der im Bericht diskutierten Studien primär für den jeweiligen Zielsprachenkontext Bedeutung haben. Das bedeutet gleichzeitig auch, dass die Resultate ohne Replikation in anderen Sprachkontexten nicht generalisiert werden können. Wenn eine englischsprachige Studie beispielsweise darauf hindeutet, dass schulunerfahrene erwachsene Lernende eine ähnliche Leseentwicklung durchlaufen wie Kinder, so könnte eine Replikationsstudie in deut-

scher Sprache durchaus zu anderen Resultaten führen, weil anzunehmen ist, dass das Schriftsystem der Zielsprache für die Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen eine bedeutende Rolle spielt.

Aus der Rekapitulation des Forschungsstandes geht allgemein hervor, dass vergleichsweise wenige Forschungsarbeiten zum Schriftspracherwerb von erwachsenen Migrantinnen und Migranten vorliegen. Vor allem im Bereich der präliteralen Kompetenzen zeigt sich diesbezüglich ein deutliches Defizit. Zudem lässt sich festhalten, dass es einer gängigen Forschungspraxis entspricht, die literalen Kompetenzen der Lernenden anhand ihrer Schulerfahrung festzustellen. Demgegenüber können Sprachtests in der L1 als zuverlässigere Erhebungsmethode gelten. Sie werden aber seltener eingesetzt, und wenn mit Tests gearbeitet wird, dann fehlt es meist an prüfstatistischen Verfahren. Was die Evaluationsgegenstände anbelangt, werden deutlich häufiger didaktische Ansätze und Methoden überprüft als die Kompetenzentwicklung. Dies könnte nicht zuletzt damit zu tun haben, dass Forschende in diesem Bereich oft selbst einen (unterrichts)praktischen Hintergrund haben und unmittelbar praxisrelevante Forschung betreiben möchten. Schliesslich stellen hinsichtlich Zielsprachen Forschungsarbeiten in der Zweitsprache Französisch ein dringendes Desiderat dar: Zwar existieren für Französisch als Zweitsprache Berichte zu didaktischen Ansätzen, aber kaum empirische Studien.

4 Abschliessende Bemerkungen

Der vorliegende Literaturbericht befasste sich mit den Lese- und Schreibkompetenzen von erwachsenen Migrantinnen und Migranten. Abschliessend erfolgt in diesem Kapitel ein Rückblick auf das Anliegen und zentrale Erkenntnisse der Begriffsarbeit sowie auf ausgewählte empirische Ergebnisse, gefolgt von einem Ausblick auf besonders lohnend scheinende Anschlussforschung.

4.1 Rückblick

Gegenstand dieses Berichts sind die Lese- und Schreibkompetenzen von erwachsenen Migrantinnen und Migranten in den Zweitsprachen Deutsch, Französisch und Englisch. Das Ziel der Analysen bestand darin, für diesen Bereich einen differenzierten und nach Sprachtraditionen vergleichenden Überblick über die Grundbegriffe zu erstellen und für den Zeitraum 2000 bis 2020 zu einer systematischen Übersicht über vorliegende empirische Untersuchungen zu kommen. Damit sollten Orientierungsgrundlagen für Fachpersonen geschaffen werden, die mit der Alphabetisierung beschäftigt sind, z. B. Forschende, Curriculumsverantwortliche und in der Aus- und Fortbildung Tätige, aber auch interessierte Unterrichtende. Besonders an Forschende adressiert sind die Diskussion des Begriffsfelds 'Alphabetisierung' im Sprachvergleich Deutsch-Französisch-Englisch und die aufgezeigten Forschungsdesiderate und -lücken. Ersteres kann dazu ermutigen, in Zukunft vermehrt Forschungsarbeiten aus verschiedenen Sprachtraditionen zu rezi-

pieren und dabei helfen, diese Arbeiten leichter miteinander zu vergleichen. Ausserdem könnten neue Projekte dazu angeregt werden, auch sprachenübergreifend zu denken und entsprechende Fragestellungen zu formulieren. Letzteres verweist auf eine allgemein dünne und hinsichtlich Gegenständen einseitige Forschungslage und gibt Impulse für wichtig scheinende Replikationsstudien und Anschlussforschung.

Zu den Besonderheiten des Berichts gehört der Versuch, eine Kompetenzorientierung anzusetzen und möglichst konsequent durchzuhalten. Kompetenzen sind der zentrale Gliederungsgesichtspunkt dieses Textes, sowohl bei der Frage nach den Erwerbsständen (Differenzierung nach Graden literaler Kompetenz zur Unterscheidung von Zielgruppen der Alphabetisierung, → Kap. 2, als auch hinsichtlich der Erwerbsgegenstände (Differenzierung von präliteralen, kognitiven und metakognitiven sowie spezifischen linguistischen Kompetenzen zur Strukturierung der empirischen Studien, → Kap. 3.

Ein bedeutender Befund des Berichts (und der angesetzten Kompetenzorientierung) ist, dass nur wenige Studien zum Kompetenzaufbau der Lernenden in den drei Zweitsprachen vorliegen (vgl. die Zusammenfassung in → Kap. 3.5). Zwar befassen sich die vorgefundenen Studien sehr wohl mit der Zielgruppe der erwachsenen Migrantinnen und Migranten, jedoch untersuchen sie oftmals nicht die Kompetenzentwicklung selbst, sondern überprüfen vielmehr die Wirksamkeit eines didaktischen Ansatzes oder einer Methode. Dabei konnten die meisten Forschungsar-

beiten dem Bereich der spezifisch linguistischen Kompetenzen zugeordnet werden, wobei hauptsächlich phonologische Fähigkeiten untersucht werden. Innerhalb dieses spezifischen Fokus konnten beispielsweise zwei Studien für die Zweitsprache Deutsch aufzeigen, dass die phonologische Bewusstheit als bedeutender Prädiktor für den zweitsprachlichen Lese- und Schriffterwerb anzusehen ist. Allerdings wurden diese Ergebnisse bis dato nicht weiterverfolgt, auch nicht im Sinne einer Replikation mit einer grösseren Stichprobe.

Darüber hinaus verzeichnet der vorliegende Literaturbericht weitere Forschungsarbeiten, die nicht die Kompetenzerlangung behandeln, sondern etwa die Vorgehensweise in oder die Wirksamkeit von Alphabetisierungskursen. Die Ergebnisse dieser Studien können für Praktizierende im Alphabetisierungsbereich und/oder Programmentwicklerinnen und -entwickler hilfreich sein, weshalb sie in die Übersichtstabelle → Tab. 4 aufgenommen wurden. Bei einer Durchsicht dieser Studien zeigt sich, dass auch in diesem Bereich weitere Grundlagenforschung betrieben werden sollte, insbesondere hinsichtlich der Zweitsprache Französisch, für die entsprechende Arbeiten augenscheinlich fehlen. Dies könnte mit der Vermutung von Adami et al. (2012: 13) zu tun haben, wonach „[l]’enseignement du français à des adultes non francophones et analphabètes ne peut s’appuyer sur aucune pratique, aucune expérience et encore moins sur une théorie établie“ – eine Vermutung, die den Status quo wohl auch heute noch mindestens teilweise spiegelt, und zwar nicht nur für Französisch. Zwar liegen seit 2012 einige Publikationen vor, jedoch handelt es sich dabei oftmals nicht um empirische Studien i.e.S.,

sondern um Beschreibungen von didaktischen Ansätzen und Methoden (Albert et al., 2015). Solche Arbeiten braucht es selbstverständlich auch, aber ersetzen können sie empirische Forschung nicht. Was es *auch* braucht, ist sowohl Grundlagenforschung zum Kompetenzaufbau als auch didaktisch orientierte Forschung, und zwar solche, die differenziert zwischen den vorhandenen literalen Kompetenzen der betroffenen Personen unterscheidet. Nur so kann den real sehr heterogenen Zielgruppen im Bereich der Alphabetisierung entsprochen werden, nur so besteht Aussicht auf höhere Validität von Wirkungsforschung.

Speziell für Deutsch als Zweitsprache für Migrantinnen und Migranten ist festzuhalten, dass die gängigen didaktischen Ansätze und Methoden oftmals aus der Erstalphabetisierung im Primarschulbereich oder aus dem Unterricht mit muttersprachlichen Erwachsenen stammen. Dies könnte ein Hauptgrund dafür sein, dass in vielen Arbeiten die Wirksamkeit dieser Ansätze und Methoden in der Alphabetisierung fremdsprachlicher Personen überprüft wird. Dagegen bleiben die grundlegenden Fragen nach dem Kompetenzaufbau weitgehend offen. In diesem noch wenig bestellten Forschungsfeld weiterzukommen, ist zweifellos ein wichtiges Desiderat.

4.2 Ausblick

Der vorliegende Bericht hat deutlich gemacht, dass es im Bereich der Alphabetisierung insbesondere an Grundlagenforschung zum Kompetenzaufbau mangelt: Auf die grundlegende Frage, *wie* genau Lesen und Schreiben abhängig besonders auch von den sehr ver-

schiedenen Ausgangskompetenzen der Lernenden erworben werden, stehen keine aussagekräftigen Antworten zur Verfügung. Abschliessend sollen daher in diesem Abschnitt mögliche Themen und Fragestellungen für künftige Forschungsarbeiten im Bereich des Erwerbs von Lese- und Schreibkompetenzen erwachsener Migrantinnen und Migranten aufgegriffen werden.

Wie mehrfach herausgestellt, sind die im Bericht diskutierten Studien nur begrenzt miteinander vergleichbar. Ein erster Schritt in Richtung besserer Vergleichbarkeit wäre Differenziertheit und Transparenz hinsichtlich der jeweils angesetzten Grundkonzepte: Geht es in den Forschungen um Alphabetisierung oder um Grundbildung, werden primäre Alphabeten (oder *Pre-Literates*) untersucht oder funktionale? Welches Schriftsystem ist bei Zweitschriftlernenden im Hintergrund? Zu solchen Fragen bietet der Bericht eine ausführlichere Begriffsdiskussion und als Orientierung ein Glossar → Tab. 1, → Tab. 2. Begrenzt vergleichbar sind Studien aber natürlich noch aus mehreren anderen Gründen, darunter: verschiedene Zweitsprachen, unterschiedliche Erwartungen an zweitsprachliche Kompetenzen („Mindestanforderungen“), individuell unterschiedliche Startvoraussetzung (darunter, neben verschiedenen Lehr-/Lernkulturen, unterschiedliche Grade literaler Kompetenzen in unterschiedlichen Bereichen der beteiligten Sprachen). Erschwert wird die Vergleichbarkeit weiter auch dadurch, dass in den Studien auch ähnliche Fähigkeiten oder Teilkompetenzen mit jeweils unterschiedlichen Instrumenten operationalisiert und gemessen werden, sodass oft nicht klar wird, für welches Konstrukt und/oder welchen curricularen Schwerpunkt das Messergebnis genau

steht. Ein erstes Forschungsdesiderat wäre es daher, Reliabilitäts-geprüfte und valide, dann auch standardisierte Instrumente zu entwickeln, wenigstens für Teilkompetenzen wie z.B. das Silbenlesen in *einer* Zielsprache. Solche Instrumente sollten dann auch zugänglich gemacht werden, um zu verhindern, dass Forschende das Rad immer wieder neu erfinden (müssen) bzw. um die Forschungspraxis zu vereinfachen und ökonomischer zu gestalten.

Ein zweiter Punkt geht davon aus, dass zur hier fokussierten Thematik bislang keine Studien vorliegen, die eine längere Zeitspanne abdecken, geschweige denn solche, die sich mit dem lebenslangen Lernen befassen. Ausserdem kann auf keine Studie verwiesen werden, die explizit nach Entwicklungsverläufen der Lese- und/oder Schreibkompetenzen fragt. Systematische Forschung zur Entwicklung der Lese- und Schreibkompetenzen erwachsener Migrantinnen und Migranten, auch im Sinne von Langzeitstudien, könnten und sollten diese empfindlichen Forschungslücken angehen.

Ein Beispiel für lohnende Forschung mit kleinerem Umfang, aber mit spezifisch theoretischen Implikationen, ist ein dritter Punkt: Im Bereich der Entwicklung präliteraler Kompetenzen, die vor allem für Personen mit fehlenden Lese- und Schreibkompetenzen als relevant erachtet werden, konnten keine einschlägigen Studien identifiziert werden. Um die Annahme zu prüfen, dass die Ausbildung präliteraler Kompetenzen vor allem für Personengruppen ohne schriftsprachliche Kompetenzen von grosser Bedeutung ist, bietet es sich etwa an, den Erwerb von Wahrnehmungsfähigkeiten und/oder motorischen Fähigkeiten bei schriftunerfahrenen und -er-

fahrenen Personengruppen vergleichend zu untersuchen.

Viertens wird in der theoretischen ebenso wie in der sprach- und integrationspolitischen Diskussion die Förderung der Lernerautonomie als relevant betrachtet, dies mit Blick auf das Ziel, Lernende zum selbständigen Lernen (auch und gerade nach dem Kursbesuch) zu befähigen. Empirisch gesichertes Wissen gibt es zu dieser Thematik aber bisher nicht. Genauere Klärungen der Frage, welche Auswirkungen ein Kurs-Fokus auf Autonomie, auf Lernverläufe und zu erreichende Lernstände hat, wäre für die Curriculums- und Kursgestaltung von beträchtlichem Nutzen.

Fünftens schliesslich wird in der Diskussion um Kurskonzepte dahingehend argumentiert, dass der Rückgriff auf die ‘Muttersprache’ (L1 bzw. Erstsprache) einen positiven Effekt auf den Zweitspracherwerb habe. Zwar gibt es in diesem Bereich einige Untersuchungen, aber deren Befunde dazu sind nicht durchwegs positiv und v.a. auch nicht eindeutig, weil sie nur auf kleinen, wenig kontrollierten Samples basieren. Klärung bringen – und für Kurskonzepte einiges abwerfen – könnten hier Untersuchungen mit grösseren und hinsichtlich vorhandener literaler Kompetenzen stärker kontrollierten Stichproben.

Die vorliegende Literaturübersicht wird ergänzt durch ein Themendossier der Dokumentationsstelle des Kompetenzzentrums für Mehrsprachigkeit, das alle erwähnten bibliografischen Referenzen aufführt, unterteilt nach verschiedenen Kategorien: empirische Daten, Grade literaler Kompetenz, grundlegende Konzepte, zu erlangende Kompetenzen in DaZ.

Das Themendossier umfasst zudem weitere wissenschaftliche und graue Literatur zum Thema, inkl. Internet-Quellen und Forschungsarbeiten zu weiteren Zweitsprachen.

Das Themendossier kann unter folgender Adresse konsultiert werden:

<https://tinyurl.com/ThemendossierAlpha>

4 Remarques conclusives

La présente revue de la littérature (rédigée en allemand) examine la question des compétences de lecture et d'écriture des migrant·e·s adultes. Ce chapitre (traduit en français et anglais) conclut le rapport par un retour sur les objectifs et un résumé des principales conclusions tirées du travail terminologique. Il présente également une sélection de résultats empiriques et développe des perspectives de recherche au travers de 5 propositions de thématiques qui pourraient venir combler les lacunes constatées.

4.1 Rétrospective

Ce rapport se penche sur la question des compétences de lecture et d'écriture des migrant·e·s adultes dans les langues secondes allemand, français et anglais. Le travail d'analyse avait pour objectifs 1) de produire un panorama différencié et comparatif des notions de base apparaissant dans les différentes traditions linguistiques et 2) d'élaborer, pour la période 2000 à 2020, une vue d'ensemble systématique des études empiriques existantes.

Il s'agissait ainsi de créer une base de référence destinée aux spécialistes de l'alphabétisation, par exemple les chercheur·e·s, les responsables de cursus de formation ainsi que les personnes actives dans les domaines de la formation initiale et continue, mais aussi les enseignant·e·s intéressé·e·s. Le chapitre consacré au champ conceptuel de l'alphabé-

tisation et sa comparaison inter-linguistique (allemand-français-anglais) ainsi qu'aux besoins et lacunes identifiés en matière de recherche s'adresse tout particulièrement aux chercheur·e·s.

Le panorama obtenu à l'issue de ce travail (objectif 1) pourrait permettre de dorénavant mieux appréhender les travaux de recherche issus de différentes traditions linguistiques et d'en faciliter la comparaison. Il pourrait en outre inciter les chercheur·e·s à ajouter une perspective inter-linguistique aux nouveaux projets et y développer des questionnements afférents. La vue d'ensemble des études empiriques (objectif 2) met en évidence le peu de recherche menée dans le domaine ainsi que le manque de diversité des objets étudiés, et donne des pistes pour des études de réplication et de suivi qui nous semblent fondamentales.

Ce rapport se distingue notamment par la volonté de privilégier une approche axée sur les compétences et de s'y tenir de manière aussi cohérente que possible. Les compétences constituent donc l'axe central autour duquel s'articule le texte, tant en ce qui concerne les niveaux d'acquisition (différenciation des niveaux de littératie dans le but d'opérer une distinction entre différents groupes cible, → chap. 2) que les objets d'acquisition (distinction des habiletés de pré-littératie/compétences préalables à l'alphabétisation (en all. «präliterale Kompetenzen»), des compétences cognitives et métacognitives ainsi que des compétences linguistiques

spécifiques afin de classer les études empiriques, → chap. 3).

Il ressort de ce rapport (et de l'approche axée sur les compétences) qu'il n'existe que peu d'études sur le développement des compétences des apprenant·e·s dans les trois langues secondes (cf. le résumé en allemand au → chap. 3.5). En effet, si les études trouvées s'intéressent bien au groupe cible des migrants et migrantes adultes, elles n'examinent souvent pas le développement des compétences en soi, mais vérifient plutôt l'efficacité d'une approche didactique ou d'une méthode.

La plupart des travaux de recherche relèvent du domaine des compétences linguistiques spécifiques, dans lequel les capacités phonologiques sont les principales compétences étudiées. Dans ce cadre, deux études sur l'allemand langue seconde ont par exemple montré que la conscience phonologique devait être considérée comme un prédicteur important de l'acquisition de la lecture et de l'écriture dans la langue seconde. Toutefois, ces résultats n'ont pas été approfondis jusqu'à présent, pas même sous la forme d'une étude de réplication basée sur un échantillon plus grand.

Cette revue de littérature répertorie également d'autres travaux de recherche qui ne traitent pas de l'acquisition de compétences, mais étudient plutôt des démarches utilisées dans le cadre de cours d'alphabétisation ou évaluent l'efficacité de ces cours. Les résultats de ces études peuvent être utiles aux praticiennes et praticiens du domaine de l'alphabétisation et/ou aux concepteurs et conceptrices de programmes de formation, raison pour laquelle ils ont été inclus dans le tableau récapitulatif → tableau 4. L'analyse de ces études montre qu'il conviendrait de pour-

suivre la recherche fondamentale dans ce domaine également, en particulier en ce qui concerne le français langue seconde, pour lequel les travaux de ce type font manifestement défaut. Selon Adami et al. (2012), cela pourrait être dû au fait que « [l']enseignement du français à des adultes non francophones et analphabètes ne peut s'appuyer sur aucune pratique, aucune expérience et encore moins sur une théorie établie » (ibid.: 13) – une hypothèse qui pourrait expliquer, du moins partiellement, pourquoi aujourd'hui encore la recherche progresse peu, et pas uniquement dans le domaine de l'enseignement du FLE. Certes, quelques publications ont vu le jour depuis 2012, même s'il ne s'agit souvent pas d'études empiriques au sens strict du terme mais de descriptions d'approches et de méthodes didactiques (voir par exemple Albert et al., 2015). Quoique nécessaires, de tels travaux ne peuvent pas remplacer la recherche empirique. Ce dont nous avons aussi besoin, c'est à la fois d'une recherche fondamentale qui porte sur le développement des compétences et d'une recherche à orientation didactique qui permette d'opérer une distinction entre les compétences de littératie des individus concernés. C'est la seule façon de prendre en compte la grande hétérogénéité des groupes cibles dans le domaine de l'alphabétisation et d'améliorer la validité des études d'impact.

On notera que particulièrement dans le cas de l'allemand langue seconde pour les migrant·e·s, les approches et méthodes didactiques communément utilisées sont souvent empruntées aux programmes d'alphabétisation initiale au niveau primaire ou aux cours pour adultes de langue première. Ceci pourrait en grande partie expliquer pourquoi de

nombreux travaux évaluent l'efficacité de ces approches et méthodes, appliquées à l'alphabetisation des personnes allophones. En revanche, les questions fondamentales liées au développement des compétences restent largement sous-analysées. Il serait par conséquent important de faire progresser la recherche dans ce domaine encore peu exploré.

4.2 Perspectives

Le présent rapport a mis en évidence le manque de recherche fondamentale dans le domaine de l'alphabetisation, notamment en ce qui concerne le développement des compétences: la question fondamentale de savoir *comment* les apprenant-e-s acquièrent la lecture et l'écriture, surtout à partir de compétences initiales très différentes, reste sans réponse pertinente. En guise de conclusion, cette section propose donc un certain nombre de sujets et de questions susceptibles de faire l'objet de recherches futures dans le domaine de l'acquisition de compétences de lecture et d'écriture par les migrant-e-s adultes.

Les études décrites dans le rapport ne sont que partiellement comparables entre elles, comme cela a été souligné à plusieurs reprises. Un premier pas vers une meilleure comparabilité serait de distinguer et clarifier les concepts de base adoptés: les recherches portent-elles sur l'alphabetisation ou sur l'éducation de base, étudient-elles un analphabetisme initial (*pre-literate*) ou un analphabetisme fonctionnel? Quel système d'écriture les apprenant-e-s de langue seconde utilisaient-ils-elles à l'origine? Pour répondre à ces questions, le rapport propose une description plus détaillée des concepts et un

glossaire en guise de référence (→ [tableau 1](#), → [tableau 2](#)). La comparabilité des études est bien sûr limitée pour plusieurs autres raisons et notamment des différences: entre les langues secondes, les niveaux de compétences attendus en langue seconde («exigences minimales»), la situation de départ des individus (qui englobe des différences de culture d'enseignement/d'apprentissage mais aussi des différences de niveaux de littératie dans divers domaines des langues concernées). Par ailleurs, les études évaluent et mesurent des capacités ou des compétences partielles, même lorsqu'elles sont similaires, à l'aide d'instruments différents, si bien qu'il est souvent difficile de savoir à quel concept et/ou à quel axe curriculaire correspond exactement le résultat de la mesure. Un premier objectif pour la recherche serait donc de développer des instruments dont la fiabilité a été testée et qui soient valides et standardisés, au moins pour mesurer des compétences partielles telles que la lecture syllabique dans *une* langue cible. Il s'agirait ensuite de veiller à ce que de tels instruments soient accessibles, afin de simplifier la pratique de la recherche pour la rendre plus économique et éviter que les chercheur-e-s ne soient obligé-e-s de sans cesse réinventer la roue.

Il n'existe à ce jour pas d'études de long terme relatives à la thématique dont il est question ici, ni d'études portant sur l'apprentissage tout au long de la vie. En outre, aucune étude ne s'intéresse explicitement au développement des compétences de lecture et/ou d'écriture. Un second objectif pourrait ainsi consister à mener des recherches systématiques sur le développement des compétences de lecture et d'écriture des migrant-e-s adultes, y compris des études longitudinales,

ce qui pourrait et devrait combler ces importantes lacunes.

Aucune étude pertinente n'a pu être relevée dans le domaine du développement des habiletés de pré-littératie/ compétences préalables à l'alphabetisation, lesquelles sont jugées pertinentes surtout pour les personnes dépourvues de compétences de lecture et d'écriture. Ceci constitue un troisième objectif et un autre exemple de recherche intéressante de portée plus limitée, mais avec des implications théoriques spécifiques. L'hypothèse selon laquelle le développement des habiletés de pré-littératie serait particulièrement important pour les catégories de personnes ne possédant pas de compétences en langue écrite pourrait être vérifiée au travers d'une étude comparative qui s'intéresserait à l'acquisition de capacités perceptives et/ou motrices chez des groupes de personnes ne maîtrisant pas l'écrit et chez des groupes de personnes maîtrisant l'écrit, par exemple.

Promouvoir l'autonomie d'apprentissage pour permettre à l'apprenant-e de se former de manière active et indépendante (aussi et surtout après avoir suivi un cours), est considéré comme une finalité essentielle dans les débats théoriques et en matière de politique linguistique et d'intégration. Il n'existe toutefois pas encore de connaissances empiriques validées sur ce sujet. Un quatrième objectif pourrait ainsi être de mieux comprendre quels effets un cours axé sur l'autonomie peut avoir sur le déroulement de l'apprentissage et les niveaux d'apprentissage à atteindre, ce qui serait d'une grande utilité pour la conception des programmes et des cours.

Dans les débats sur les concepts de formation, l'argument selon lequel le recours à la «langue maternelle» (L1 ou langue première)

aurait un effet positif sur l'acquisition d'une langue seconde revient souvent. Il existe certes quelques études dans ce domaine, mais leurs résultats ne sont pas unanimement positifs et surtout ils sont imprécis, ne reposant que sur des échantillons réduits et peu contrôlés. Un cinquième objectif pourrait donc consister à mener des études portant sur des échantillons plus importants et mieux contrôlés, notamment en ce qui concerne les compétences de littératie existantes, qui permettraient d'éclaircir ce point et apporter des éléments utiles aux concepts de formation.

La présente revue de la littérature est complétée par un dossier thématique mis à disposition par le Centre de documentation du Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme qui contient toutes les références bibliographiques mentionnées, réparties en différentes catégories: données empiriques, niveaux de compétences de littératie, concepts fondamentaux, compétences à acquérir en allemand langue seconde.

Le dossier thématique comprend également d'autres ouvrages scientifiques et de la littérature grise sur le sujet, y compris des sources Internet et des travaux de recherche sur d'autres langues secondes.

Le dossier thématique peut être consulté à l'adresse suivante :

<https://tinyurl.com/ThemendossierAlpha>

4 Conclusion

Reading and writing skills in adult migrants formed the focus of this literature review (edited in German). In the following conclusion (translated into English and French), the main concerns and key findings regarding terminology are summarised as are selected empirical findings. A discussion of promising follow-up research topics and projects completes the section.

4.1 Overview

This literature review discusses reading and writing skills in adult migrants in German, French and English as a second language. The objective is compiling a nuanced and language-specific comparative overview of the basic terminology and providing a systematic summary of empirical studies conducted in the years between 2000 and 2020. The overarching aim is to create a point of reference for specialists working in the area of literacy, including researchers, curriculum designers and persons active in training and further education, but also interested teachers. The discussion on the comparison of the conceptual field of “literacy” in German, French and English and the identification of research gaps and possible areas of exploration are particularly addressed to researchers. On the one hand, it is hoped that such a comparison will encourage greater consideration of research from various language traditions and be of help in facilitating compatibility of this work; it could also inspire a cross-language approach to the topic, thus opening up new

lines of inquiry. On the other, our discussion reveals the generally scarce and, in terms of depth, rather limited research situation while also offering ideas for replication studies and follow-up projects believed to have high relevance.

One of the core features of the literature review is the attempt to apply a competency-based approach and to maintain it as consistently as possible throughout the discussion. Indeed, competencies are the central consideration structuring the review: this is the case with regard to the question on levels of literacy skills (differentiation according to degree of literacy in order to distinguish between target groups of literacy education, → [chapter 2](#)) as well as types of literacy acquired (differentiation between pre-literacy, cognitive and metacognitive in addition to specific linguistic competencies in order to structure the empirical studies, → [chapter 3](#)).

A significant finding of the review (and of the competency-based approach applied) is that only very few studies have been conducted for the purpose of examining competency development in the three second languages considered here (cf. summary in → [chapter 3.5](#)). To be sure, these studies are concerned with adult migrants as a target group, but rather than focusing on competency development, they investigate the efficacy of a pedagogical approach or method. Most of this research can be situated in the area of studies on specific linguistic skills, with investigations of phonological abilities representing the bulk of the work. For example, two studies for German as a second language demonstrated that phono-

logical awareness should be seen as a significant predictor for success in acquiring reading and writing skills in German. To date, however, the study findings have not been further pursued, not even in the form of a replication study with a larger sample.

The literature review also indexes additional research that addresses topics such as approaches and efficacy of literacy courses rather than competency development. Because literacy practitioners and literacy programme developers may find the results of these studies useful, they are included in the table with an overview of findings → [table 4](#). An assessment of these studies reveals that additional basic research should also be conducted in this area, especially for French as a second language, where related work is clearly lacking. The dearth of research here may well be connected to a theory posited by Adami et al (2012: 13) stating: “[l]’enseignement du français à des adultes non francophones et analphabètes ne peut s’appuyer sur aucune pratique, aucune expérience et encore moins sur une théorie établie”¹⁹ – an assumption that at least partially mirrors the present-day status quo, and certainly not just for teaching French. Although some articles in this area have been published since 2012, they are often not empirical studies but rather descriptions of pedagogical approaches and methods (e.g. Albert et al., 2015). There is naturally a need for such work, but it cannot replace empirical research. Indeed, what is *also* needed is basic research on competency development as well as pedagogical research – specifically research that attains a

nuanced differentiation of literacy competencies among the individuals in question. This is the only way of adequately meeting the needs of the – in reality – very heterogeneous target groups in the field of literacy education, and it is the only way that efficacy research can attain higher validity.

In the specific case of German as a second language for adult migrants, it can be observed that the most common pedagogical approaches and methods have been adopted from primary literacy education in compulsory schooling or from literacy education programmes for adult native speakers. This is possibly one of the main reasons that many studies examine the effectiveness of transferring these approaches and methods to literacy training for adults who speak a different language. By contrast, however, fundamental questions concerning competency development are largely ignored. Making progress in this rather neglected research field is undoubtedly a key priority.

4.2 Outlook

The findings of the literature review have clearly revealed that, in the field of literacy education, there is a lack of basic research on competency development in particular: there are currently no conclusive answers to the fundamental question of precisely *how* learners acquire skills in reading and writing, especially with regard to their very different starting capabilities. For this reason, this final section identifies potential topics and

¹⁹ “Teaching French to pre-literate non-French speakers cannot be based on a practice or experience, and even less on an established theory.” (our translation)

lines of inquiry for future research on the topic of reading and writing skill acquisition in adult migrants.

As has been repeatedly highlighted, the studies discussed here have limited comparability. An initial step to improve this would be greater nuance and transparency in the basic concepts used. For example, is the research concerned with literacy education or with basic education? Is the focus on pre-literates (*primäre Analphabeten/analphabètes*) or functional literates? What writing systems are in the background for individuals who are learning in a new alphabet? With regard to these questions, this literature review discusses the terminology in depth and provides an overview in the form of a glossary (→ [table 1](#), → [table 2](#)). There are naturally several other reasons that comparability of the studies is limited, including the following: different second languages, different expectations for second-language skills (minimum requirements) and the disparate individual starting conditions of learners (learning and educational cultures, various degrees of literacy in different areas of the languages under investigation). Comparability is further restricted by the fact that similar skills or partial competencies are measured and operationalised using different instruments, so that it is often unclear for which construct and/or which curricular focus the measurement results are valid. For this reason, an initial research desideratum would be to develop reliability-tested and valid – later also standardised – instruments for measuring at least partial competencies such as reading syllables in, for example, *one* target language. These instruments should then be made widely accessible to avoid a situation in which researchers

(must) keep reinventing the wheel, and to simplify research activities and make them more cost effective.

The basis for the second recommendation on new research is the fact that no long-term studies have been conducted on the topical points of interest discussed here; equally, there is also a lack of studies addressing life-long learning. Moreover, not a single study was found that explicitly inquires into the trajectories of reading and/or writing skills development. Systematic research on the progression of reading and writing skills in adult migrants, including long-term studies, could and should be conducted to redress these problematic research gaps.

The third recommendation is an example of important research having a smaller scope but nonetheless precise theoretical implications: no relevant studies were identified in the area of developing pre-literacy competencies – a factor believed to be significant mainly for individuals who lack literacy skills. In order to test the hypothesis that pre-literacy skills are of great importance for persons in this target group, it would be illuminating to make a comparative study of motor and/or perceptual skills, for example, among groups of people who have no writing experience and those who do.

Fourth, fostering learner autonomy is deemed significant, a position that echoes both theoretical discussions as well as the debate on language and integration policy; this topic is proposed with an eye to enabling independent learning (also, and perhaps more importantly, after an individual has attended a course). However, empirically verified findings in this area are lacking. Gaining more precise understanding of the effects of a course that focuses on promoting learner au-

tonomy and the acquisition of targeted competence levels would be highly valuable for curriculum and course designers.

Fifth and lastly, many discussions maintain that having recourse to a learner's "native language" (L1 or first language) has a beneficial impact on second language acquisition. Although several studies have been conducted in this area, the findings on the influence of L1 in such contexts are not entirely positive and, more significantly, not conclusive, as they draw on small, poorly controlled samples. Studies with larger samples that are more rigorously controlled for existing literary competencies could provide clarity on this issue; this would also provide valuable input for improving course design.

A thematic dossier, made available by the Research Centre of Multilingualism's Documentation Center, has been compiled for this literature review; it includes all bibliographic references made and structures them into the following categories: empirical data, degree of literary competence, basic concepts and targeted skills in German as a second language.

The dossier also contains other academic and grey literature on the topic, including internet sources and research papers on other second languages.

The dossier can be accessed via the following link:

<https://tinyurl.com/ThemendossierAlpha>

Bibliografie

Acevedo, Jennifer et al. (2015): ESL for Adult Literacy Learners (ALL). Ottawa, Ontario: Centre for Canadian Language Benchmarks.

Adami, Hervé, Chaliès, Sébastien & Coulombe, Sandra (2012): La formation linguistique des adultes migrants: note de synthèse: articles de recherche. Paris: L'Harmattan. (= Savoirs).

Albert, Ruth et al. (2015): Alphabetisierung in der Fremdsprache Deutsch: Lehrmethoden auf dem Prüfstand. Marburg: Tectum Verlag.

Alfa-Forum Nr. 39 (1998): Alphabetisierung von Menschen mit geistiger Behinderung. Münster: Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V.

Balslev, Kristina (2000): Didactique et alphabétisation : enseignement et apprentissage de la lecture-écriture en milieu adulte. Carouge: Université de Genève..

BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2018): Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs für Zweitschriftlernende (Zweitschriftlernerkurs). Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 1-19. Online unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konzept-zweitschriftlernende.pdf?__blob=publicationFile.

Barré-De Miniac, Christiane (2003): La littéracie: au-delà du mot, une notion qui ouvre un champ de recherches variées. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften = Revue suisse des sciences de l'éducation = Rivista svizzera di scienze dell'educazione*, 25, 111-123.

Barton, David (2007): Literacy: an introduction to the ecology of written language. 2nd ed. Malden, MA: Blackwell.

Barton, David & Lee, Carmen (2011): Literacy Studies. In: Wodak, Ruth, Johnstone, Barbara & Kerswill, Paul (Hg.): The SAGE handbook of sociolinguistics. London: Sage, 598-611.

Bimmel, Peter & Rampillon, Ute (2000): Lernerautonomie und Lernstrategien. Berlin: Langenscheidt. (= Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache).

Böddeker, Judith (2018): Der Einsatz von Vokabellernstrategien in Alphabetisierungskursen. Baden-Baden: Tectum Verlag.

Boltzmann, Melanie et al. (2015): AlphaPlus: ein Alphabetisierungsprogramm zur Förderung der Schriftsprachkompetenz Erwachsener. Bielefeld: wbv.

Boulanger, Daniela (2001): Alphabetisierung nach Paulo Freire. *Alfa-Forum*, 48, 26-29.

Brödel, Rainer (2007): Lebenslanges Lernen – Erwachsenenpädagogische Verschränkungen mit einem „nachhaltigen“ Diskurs. In: Künzel, Klaus (Hg.): Bildung durch das ganze Leben: europäische Beiträge zur Pädagogik der Lebensspanne. Köln: Böhlau, 1-24. (= Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung).

Bulut, Neclat & Feldmeier, Alexis (2013): Lernabenteuer Sprachbewusstheit und Sprachvergleich. In: Feick, Diana, Pietzuch, Anja & Schramm, Karen (Hg.): Alphabetisierung für Erwachsene. München: Klett-Langenscheidt, 123-141.

Burt, Miriam & Peyton, Joy Kreeft (2003): Reading and adult English language learners: the role of the first language. Washington D.C.: Center for Applied Linguistics.

Burt, Miriam, Peyton, Joy Kreeft & Adams, Rebecca (Hg.) (2003): Reading and adult English language learners: a review of the research. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.

Castro-Caldas, Alexandre et al. (1998): The illiterate brain: learning to read and write during childhood influences the functional organization of the adult brain. *Brain*, 121 (6), 1053-1063.

CONFINTEA (1997): Adult Education. The Hamburg Declaration; the Agenda for the Future. Hamburg: Fifth International Conference on Adult Education, 1-31.

Cordier, Marie-Pierre (2012): L'alphabétisation des migrants dans les bibliothèques publiques: actions, partenariats. Lyon: Université de Lyon.

Corrêa, Marcela Fulanete & Cardoso-Martins, Cláudia (2012): O papel da consciência fonológica e da nomeação seriada rápida na alfabetização de adultos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25, 802-808.

Cunnington, Laura (2012): L2 Literacy Development. Do literate or non-literate adults learning English as a second language follow a similar reading development process to English children? o.o.: ohne Universität.

Der Bundesrat (2018): Tagung zur Prävention und Bekämpfung von Illettrismus. In: Schweizerische Eidgenossenschaft: Der Bundesrat, das Portal der Schweizer Regierung. Online unter: <https://www.admin.ch/gov/de/start/dokumentation/medienmitteilungen.msg-id-54948.html>.

Derichs-Kunstmann, Karin, Chiersmann, Christiane & Tippelt, Rudolf (Hg.) (1993): Die Fremde – das Fremde – der Fremde: Dokumentation der Jahrestagung 1992 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Frankfurt a. M.: Pädagogische Arbeitsstelle des DVV. (= Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Beiheft).

Doberer-Bey, Antje (2013): „Sonst hat man ja nichts, wenn man nix lesen kann.“ Alphabetisierung und Basisbildung mit Erwachsenen. Wien: Praesens Verlag.

Döbert, Marion & Hubertus, Peter (2000): *Ihr Kreuz ist die Schrift: Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland*. Münster: Bundesverband Alphabetisierung.

Drecoll, Frank (1981): *Funktionaler Analphabetismus – Begriff, Erscheinungsbild, psychosoziale Folgen und Bildungsinteressen*. In: Drecoll, Frank & Müller, Ulrich (Hg.): *Für ein Recht auf Lesen: Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland*. Frankfurt a.M.: Moritz Diesterweg, 29-40.

Dürscheid, Christa (2016): *Einführung in die Schriftlinguistik*. 5., aktualisierte und korrigierte Auflage. Göttingen: UTB.

Egloff, Birte et al. (2011): *Funktionaler Analphabetismus im Erwachsenenalter: eine Definition*. In: Projektträger im DLR e.V. (Hg.): *Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener: Bestimmung, Verortung, Ansprache*. Bielefeld: W. Bertelsmann, 11-31.

Eidgenössisches Departement für auswärtige Angelegenheiten (EDA) (2011): *ABC der Entwicklungspolitik*. Bern: Eidgenössisches Departement für auswärtige Angelegenheiten (EDA), 1-50. Online unter: <https://www.eda.admin.ch/eda/de/home/das-eda/publikationen.html/content/publikationen/de/eda/reihe-glossare-der-aussenpolitik/abc-der-entwicklungspolitik>

Elmeroth, Elisabeth (2003): *From refugee camp to solitary confinement: illiterate adults learn Swedish as a second language*. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47, 431-449.

Euringer, Caroline (2016): *Das Grundbildungsverständnis der öffentlichen Bildungverwaltung: Definitionen, Interessen und Machtverhältnisse*. Bielefeld: W. Bertelsmann (= Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung).

Europäische Kommission (2006): *Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen*. Amtsblatt der Europäischen Union, L 394/10. Online unter: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX%3A32006H0962&from=DE>.

Feick, Diana & Schramm, Karen (2016): *Alphabetisierung mit Migrantinnen und Migranten*. In: Löffler, Cordula & Korfkamp, Jens (Hg.): *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener*. Münster, New York: Waxmann, 214-225.

Feldmeier, Alexis (2003): *Buchstabenprogression in der Alphabetisierung ausländischer Erwachsener*. *Deutsch als Zweitsprache*, 26-32.

Feldmeier, Alexis (2004): *Unterrichtsmethoden in der muttersprachlichen Alphabetisierung und ihre Anwendbarkeit im fortgeschrittenen Alphabetisierungsunterricht in der Zweitsprache Deutsch*. *Deutsch als Zweitsprache*, 8-17.

Feldmeier, Alexis (2005): *Die kontrastive Alphabetisierung als Alternativkonzept zur zweisprachigen Alphabetisierung und zur Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch am Beispiel der Sprachen Kurdisch und Türkisch*. *Deutsch als Zweitsprache*, 42-50.

Feldmeier, Alexis (2007): *Vorläufiges Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs mit Alphabetisierung*. Nürnberg: BAMF, 96. Online unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konz-f-bundesw-ik-mit-alphabet.pdf?__blob=publicationFile.

Feldmeier, Alexis (2010a): *Von A bis Z – Praxishandbuch Alphabetisierung Deutsch als Zweitsprache für Erwachsene*. Lehrerfortbildungsmaterial. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Feldmeier, Alexis (2010b): *Alphabetisierung von Erwachsenen nicht deutscher Muttersprache. Leseprozesse und Anwendung von Strategien beim Erlesen isoliert dargestellter Wörter unter besonderer Berücksichtigung der farblichen und typographischen Markierung von Buchstabengruppen*. Bielefeld: Universität Bielefeld. Online unter: <https://pub.uni-bielefeld.de/publication/2301752>.

Feldmeier, Alexis (2014): *Encouraging learner autonomy: working with portfolios, learning agreements and individualized materials*. In: LESLLA 10th Symposium, 89-114.

Feldmeier, Alexis (2015): *Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs*. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 1-230. (= Überarbeitete Neuauflage – Mai 2015). Online unter: <http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konz-f-bundesw-ik-mit-alphabet.pdf>.

Feldmeier García, Alexis (2012): *Von A bis Z – Alpha-Portfolio|A1 Deutsch als Zweitsprache für Erwachsene*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH. (= Von A bis Z).

Fernandez, Benjamin (2005): *Literacy in francophone countries, situations and concepts*. Education for All Global Monitoring Report. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2006, "Literacy for Life". Online unter: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000145985_eng.

Frith, Uta (1985): *Beneath the surface of developmental dyslexia*. In: Patterson, Karalyn E., Marshal, John C. & Coltheart, Max (Hg.): *Surface dyslexia: neuropsychological and cognitive studies of phonological reading*. London, Hillsdale: L. Erlbaum Associates Publ., 301-330.

Fritz, Thomas et al. (2006): *Rahmen Curriculum: Deutsch als Zweitsprache & Alphabetisierung*. Wien: Lehrstuhl Deutsch als Fremdsprache an der Universität Wien / Institut für Weiterbildung / Verband Wiener Volksbildung; AlfaZentrum für MigrantInnen der Volkshochschule Ottakring, 54. Online unter: <https://www.digital.wienbibliothek.at/wbrup/content/titleinfo/3104661>.

Gathercole, Susan E. (2006): Nonword repetition and word learning: The nature of the relationship. *Applied Psycholinguistics*, 27, 513-543.

GIZ, Gesellschaft für Interkulturelles Zusammenleben gGmbH: KASA – Kontrastive Alphabetisierung im Situationsansatz - Projekte - Gesellschaft für Interkulturelles Zusammenleben gGmbH. Online unter: <https://giz.berlin/projects/abgeschlossene-projekte.htm>.

Grebelsky, Ora (1970): From illiteracy to literacy. Jerusalem: Keter Publishing House.

Grosche, Michael (2012): Analphabetismus und Lese-Rechtschreib-Schwächen. Münster: Waxmann. (= Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie).

Grotlüschen, Anke & Riekmann, Wibke (2011): leo. – Level-One Studie. Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus. Hamburg: Universität Hamburg, 1-15. Online unter: https://leo.blogs.uni-hamburg.de/wp-content/uploads/2011/12/leo-Presseheft_15_12_2011.pdf.

Grotlüschen, Anke & Riekmann, Wibke (Hg.) (2012): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Guerrero Calle, Santi (2020): Zweitschriftlernende in der deutschsprachigen Schweiz. In 300 Kurslektionen Alpha und A1? Fribourg: University of Fribourg. Online unter: <https://folia.unifr.ch/unifr/documents/308703>.

Gupta, Prahlad (2003): Examining the relationship between word learning, nonword repetition, and immediate serial recall in adults. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 56, 1213-1236.

Hamann, Andrea et al. (2013): Rahmenbedingungen und Grundlagen der Alphabetisierungsarbeit. In: Feick, Diana, Pietzuch, Anja & Schramm, Karen (Hg.): Alphabetisierung für Erwachsene. München: Klett-Langenscheidt, 19-33.

Hanft, Anke (2010): Vorwort. In: Kuhlenkamp, Detlef (Hg.): Lifelong Learning: Programmatik, Realität, Perspektiven. Münster: Waxmann, 7-8. (= Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement).

Hasselhorn, Marcus, Seidler-Brandler, Ulrich & Körner, Katja (2000): Ist das „Nachsprechen von Kunstwörtern“ für die Entwicklungsdiagnostik des phonologischen Arbeitsgedächtnisses geeignet? In: Hasselhorn, Marcus, Schneider, Wolfgang & Marx, Harald (Hg.): Diagnostik von Lese- Rechtschreibschwierigkeiten. Göttingen: Hogrefe, 119-133. (= Tests und Trends N.F., 1).

Heidler, Maria-Dorothea (2013): Das Arbeitsgedächtnis: ein Überblick für Sprachtherapeuten, Linguisten und Pädagogen. Bad Honnef: Hippocampus Verlag.

Heyn, Anne (2013): Sprachen lernen mit Methode: Der Rückgriff der Muttersprache im Sprachunterricht. Marburg: Tectum Verlag.

Holme, Randal (2004): Literacy. An Introduction. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Hubertus, Peter (1995): Wo steht die Alphabetisierungsarbeit heute? In: Brüggemann, Hans, Balhorn, Heiko & Füssenich, Iris (Hg.): Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus. Lengwil am Bodensee: Libelle, 250-262.

Hubertus, Peter (2011): Primäre Analphabeten auf dem Weg zur Schrift. *Alfa-Forum*, 24, 8-11.

Hubertus, Peter & Nickel, Sven (2003): Sprachunterricht in der Erwachsenenbildung: Alphabetisierung von Erwachsenen. In: Bredel, Ursula et al. (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache: ein Handbuch. Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh, 719-728.

Hug, Michael (2007): Sprachbewusstheit/ Sprachbewusstsein – the state of the art. In: Hug, Michael & Siebert-Ott, Gesa (Hg.): Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 10-31. (= Diskussionsforum Deutsch).

Illeris, Knud (2008): What is special about adult learning? In: Sutherland, Peter & Crowther, Jim (Hg.): Lifelong Learning. Concepts and contexts. London & New York: Routledge, 15-23.

Jansen, Heiner et al. (2002): Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (BISC). 2. überarb. Aufl. Göttingen: Hogrefe.

Jiménez, Juan E., García, Eduardo & Venegas, Enrique (2010): Are phonological processes the same or different in low literacy adults and children with or without reading disabilities? *Reading and Writing*, 23, 1-18.

Jiménez, Juan E. & Venegas, Enrique (2004): Defining phonological awareness and its relationship to reading skills in low-literacy adults. *Journal of Educational Psychology*, 96, 798-810.

Jiménez, Juan E., Venegas, Enrique & García, Eduardo (2007): Assessing phonological awareness in children and illiterate adults: what is more relevant the task or the syllabic structure? *Infancia y Aprendizaje*, 30, 73-86.

Johansson, Linda et al. (2000): ESL for literacy learners. Ottawa: Centre for Canadian Language Benchmarks, 1-101. Online unter: <http://en.copian.ca/library/research/clb2000/covack.pdf>.

Kamper, Gertrud (1987): Elementare Fähigkeiten in der Alphabetisierung. Erkennen und Fördern unzureichend ausgebildeter elementarer Fähigkeiten bei Lernschwierigkeiten im Schriftspracherwerb. Berlin: Systemdruck GmbH.

Kamper, Gertrud (1994): Analphabeten oder Illiterate. In: Tippelt, Rudolf (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen: Leske Budrich, 572-579.

Kamper, Gertrud (1999): Analphabet/innen oder Illiterate. In: Tippelt, Rudolf (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 2. überarb. und aktualisierte Aufl. Opladen: Leske Budrich, 626-636.

Kienberger, Martina (2020): Das Potenzial des potenziellen Wortschatzes nutzen.

Wien: Universität Wien. Online unter: <http://othes.univie.ac.at/62970/>.

Kosmidis, Mary H. et al. (2004): Semantic and phonological processing in illiteracy. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 10, 818-827.

Kosmidis, Mary H., Tspakini, Kyra & Folia, Vasiliki (2006): Lexical processing in illiteracy: effect of literacy or education? *Cortex*, 42, 1021-1027.

Kuhlenkamp, Detlef (2010): Lifelong Learning. Programmatik, Realität, Perspektiven. Münster: Waxmann. (= Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement).

Kurvers, Jeanne (2015): Emerging literacy in adult second-language learners: a synthesis of research findings in the Netherlands. *Writing Systems Research*, 7, 58-78.

Kurvers, Jeanne & van de Craats, Ineke (2006): Memory, second language reading, and lexicon: a comparison between successful and less successful adults and children. In: Low-educated second language and literacy acquisition. Research, policy, and practice. University Virginia: The Literacy Institute, 65-80.

Kurvers, Jeanne, Vallen, Ton & van Hout, Roeland (2005): Discovering features of language: metalinguistic awareness of adult illiterates. Tilburg University: o.V., 1-164.

Kurvers, Jeanne & van de Craats, Ineke (2007): What makes the illiterate language learning genius? Newcastle University: o.V., 1-146.

Landgraf, Steffen et al. (2012): Impact of phonological processing skills on written language acquisition in illiterate adults. *Development Cognitive Neuroscience*, 2, 129-138.

Lenz, Peter, Andrey, Stéphanie & Lindt-Bangerter, Bernhard (2009): Rahmencurriculum für die sprachliche Förderung von Migrantinnen und Migranten. Bern: Bundesamt für Migration BFM, 1-74. Online unter: <https://www.sem.admin.ch/dam/data/sem/integration/berichte/sprache/rahmencurriculum-d.pdf>.

Linde, Andrea (2007): Alphabetisierung, Grundbildung oder Literalität? In: Grotlückschen, Anke & Linde, Andrea (Hg.): Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Münster: Waxmann, 90-99.

Linde, Andrea (2008): Literalität und Lernen. Eine Studie über das Lesen- und Schreibenlernen im Erwachsenenalter. Münster: Waxmann.

Löffler, Cordula (2002): Wie gehen erwachsene Schreiblerner mit Sprache um? *Der Deutschunterricht*, 3, 67-74.

Löffler, Cordula & Korfkamp, Jens (2016): Einführung. In: Löffler, Cordula & Korfkamp, Jens (Hg.): Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Münster, New York: Waxmann, 9-10.

Löffler, Cordula & Weis, Susanne (2016): Didaktik der Alphabetisierung. In: Löffler, Cordula & Korfkamp, Jens (Hg.): Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Münster, New York: Waxmann, 365-382.

Lopes, Adna Pontes Neves et al. (2015): Consciência fonológica em adultos não alfabetizados. *Revista CEFAC*, 17, 1466-1474.

Maffia, Marta & De Meo, Anna (2014): Literacy and prosody: the case of low-literate Senegalese learners of L2 Italian. University Nijmegen: o.V., 129-147.

Malessa, Eva (2018): Learning to read for the first time as adult immigrants in Finland: reviewing pertinent research of low-literate or non-literate learners' literacy acquisition and computer-assisted literacy training. *Apples - Journal of Applied Language Studies*, 12, 25-54.

Märki, Cäcilia (2016): Die Förderung der Grundkompetenzen in der Schweiz. In: Löffler, Cordula & Korfkamp, Jens (Hg.): Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Münster, New York: UTB, 330-340.

Méhaut, Philippe (2007): Lifelong Learning oder lebenslange berufliche Ausbildung? Überlegungen zum französischen Fall. In: Künzel, Klaus (Hg.): Bildung durch das ganze Leben: europäische Beiträge zur Pädagogik der Lebensspanne. Köln: Böhlau, 25-40. (= Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung).

Montessori, Maria et al. (1969): Die Entdeckung des Kindes. Freiburg (i.Br.), Basel, Wien: Herder. (= Schriften des Willmann-Instituts, München-Wien).

Morais, José & Kolinsky, Régine (1996): Die kognitiven Voraussetzungen für das lebensbegleitende Lernen. *Berufsbildung (CEDEFOP)*, 8/9, 89-96.

Mota, Helena Bolli et al. (2012): Desempenho de adultos não-letrados em avaliação das habilidades em consciência fonológica. *Revista CEFAC*, 14, 249-253.

National Reporting System for Adult Education (2009): Implementation guidelines. Measures and methods for the national reporting system for adult education. Washington, D.C.: Division of Adult Education And Literacy, US Department Of Education, 1-154.

Nétange, Héloïse (2011): L'alphabétisation des adultes: le cadre international. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 57, 12-15.

Nicolet, Philippe (2007): Illettrismus unter uns: leseschwache Menschen und ihr schwieriger Alltag. Bern: Lehrerinnen und Lehrer Bern LEBE. (= Dossier Schulpraxis).

Notter, Philipp et al. (2006): Lesen und Rechnen im Alltag: Grundkompetenzen von Erwachsenen in der Schweiz. Neuchâtel: Eidgenössisches Departement des Innern EDI, 1-112. (= Statistik der Schweiz).

OECD (Hg.) (1998): Grundqualifikationen, Wirtschaft und Gesellschaft: Ergebnisse der ersten internationalen Untersuchung von Grundqualifikationen Erwachsener. Paris: Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD).

Onderdelinden, Liesbeth, van de Craats, Ineke & Kurvers, Jeanne (2008): Word concept of illiterates and low-literates: worlds apart? Antwerp: o.V., 1-246.

Panagiotopoulou, Argyro (2001): Analphabetismus in literalen Gesellschaften am Beispiel Deutschlands und Griechenlands. Frankfurt a.M: Peter Lang.

Pracht, Henrike (2010): Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch als Schemabilidungsprozess. Bedingungsfaktoren der Schemaetablierung und -verwendung auf der Grundlage der „usage-based theory“. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Rackwitz, Rüdiger-Philipp (2012): Dialogische Förderdiagnostik am Beispiel des Schriftspracherwerbs. In: Ludwig, Joachim (Hg.): Lernberatung und Diagnostik. Modelle und Handlungsempfehlungen für Grundbildung und Alphabetisierung. Bielefeld: W. Bertelsmann, 78-102. Online unter: https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/64943/ssoar-2012-ludwig-Lernberatung_und_Diagnostik_Modelle_und.pdf;jsessionid=997ECA862DA50F7D15AE1D62A4BD00EE?sequence=1.

Rampillon, Ute (1995): Lernen leichter machen: Deutsch als Fremdsprache. Ismaning: Max Hueber Verlag.

Redaktionsteam Verlag an der Ruhr (2016): Internationale Anlauttabellen in 20 Sprachen. Anlautbild-Wortkarten für den DaZ-Unterricht. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Reichen, Jürg (2001): Die Methode Lesen durch Schreiben – d.h. was den Kindern im Unterricht angeboten wird. In: Hannah hat Kino im Kopf. 2. Aufl. Hamburg, Zürich: Heinvetter Verlag, Scola Verlag, 20-43.

Reis, Alexandra et al. (2007): Semantic interference on a phonological task in illiterate subjects. *Scandinavian Journal of Psychology*, 48, 69-74.

Rickli, Ursula (2015): lesestark. Alphabetisierung fremdsprachiger Erwachsener. Solothurn: Lehrmittelverlag Solothurn.

Ritter, Monika (2002): Autonome Zugänge zur Textkompetenz in der Alphabetisierung mit MigrantInnen. Online unter: http://www.monikaritter.at/wa_files/Autonome_Zugaenge.pdf.

Ritter, Monika (2010): Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch. Berlin: Walter de Gruyter, 1116-1129. (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft HSK 35.2).

Rokitzki, Christiane (2016): Alphabetisierung von erwachsenen Migranten nach Montessori. Ein methodischer Ansatz für die Fremd- und Zweitsprache Deutsch. Marburg: Tectum Verlag.

Rokitzki, Christiane, Nestler, Doreen & Drecol, Frank (2013): Lernabenteuer Schriftverwendung. In: Feick, Diana, Pietzuch, Anja & Schramm, Karen (Hg.): Alphabetisierung für Erwachsene. München: Klett-Langenscheidt, 110-122.

Rokitzki, Christiane, Nestler, Doreen & Schramm, Karen (2013): Motorische und kognitive Grundlagen. In: Feick, Diana, Pietzuch, Anja & Schramm, Karen (Hg.): Alphabetisierung für Erwachsene. München: Klett-Langenscheidt, 79-90.

Rokitzki, Christiane, Nestler, Doreen & Sokolowsky, Celia (2013): Lernabenteuer Schriftsystem. In: Feick, Diana, Pietzuch, Anja & Schramm, Karen (Hg.): Alphabetisierung für Erwachsene. München: Klett-Langenscheidt, 91-108.

Rüsseler, Jascha, Gerth, Ivonne & Boltzmann, Melanie (2015): Basale Wahrnehmungsfähigkeiten von erwachsenen funktionalen Analphabeten und Analphabetinnen. In: Projektträger im DLR e.V. (Hg.): Lernprozesse im Orthographieerwerb. Eine empirische Studie zur Entwicklung der Generalisierungskompetenz. Berlin: wvb, 12-27.

Scheithauer, Christiane (2010): Diagnose phonologischer Bewusstheit in der Zweitsprache – Erprobung im Integrationskurs mit Alphabetisierung. In: Bolte, Henning, Roll,

Heike & Schramm, Karen (Hg.): Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch. Duisburg: Redaktion Obst, 75-90. (= Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 77).

Scheithauer, Christiane, Wagershauser, Elena & Becker, Tabea (2013): Phonologische Bewusstheit. In: Feick, Diana, Pietzuch, Anja & Schramm, Karen (Hg.): Alphabetisierung für Erwachsene. München: Klett-Langenscheidt, 64-78.

Schiepers, Mariet & Van Nuffel, Helena (2019): A blended approach to second language learning at the workplace: also suitable for LESLLA learners? In: Sacklin, Jen & McParland, Domminick (Hg.): Literacy Education and second language learning for adults. Proceedings of the 13th Annual Symposium. Portland, 120-135. Online unter: <https://drive.google.com/file/d/1WRXLdsFTh8vAe4jxCcIX3jLMsT0sxS8E/view>.

Schläfli, André & Hary, Christiane (2012): Illettrismus, eine Grundlagenkompetenz – Die Situation in der Schweiz. *REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 51, 63-70.

Schmidt, Claudia (2010): Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch. Berlin: Walter de Gruyter, 858-866. (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft HSK 35.2).

Schnitzler, Carola D. (2008): Phonologische Bewusstheit und Schriftspracherwerb. Stuttgart: Thieme. (= Forum Logopädie).

Schröder, Joachim (2012): Alphabetisierung versus Grundbildung – ein notwendiger Gegensatz. Weder dasselbe noch das Gleiche... *Alfa-Forum*, 25, 6-8.

Schweizerisches Komitee zur Bekämpfung des Illettrismus (2005): Zugang zum Lesen und Schreiben für alle! konzeptionelle Vorstellungen zur Bekämpfung des Illettrismus in der Schweiz. Bern: Schweizerische UNESCO-Kommission.

Seitz-Stein, Katja et al. (2012): Diagnostik der Funktionstüchtigkeit des Arbeitsgedächtnisses bei Kindern zwischen 5 und 12 Jahren: Die Arbeitsgedächtnistestbatterie AGTB 5-12. In: Hasselhorn, Marcus & Zoelch, Christof (Hg.): Funktionsdiagnostik des Arbeitsgedächtnisses. Göttingen: Hogrefe, 1-22. (= Tests und Trends. Neue Folge).

Singh, Madhu (2004): Alphabetisierung als plurales Konzept: Die Weltalphabetisierungsdekade der Vereinten Nationen. In: Genz, Julia (Hg.): 25 Jahre Alphabetisierung in Deutschland. Stuttgart: Ernst Klett, 35-41.

Street, Brian (1993): Introduction: The New Literacy Studies. In: Street, Brian (Hg.): Cross-cultural approaches to literacy. Cambridge [etc.]: Cambridge University Press, 1-21. (= Cambridge studies in oral and literate culture).

Strube, Susanna, van de Craats, Ineke & van Hout, Roeland (2011): Conveying meaning: oral skills development of the LESLLA learners. Minneapolis: o.V., 279-298.

Strucker, John & Davidson, Rosalind Kasle (2003): Adult Reading Components Study (ARCS). National Center for the Study of Adult Learning and Literacy (NCSALL), 1-4.

Tammelin-Laine, Taina (2015): No verbs, no syntax: the development and use of verbs in non-literate learners' spoken Finnish. San Francisco: o.V., 249-269.

Tassinari, Maria Giovanna (2010): Autonomes Fremdsprachenlernen: Komponenten, Kompetenzen, Strategien. Frankfurt am Main: Lang. (= Kolloquium Fremdsprachenunterricht).

The World Bank (2003): Lifelong learning in the global knowledge economy. Challenges for developing countries. Washington, D.C.: The International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank, 167. Online unter: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/528131468749957131/pdf/Life-long-learning-in-the-global-knowledge-economy-challenges-for-developing-countries.pdf>.

Tranza, Efsia & Sunderland, Helen (2009): Literature review on acquisition and development of literacy in a second language. London: London South Bank University, 1-36. (= Prepared for National Adult Literacy Agency (NALA)). Online unter: <https://www.nala.ie/publications/acquisition-and-development-of-literacy-at-level-2-literature-review/>.

Tröster, Monika & Schrader, Josef (2016): Alphabetisierung, Grundbildung, Literalität: Begriffe, Konzepte, Perspektiven. In: Löffler, Cordula & Korfkamp, Jens (Hg.): Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Münster, New York: Waxmann, 42-58.

Ulrich, Tanja (2016): Sprachtherapeutische Diagnostik mit dem Mottier-Test. Viele Normierungen und viele Fragezeichen. *Logopädie*, 30, 22-29.

UNESCO (1957): World Illiteracy at Mid-Century. A statistical study. Paris: UNESCO, 200.

UNESCO (Hg.) (1998): CONFINTEA – Hamburger Deklaration zum Lernen im Erwachsenenalter: Agenda für die Zukunft: Fünfte Internationale Konferenz über Erwachsenenbildung 14.-18. Juli 1997. Hamburg: UNESCO-Institut für Pädagogik.

UNESCO (2000): Dakar Framework for Action. The World Education Forum. Dakar, Senegal: UNESCO, 5.

UNESCO (2006a): Education for All. Literacy for life. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 448.

UNESCO (2006b): Éducation pour tous: L'alphabétisation, un enjeu vital. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 464. Online unter: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001455/145595F.pdf>.

UNESCO (2008): Statistiques internationales sur l'alphabétisme : examen des concepts, de la méthodologie et des données actuelles. Montréal : Institut de statistique de l'UNESCO, 1-85.

UNESCO (2010): Revised recommendation concerning the international standardization of educational statistics. In: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 18-22. Online unter: http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13136&URL_DO=DO_PRINTPAGE&URL_SECTION=201.html.

UNESCO (2013): Global Report on adult learning and education. Rethinking literacy. Hamburg: UNESCO, 1-163. Online unter: <https://eric.ed.gov/?id=ED560502>.

UNESCO (2015): Education de base: un concept précurseur – Jens Boel explique pourquoi. In: UNESCO. Online unter: <https://www.unesco.org/fr/articles/education-de-base-un-concept-precurseur-jens-boel-explique-pourquoi>.

UNESCO Secretariat (2000): World education Report 2000: The right to education. Towards education for all throughout life. o.o.: UNESCO, 169. Online unter: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000119720>.

United Nations (2018): Education. In: United Nations Sustainable Development. Online unter: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/education/>.

Universität Hamburg (2012): lea. Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften. In: lea. Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften. Online unter: <https://www.ew.uni-hamburg.de/einrichtungen/ew3/erwachsenenbildung-und-lebenslanges-lernen/projekte/abgeschlossene-projekte/lea-arbeitskraefte.html>.

von Rosenstiel, Tatjana & Dollinger, Sonja (2009): Grundbildung ist mehr als Alphabetisierung. Fortbildungsinhalte der Landesverbände der Volkshochschulen. In: UNESCO Institute for Lifelong Learning (Hg.): Professionell alphabetisieren. Bestandsaufnahmen und Erfahrungen aus dem In- und Ausland. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann Verlag, 19-22. (= alphabund-Forschung).

Young-Scholten, Martha & Naeb, Rola (2009): Non-literate L2 adults' small steps in mastering the constellation of skills required for reading. Banff: o.V., 80-91.

Young-Scholten, Martha & Strom, Nancy (2005): First-time readers: is there a crucial period? Tilburg University: o.V., 1-164.

Zisser, Eyal (2014): The Kurds in Syria: caught between the struggle for civil equality and the search for national identity. In: Bengio, Ofra (Hg.): Kurdish awakening : nation building in a fragmented homeland. Austin, Tex: University of Texas Press, 193-214.

Forschungsüberblick 2000–2020

Übersichtstabelle mit chronologischer Auflistung von Studien in den Zweitsprachen Deutsch, Französisch und Englisch

Quelle	Kategorie	Datenerhebungs- und Evaluationsinstrumente
Condelli & Wrigley, 2002	Curriculare Gestaltung: Vorgehensweise in Alphabetisierungskursen	Hospitationen, standardisierte Sprachtests: The Woodcock-Johnson Basic Reading Skills Clusters (WJBRSC) and Reading Comprehension Cluster (WJRCC) für das Basislesen und Verstehen, The oral Basic English Skills Test (BEST) für die Messung der L2-Kompetenzen und für das Hörverstehen, Adult Language Assessment Scales (A-LAS) für das Schreiben. Selbsterstellte Sprachtests: Buchstaben-Wort (Bilder identifizieren und benennen), Word Attack (Kunstwörter nachsprechen), Passage Comprehension Subtest (Wörter zu Bildern verbinden). Auf Testgütekriterien wird nicht eingegangen. Interviews (in Englisch und in der L1). Langzeitstudie von Oktober 1999 bis August 2001 mit drei Messzeitpunkten (vor Kursbeginn, nach 3 Monaten und nach 9 Monaten).
Hansen, 2005	Spezifische linguistische Kompetenzen: Sprachvergleich Masterarbeit zum Projekt von Tarone et al. (2009) (keine Publikation zur Studie vorhanden). Literacy-Kompetenzen in Verbindung mit mündlichen Kompetenzen	Selbsterstellte Sprachtests: zwei Spot-the-Difference-Tasks (Unterschiede auf zwei Bildern benennen), Recast-Tasks (Lernende erhält ein korrekatives Feedback durch die Prüfende) und Elicited-Imitation Task (Sätze möglichst korrekt wiederholen). Auf Testgütekriterien wird nicht eingegangen. Die Unterscheidung des Literacy-Levels wurde mittels eines L1- und L2-Sprachtests vorgenommen (anhand des Native Language Literacy Screening Device). Dauer und Messzeitpunkt der Studie unklar.
Young-Scholten & Strom , 2005	spezifische linguistische Kompetenzen: phonologische Bewusstheit	Lernerfragebogen, selbsterstellte Sprachtests in Englisch: Lesen und Schreiben (auf Ebene der Wörter, Silben, Reime, Anlaute, Phoneme, Morphosyntax, Segmente) und sieben selbsterstellte Sprachtests in der jeweiligen L1 der Teilnehmenden: Lesen und Schreiben (auf Ebene der Wörter, Silben, Reime, Anlaut und Phoneme); ausser dem Lesetest waren alle Tests mündlich. Auf Testgütekriterien wird nicht eingegangen. Dauer und Messzeitpunkt der Studie unklar.
Tarone et al., 2009	spezifische linguistische Kompetenzen: Sprachvergleich. Literacy-Kompetenzen in Verbindung mit mündlichen Kompetenzen. Siehe auch Hansen, 2005	Selbsterstellte Sprachtests: zwei Spot-the-Difference-Aufgaben, drei Story-Retell-Narrationsaufgaben, zwei Elicited-Imitation-Tasks. Sprachtests in der L1 und L2 (anhand des Native Language Literacy Screening Device, der für die Studie angepasst wurde). Auf Testgütekriterien wird nicht eingegangen. Langzeitstudie mit drei Messzeitpunkten (unklar mit welchem zeitlichen Abstand).

Sprachkonstellationen und Anzahl Teilnehmende	Hauptergebnisse	
	Ergebnisse zur unterscheidenden Kategorie	Allgemeine Ergebnisse
Zweitsprache: Englisch L1: Spanisch, Hmong, Somali und andere (keine Präzisierung) n = 495	Kursgruppen, in denen die Lehrperson ausdrücklich die mündliche Kommunikationsfähigkeit fokussierte, zeigten im Bereich englische Kommunikationsfähigkeit eine höhere Progression. Lernende mit höherer Kursanwesenheit zeigten ein besseres Leseverständnis und bessere Sprechkompetenzen. Lernende mit mehrjähriger Schulbildung erzielten höhere Ergebnisse in grundlegenden Lesefähigkeiten. Jüngere Lernende entwickelten die Grundlagen des Lesens und der mündlichen Kommunikation schneller als ältere Lernende.	In Kursen mit Alltagsbezug zeigten Lernende höhere Lesekompetenzen. In Kursen mit Erklärungen in der L1 zeigten Lernende ein besseres Leseverstehen und höhere Sprechkompetenzen. Längere Kurszeiten führten zu einem besseren Leseverstehen und zu höheren Sprechkompetenzen, aber zu einer schwächeren Entwicklung der Lesestrategien.
Zweitsprache: Englisch Herkunftsland: Somalia n = 8 Somali wird mit dem lateinischen Schriftsystem geschrieben.	Das sogenannte Literacy-Level hat einen signifikanten Einfluss auf den Recast-Task. Teilnehmende mit höheren Literacy-Kompetenzen erzielten signifikant höhere Ergebnisse in der Elicited Imitation und im Recast-Task und dementsprechend in der allgemeinen L2-Sprechkompetenz. Die Ergebnisse im Recast-Task waren bei allen Teilnehmenden signifikant höher als bei der Elicited Imitation, wobei Unterschiede betreffend Literacy-Level bei beiden Tests bestanden.	
Zweitsprache: Englisch L1: Vietnamesisch und Somali n = 17 Vietnamesisch und Somali werden mit dem lateinischen Schriftsystem geschrieben.	Schulunerfahrene Lernende zeigten ähnliche phonologische Bewusstheitsprofile wie Schulkinder. Es scheint, als ob die phonologische Bewusstheit mit Dekodierfähigkeit zusammenhängt, das eine findet nicht ohne das andere statt. Vietnamesische Lernende zeigten eine höhere silbische Bewusstheit als Lernende aus Somalia.	Die Morphosyntaktische Kompetenz erweist sich als am deutlichsten mit der Lesefähigkeit von schulunerfahrenen Lernenden verbunden. Schulunerfahrene Lernende zeigten ähnliche Leseprozesse wie Schulkinder. Erwachsene Lernende wiederholten die Wörter anders als Schulkinder: Sie wiederholten Funktionswörter mit einer niedrigeren Frequenz als Inhaltswörter.
Zweitsprache: Englisch Herkunftsland: Somalia n = 8	Lernende, die wenige bis keine Kenntnisse des alphabetischen Schriftsystems haben, zeigen Mühe im mündlichen Sprachprozess. Sie stützen sich fast ausschliesslich auf die semantische Verarbeitung, ohne die phonologischen Segmentierungsfähigkeiten zu nutzen, die sich aus alphabetischen Schriftsystemen ergeben. Je geringer die Literacy-Kompetenz der Lernenden war, desto mehr scheinen die Lernenden auf die semantischen Elemente der Kommunikation, anstatt auf die Morphosyntax der Sprache zu achten. Bevor Lernende Veränderungen in der Wortstellung feststellten, bemerkten sie Veränderungen im Betonungsmuster. Je geringer die Literacy-Kompetenz der Lernenden war, desto weniger wahrscheinlich war es, dass sie die Sätze des Elicited-Imitation-Task abrufen konnten.	

Quelle	Kategorie	Datenerhebungs- und Evaluationsinstrumente
Young-Scholten & Naeb , 2009	spezifische linguistische Kompetenzen: phonologische Bewusstheit	Die Studie ist eine Replikation der Studie von Young-Scholten & Strom (2005). Mündlicher Lernerfragebogen, selbsterstellte Sprachtests: phonologischen Bewusstheit (Welches Wort passt nicht in die Reihe, Silbenzählen, Bild-Benennung), Leseaufgaben. Standardisierte Sprachtests: Worttest und Wortschatztest (British Picture Vocabulary Scale). Auf Testgütekriterien wird nicht eingegangen. Langzeitstudie mit zwei Messzeitpunkten (Juni 2008 und März 2009).
Scheithauer , 2010	spezifische linguistische Kompetenzen: phonologische Bewusstheit	Selbsterstellte mündliche Sprachtests: phonologische Bewusstheit (Silbenerkennung, Silbemanipulation, Reimerkennung, Phonemerkennung, Phonemanalyse, Lautanzahl bestimmen, Phonemsynthese, Phonemmanipulation) und Überprüfung der schriftsprachlichen Kompetenzen in Deutsch (Legen, Schreiben und Lesen von Silben und Wörtern). Auf Testgütekriterien wird nicht eingegangen. Beide Instrumente wurden zu drei Messzeitpunkten mit Abstand von mind. sechs Wochen benutzt.
Condelli et al., 2010	Kognitive/metakognitive Kompetenzen: Lesefähigkeit	Lehrer- und Lernerfragebogen, standardisierte Prä- und Posttests in L2 Leseverstehen (Woodcock Johnson III Tests of Achievement und ETS SARA – Decoding and Letter Naming) und englischer Sprachtest (The Woodcock Johnson Picture Vocabulary, OWLS Carrow-Woolfolk, 1996, und ROWPVT Brownell, 2000), Unterrichtsprotokoll und Unterrichtsbeobachtungsinstrument. Langzeitstudie Sommer 2008 bis Frühling 2009 mit zwei Messzeitpunkten (Herbst 2008 und Frühling 2009).
Feldmeier , 2010 (Dissertation)	kognitive/metakognitive Kompetenzen: Lernstrategien	Selbsterstellter Einstufungstest (Fragebogen, Zahlenkenntnisse, Buchstabenkenntnisse (L1 und L2), Sichtwortschatz (L1 und L2) Synthesefähigkeit und Kunstwörter), selbstentwickeltes Computerprogramm (Leseaufgaben, Aufgaben zu Zahlen, Buchstaben/-gruppen), selbstentwickeltes Trainingsprogramm (Wortschatzaufgaben, Leseaufgaben, Buchstaben/-gruppen), Unterrichtstagebuch und Farbenblindheitstest während des Kurses. Auf Testgütekriterien wird nicht eingegangen. Langzeitstudie während 280 Kurslektionen, keine Angaben zu Messzeitpunkten.

Sprachkonstellationen und Anzahl Teilnehmende	Hauptergebnisse	Allgemeine Ergebnisse
	Ergebnisse zur unterscheidenden Kategorie	
Zweitsprache: Englisch L1: Arabisch, Urdu, Panjabi, Dari, Tamil und Kurdisch n = 11	Die Korrelationen zwischen Subkomponenten der phonologischen Bewusstheit (z. B. Silbenzählen), der Lesefähigkeit und des Wortschatzes deuten auf positive Entwicklungen der kognitiven Verarbeitung von Graphemen, der linguistischen Kompetenz und der Lesefähigkeit hin.	Erstlesende zeigten die gleichen Entwicklungsschritte wie Kinder beim Lesebeginn. Die Schritte sind jedoch klein und deswegen mit üblichen Testinstrumenten für schulerfahrene Lernende nicht erfassbar. Die Studienergebnisse lassen darauf schließen, dass Wissen über ein alphabetisches Schriftsystem und Reimbewusstheit den Wortschatzerwerb unterstützen.
Zweitsprache: Deutsch L1: Arabisch, Persisch, Kurdisch und Türkisch n = 7	Es zeigte sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen den Ergebnissen der phonologischen Bewusstheit und den Lese- und Schreibkompetenzen.	
Der literale Grad der Teilnehmenden wurde anhand der Schuljahre definiert; darauf basierend Einteilung in primäre und funktionale Analphabetinnen und Analphabeten.		
Zweitsprache: Englisch L1: unterschiedlich (keine Präzisierung) n = 1'344	Die Lernzeit im Englischen korreliert signifikant-positiv mit dem rezeptiven Ein-Wort-Bild-Wortschatztest in der Zweitsprache Englisch. Die Leseinstruktion zeigte einen negativen und signifikanten Zusammenhang mit den Testergebnissen.	
Zweitsprache: Deutsch L1: Arabisch, Türkisch, Kurdisch und Griechisch n = 11, zwei Unterrichtsgruppen (n = 5, n = 6)	Die Teilnehmenden setzten in besonderem Masse die alphabetische Strategie ein. Innerhalb der alphabetischen Phase entwickelten die Teilnehmenden unterschiedliche Teilstrategien zum Erlesen isoliert dargestellter Wörter. ²⁰	Die Vorkommenshäufigkeit (gemessen an der Vorkommenshäufigkeit im Kursunterricht) der zu lesenden Items hatte einen positiven Einfluss auf richtig oder teilweise richtig gelesene Wörter. Zudem hatte sie einen signifikant positiven Einfluss auf die durchschnittliche Lesezeit; häufiger im Unterricht behandelte Wörter wurden schneller gelesen. Die Wortlänge hatte einen Einfluss auf die Anzahl gültiger Leseversuche und die Lesezeit. Wörter, die im aktiven Wortschatz vorhanden waren, wurden durchschnittlich in kürzerer Zeit gelesen und sind häufiger gültig.

20 Die Schriftspracherwerbsphasen von Kindern wird i.d.R. nach Frith (1985) in die logographische (Beginn mit Lesen), alphabetische (phonographisches Lesen) und orthographische Phase (orthographische Regularitäten) unterteilt. Für erwachsene Migrant*innen kann auf keine Studie zum Schriftspracherwerbsprozess verwiesen werden, verschiedene Autoren (Hubertus & Nickel, 2003: 724; Feldmeier, 2010b: 323; Rackwitz, 2012) gehen aber davon aus, dass der Schriftspracherwerbsprozess ähnlich wie bei Kindern verläuft.

Quelle	Kategorie	Datenerhebungs- und Evaluationsinstrumente
Rother, 2010	Curriculare Gestaltung: Untersuchung der Wirksamkeit von Alphabetisierungskursen	Selbsterstellter schriftlicher Lerner- und Lehrerfragebogen (L2) mit folgenden Befragungsschwerpunkten: <ul style="list-style-type: none"> Charakteristika und Zusammensetzung der Kurse und Hintergrundinformationen zu den Teilnehmenden Bewertung der Kurse durch die Teilnehmenden Entwicklung der schriftsprachlichen und mündlichen Deutschkenntnisse Soziale und emotionale Integration Langzeitstudie 2008-2010 mit zwei Messzeitpunkten am Kursanfang und -ende (siehe Schuller, 2012).
Landgraf et al., 2012	spezifische linguistische Kompetenzen: phonologische Bewusstheit	Standardisierte Sprachtests (BISC und HSP). Testdurchführung vor Kursbeginn und bei Analphabetinnen und Analphabeten erneut nach einem Jahr.
Schuller et al., 2012	Curriculare Gestaltung: Untersuchung der Wirksamkeit von Alphabetisierungskursen	Selbsterstellter schriftlicher Lerner- und Lehrerfragebogen (L2). Langzeitstudie 2008-2010 mit zwei Messzeitpunkten (vor Kursbeginn, siehe Rother, 2010, und am Kursende mit einem Abstand von ca. sechs Monaten)
Cunnington, 2012 (Dissertation)	spezifische linguistische Kompetenzen: phonologische Bewusstheit	Selbsterstellte Sprachtests: Lesen (Wortliste, Leseverstehensaufgaben) und Graphem-Phonem-Korrespondenz (Vokale identifizieren). Auf Testgütekriterien wird nicht eingegangen. Dauer und Messzeitpunkt der Studie unklar.
Allemano, 2013	Kognitive/metakognitive Kompetenzen: Lesefähigkeit	Selbsterstellter Leseverstehentest, semistrukturiertes Lernerinterview im Gruppenformat hinsichtlich des Leseverstehentests. Auf Testgütekriterien wird nicht eingegangen. Dauer und Messzeitpunkt der Studie unklar.

Sprachkonstellationen und Anzahl Teilnehmende	Hauptergebnisse	
	Ergebnisse zur unterscheidenden Kategorie	Allgemeine Ergebnisse
Zweitsprache: Deutsch Herkunftsland: Teilnehmende aus 53 Ländern (u. a. Türkei, Irak und Indien) n = 500 Die Kategorisierung in Analphabetinnen und Analphabeten wurde durch die Lehrpersonen vorgenommen.	Im Vergleich zu Integrationskursen zeigen sich folgende Unterschiede in Alphabetisierungskursen: Im Durchschnitt sind die Lernenden häufiger weiblich, älter, stammen häufiger aus Vorder-/Zentral-/Südasien, haben häufiger die 'Muttersprache' (L1 bzw. Erstsprache) Kurdisch, sind häufiger Altschwabener, haben i.d.R. deutlich schlechtere mündliche und schriftliche Deutschkenntnisse und sie haben deutlich weniger Kontakte zu Deutschen. Die Kursteilnehmenden erachten den Alphabetisierungskurs als hilfreich und unterstützend.	
Zweitsprache: Deutsch Herkunftsland: Teilnehmende aus 20 Ländern (u. a. Türkei, Pakistan oder Ghana) n = 47, Schreiberfahrene (L1 Deutsch) n = 41, davon 38 muttersprachlich Deutsch und drei nicht- muttersprachlich Deutsch. unklarer literaler Grad der Teilnehmenden	Die Phonemzuordnung zeigte sich als ein stärkerer Prädiktor für die Lese- und Schreibverbesserung als die Schulbildung. Die Silbensegmentation ist ebenfalls ein Prädiktor für die Schreibverbesserung. Die Verbesserung der Lese- und Schreibkompetenzen konnte durch die phonologische Bewusstheit vorhergesagt werden.	
Zweitsprache: Deutsch L1: Kurdisch, Arabisch, Türkisch, Russisch und andere (keine Präzisierung) n = 500 (erste Befragung), n = 266 (zweite Befragung) Die Kategorisierung in Analphabetinnen und Analphabeten wurde durch die Lehrpersonen vorgenommen.	Teilnehmende konnten ihre Deutschkenntnisse während des Kursverlaufs um mindestens ein Sprachniveau verbessern. Der schriftsprachliche Bereich zeigte das höchste Entwicklungspotenzial.	Mehr als die Hälfte der Kursleitenden wurde nicht in Deutschland geboren. Ein Fünftel der Kursleitenden hat einen Magister in Germanistik oder einer anderen Fremdsprache. Die Kurszusammensetzung wird als sehr heterogen betrachtet. 66 % der Lernenden wurden zum Kursbesuch verpflichtet. Die Mehrheit der Lernenden schätzt die Lerngeschwindigkeit als genau richtig ein.
Zweitsprache: Englisch Herkunftsland: Vorder- und Südasien n = 9	Schulerfahrene Lernende verzeichneten eine höhere Graphem-Phonem-Bewusstheit als schulunerfahrene Lernende.	Schulunerfahrene Teilnehmende zeigten einen anderen Lesentwicklungsprozess als schulunerfahrene Personen oder Kinder.
Zweitsprache: Englisch Herkunftsland: Ostafrika n = 8	Die Lernenden konnten zwar den Lesetest bewältigen, hatten jedoch Schwierigkeiten im anschließenden Gespräch. Lernerinterviews in Gruppen scheinen zu komplex und für die Zielgruppe nicht geeignet zu sein.	

Quelle	Kategorie	Datenerhebungs- und Evaluationsinstrumente
Waggershauser, 2014 (Dissertation)	Kognitive/metakognitive Kompetenzen: Schreibfähigkeit	Ethnographische Datengewinnung, Beobachtung und Protokollierung, ergänzende Befragungen. Langzeitstudie von September 2008 bis Juni 2009.
Young-Scholten et al., 2014 (Bericht zum EU-SPEAK-2-Projekt)	Curriculare Gestaltung: Lehrerausbildung	Selbsterstellter Lehrerfragebogen an zwei Befragungszeitpunkten, Abstand zwischen den Zeitpunkten ist unklar.
Heyn, 2013 (Dissertation im Rahmen des Projektes Alphamar)	spezifische linguistische Kompetenzen: Sprachvergleich	Selbsterstellte Sprachtests: Perzeptive und schriftliche Laut-Buchstaben-Zuordnung, Buchstaben-Laut-Zuordnung, Orthographie, semantisches Verständnis, Schreibakkuratheit, vervollständigen struktureller Schemata, Grammatikanwendung beim gelenkten Schreiben, beim freien Schreiben und beim freien Sprechen, Selbständigkeit, alltagsbezogene Kommunikationsfähigkeit. Teilnehmerinterviews, Unterrichtsbeobachtung und Kursleiterbefragung. Auf Testgütekriterien wird nicht eingegangen. Langzeitstudie von Februar 2009 bis März 2010 mit Messzeitpunkten vor und nach der Methodenerprobung von 40 Unterrichtseinheiten (latin-square).
Albert et al., 2015	Curriculare Gestaltung: Methoden	Selbsterstellte Sprachtests: perzeptive und schriftliche Laut-Buchstaben-Zuordnung, Buchstaben-Laut-Zuordnung, Orthographie, semantisches Verständnis, Schreibakkuratheit, vervollständigen struktureller Schemata, Grammatikanwendung beim gelenkten Schreiben, beim freien Schreiben und beim freien Sprechen, Selbständigkeit, alltagsbezogene Kommunikationsfähigkeit. Teilnehmerinterviews, Unterrichtsbeobachtung und Kursleiterbefragung. Auf prüfstatistische Verfahren und Testgütekriterien wird nicht eingegangen. Langzeitstudie während 360 Unterrichtseinheiten mit Messzeitpunkten jeweils vor und nach jeder Methodenerprobung von 40 Unterrichtseinheiten (latin-square).

Sprachkonstellationen und Anzahl Teilnehmende	Hauptergebnisse	
	Ergebnisse zur unterscheidenden Kategorie	Allgemeine Ergebnisse
Zweitsprache: Deutsch Herkunftsland: Russland n = 6	Es zeigte sich, dass unterschiedliche Arten literaler Artefakte (z. B. Schreiben für/an andere) in den ersten Monaten unabhängig von ihrer Komplexität Teil des alltäglichen Schriftgebrauchs der Teilnehmenden sind. Das L2-Schreibenlernen verläuft nicht linear, sondern ist von Vor- und Rückschritten geprägt.	
Zweitsprache: unterschiedlich (keine Präzisierung) Herkunftsland: unterschiedlich (keine Präzisierung) n = 308 (erste Befragung), n = 137 (zweite Befragung)	Lehrpersonen wünschten sich Unterstützung für die praktische Unterrichtstätigkeit für die Arbeit mit schreibunerfahrenen Erwachsenen, anstatt theoretisches Wissen (z. B. allgemeine Lehrerrolle) zu lernen. Vor allem fehlt den Lehrpersonen spezifisches Wissen im Umgang bzw. im Unterrichten mit der genannten Zielgruppe.	
Zweitsprache: Deutsch L1: 18 verschiedene Sprachen (u. a. Albanisch, Amharisch und Arabisch) n = je nach Messzeitpunkt unterschiedlich (mind. 6, max. 16)	Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass grammatikalische Phänomene durch den sprachvergleichenden Ansatz gefördert werden können.	Der Rückgriff auf die 'Muttersprache' (L1 bzw. Erstsprache) soll laut der Autorin nicht als kurstragende Methode, sondern als methodisches Element, das punktuell zum Einsatz kommt, verwendet werden.
Zweitsprache: Deutsch L1: 18 verschiedene Sprachen (u. a. Albanisch, Amharisch und Arabisch) n = 38	Die Silbenmethode zeigte die besten Ergebnisse über alle Aufgabenformate hinweg, gefolgt von der Montessori-Methode und dem Rückgriff auf die 'Muttersprache' (L1 bzw. Erstsprache). Lediglich das spielerische Lernen zeigte einen minimalen Rückschritt im Lernerfolg. Es wurde auf prüfstatistische Analysen verzichtet.	
	Die Kategorisierung in Analphabetinnen und Analphabeten wurde durch die Lehrpersonen vorgenommen.	

Quelle	Kategorie	Datenerhebungs- und Evaluationsinstrumente
Rokitzki, 2016 (Dissertation, im Rahmen des Projektes Alphamar)	spezifische linguistische Kompetenzen: Sprachvergleich	Selbsterstellte Sprachtests: Perzeptive und schriftliche Laut-Buchstaben-Zuordnung, Buchstaben-Laut-Zuordnung, Orthographie, semantisches Verständnis, Schreibakkuratheit, Vervollständigen struktureller Schemata, Grammatikanwendung beim gelenkten Schreiben, beim freien Schreiben und beim freien Sprechen, Selbständigkeit, alltagsbezogene Kommunikationsfähigkeit. Teilnehmerinterviews, Unterrichtsbeobachtung und Kursleiterbefragung. Auf Testgütekriterien wird nicht eingegangen. Langzeitstudie von Februar 2009 bis März 2010 mit Messzeitpunkten vor und nach der Methodenerprobung von 40 Unterrichtseinheiten (latin-square).
Young-Scholten et al., 2014, Bericht zum EU-SPEAK-2-Projekt	Curriculare Gestaltung: Lehrerbildung	Selbsterstellter Lehrerfragebogen an zwei Befragungszeitpunkten, Abstand zwischen den Zeitpunkten ist unklar.
Heyn, 2013 (Dissertation im Rahmen des Projektes Alphamar)	spezifische linguistische Kompetenzen: Sprachvergleich	Selbsterstellte Sprachtests: Perzeptive und schriftliche Laut-Buchstaben-Zuordnung, Buchstaben-Laut-Zuordnung, Orthographie, semantisches Verständnis, Schreibakkuratheit, vervollständigen struktureller Schemata, Grammatikanwendung beim gelenkten Schreiben, beim freien Schreiben und beim freien Sprechen, Selbständigkeit, alltagsbezogene Kommunikationsfähigkeit. Teilnehmerinterviews, Unterrichtsbeobachtung und Kursleiterbefragung. Auf Testgütekriterien wird nicht eingegangen. Langzeitstudie von Februar 2009 bis März 2010 mit Messzeitpunkten vor und nach der Methodenerprobung von 40 Unterrichtseinheiten (latin-square).
Albert et al., 2015	Curriculare Gestaltung: Methoden	Selbsterstellte Sprachtests: perzeptive und schriftliche Laut-Buchstaben-Zuordnung, Buchstaben-Laut-Zuordnung, Orthographie, semantisches Verständnis, Schreibakkuratheit, vervollständigen struktureller Schemata, Grammatikanwendung beim gelenkten Schreiben, beim freien Schreiben und beim freien Sprechen, Selbständigkeit, alltagsbezogene Kommunikationsfähigkeit. Teilnehmerinterviews, Unterrichtsbeobachtung und Kursleiterbefragung. Auf prüfstatistische Verfahren und Testgütekriterien wird nicht eingegangen. Langzeitstudie während 360 Unterrichtseinheiten mit Messzeitpunkten jeweils vor und nach jeder Methodenerprobung von 40 Unterrichtseinheiten (latin-square).

Sprachkonstellationen und Anzahl Teilnehmende	Hauptergebnisse	Allgemeine Ergebnisse
	Ergebnisse zur unterscheidenden Kategorie	
Zweitsprache: Deutsch Herkunftsland: Teilnehmende aus 14 verschiedenen Ländern (u. a. Marokko, Afghanistan und Pakistan) n = 16	Es konnte durchschnittlich ein positiver Lernzuwachs mit der Methode erzielt werden.	Die Methode nach Montessori weist in folgenden Bereichen Defizite auf: Umgang mit Büchern, Sammlung von Arbeitsblättern, Übungsmöglichkeiten, Hörverstehen, mündliche Kommunikationsfähigkeit sowie mündliche und schriftliche Anwendung der Grammatik und Verwendung von Computern.
Zweitsprache: unterschiedlich (keine Präzisierung) Herkunftsland: unterschiedlich (keine Präzisierung) n = 308 (erste Befragung), n = 137 (zweite Befragung)	Lehrpersonen wünschten sich Unterstützung für die praktische Unterrichtstätigkeit für die Arbeit mit schreibunerfahrenen Erwachsenen, anstatt theoretisches Wissen (z. B. allgemeine Lehrerrolle) zu lernen. Vor allem fehlt den Lehrpersonen spezifisches Wissen im Umgang bzw. im Unterrichten mit der genannten Zielgruppe.	
Zweitsprache: Deutsch L1: 18 verschiedene Sprachen (u. a. Albanisch, Amharisch und Arabisch) n = je nach Messzeitpunkt unterschiedlich (mind. 6, max. 16)	Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass grammatikalische Phänomene durch den sprachvergleichenden Ansatz gefördert werden können.	Der Rückgriff auf die 'Muttersprache' (L1 bzw. Erstsprache) soll laut der Autorin nicht als kurstragende Methode, sondern als methodisches Element, das punktuell zum Einsatz kommt, verwendet werden.
Zweitsprache: Deutsch L1: 18 verschiedene Sprachen (u. a. Albanisch, Amharisch und Arabisch) n = 38	Die Silbenmethode zeigte die besten Ergebnisse über alle Aufgabenformate hinweg, gefolgt von der Montessori-Methode und dem Rückgriff auf die 'Muttersprache' (L1 bzw. Erstsprache). Lediglich das spielerische Lernen zeigte einen minimalen Rückschritt im Lernerfolg. Es wurde auf prüfstatistische Analysen verzichtet.	
Die Kategorisierung in Analphabetinnen und Analphabeten wurde durch die Lehrpersonen vorgenommen.		

Quelle	Kategorie	Datenerhebungs- und Evaluationsinstrumente
Rokitzki, 2016 (Dissertation, im Rahmen des Projektes Alphamar)	spezifische linguistische Kompetenzen: Sprachvergleich	Selbsterstellte Sprachtests: Perzeptive und schriftliche Laut-Buchstaben-Zuordnung, Buchstaben-Laut-Zuordnung, Orthographie, semantisches Verständnis, Schreibakkuratheit, vervollständigen struktureller Schemata, Grammatikanwendung beim gelenkten Schreiben, beim freien Schreiben und beim freien Sprechen, Selbständigkeit, alltagsbezogene Kommunikationsfähigkeit. Teilnehmerinterviews, Unterrichtsbeobachtung und Kursleiterbefragung. Auf Testgütekriterien wird nicht eingegangen. Langzeitstudie von Februar 2009 bis März 2010 mit Messzeitpunkten vor und nach der Methodenerprobung von 40 Unterrichtseinheiten (latin-square).
Rackwitz, 2016 (Dissertation)	Kognitive/metakognitive Kompetenzen: Rechtschreibkompetenzen	Standardisierte Sprachtests: Schreiben von Kunstwörtern (die weder bekannt noch vorausgesetzt werden können, nur wenige Wörter haben phonetische Analogien zu Realwörtern) mit einer bis vier Sprechsilben der Aufgabensammlung Lesen & Schreiben (Wörterrätsel-1 umfasst Realwörter und Wörterrätsel-2 überprüft inwiefern gewisse Rechtschreibmuster verwendet werden können). September bis Dezember 2009, keine Angaben zu den Messzeitpunkten.
Böddeker , 2018 (Dissertation)	kognitive/metakognitive Kompetenzen: Vokabellernstrategien	Selbsterstellte Sprachtests: Zuordnung Wort-Bild, Abschreiben eines Wortes beim passenden Bild und Verschriftlichung von Bildern. Reflexionsbögen für Lernende, Teilnehmerinterviews, Kursleiterinterviews. Auf Testgütekriterien wird nicht eingegangen. Langzeitstudie während 300 Kurseinheiten mit vier Messzeitpunkten jeweils nach der Strategieerprobung.
Guerrero Calle , 2020 (Dissertation)	Curriculare Gestaltung: Silbenmethode und Zielniveauerreichung	Selbsterstellte Sprachtests: Elicited Imitation, Oral-Reading-Fluency, Mottier-Test, Diktat und Hörverstehen und telc A1-Prüfung. Die Testgütekriterien der selbstgestellten Tests können als reliabel betrachtet werden. Schriftlicher Lerner- (L1) und Lehrerfragebogen. Langzeitstudie mit vier Messzeitpunkten (vor Kursbeginn, nach 100 Lektionen, nach 200 Lektionen und nach 300 Lektionen).

Sprachkonstellationen und Anzahl Teilnehmende	Hauptergebnisse	
	Ergebnisse zur unterscheidenden Kategorie	Allgemeine Ergebnisse
Zweitsprache: Deutsch Herkunftsland: Teilnehmende aus 14 verschiedenen Ländern (u. a. Marokko, Afghanistan und Pakistan) n = 16	Es konnte durchschnittlich ein positiver Lernzuwachs mit der Methode erzielt werden.	Die Methode nach Montessori weist in folgenden Bereichen Defizite auf: Umgang mit Büchern, Sammlung von Arbeitsblättern, Übungsmöglichkeiten, Hörverstehen, mündliche Kommunikationsfähigkeit sowie mündliche und schriftliche Anwendung der Grammatik und Verwendung von Computern.
Zweitsprache: Deutsch L1 = Arabisch, Kurdisch, Türkisch, Berberisch, Persisch, Somali, Tamil, Tigrinya und Vietnamesisch n = 63	Es zeigte sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Anzahl korrekt geschriebener Kunstwörter und der Anzahl korrekt geschriebener Realwörter.	Das Abschneiden in der Aufgabe (Wörterrätsel-1) konnte statistisch durch das Abschneiden in der Aufgabe zu Kunstwörtern in hohem Masse vorhergesagt werden. Die beiden Aufgaben scheinen laut Autor etwas Gemeinsames (nämlich die Rechtschreibkompetenz) zu messen.
Zweitsprache: Deutsch Herkunftsland: unterschiedlich (u. a. Syrien, Eritrea und Somalia) n = 37	Die Lernenden erreichten signifikant bessere Ergebnisse, wenn sie die Wortschatzlernstrategie selbst auswählen konnten, gefolgt von den Karteikarten.	
Zweitsprache: Deutsch L1: Tigrinya, Arabisch, Persisch, Tibetisch und Tamil n = 57	Die Silbenmethode korreliert schwach positiv mit den telc-Resultaten. Die Silbenmethode zeigte vor allem für Teilnehmende mit wenigen Vorkenntnissen oder ohne Vorkenntnisse im Deutschen einen Vorteil. Etwas mehr als ein Drittel der Zweitschriftlernenden absolvierte die telc-A1-Prüfung innerhalb von dreihundert Kurslektionen erfolgreich.	Die Anzahl Schuljahre gilt als ein Prädiktor für das erfolgreiche Abschneiden bei der telc A1-Prüfung. Mehr als ein Sechstel der Streuung der telc-Prozentwerte kann durch das Kurslevel erklärt werden. Ein vorgängig besuchter Deutschkurs hat einen stark signifikant negativen Einfluss auf das telc-Resultat. Weibliche Teilnehmende erreichten höhere telc-Prozentwerte als männliche Lernende. Je höher die Literalitätsquote des betreffenden Heimatlandes des Lernenden ist, desto höher fallen die telc-Prozentwerte aus. Eine abgeschlossene Berufslehre oder Arbeitserfahrung im Heimatland haben einen negativen Einfluss auf das telc-Ergebnis. Ein Deutschgebrauch ausserhalb des Kursunterrichts hat einen starken signifikant positiven Einfluss auf das telc-Ergebnis.

Tab. 4 (S.72–83): Übersichtstabelle empirischer Studien in den Zweitsprachen Deutsch, Französisch und Englisch zwischen 2000 und 2020 (Auf Studien in fetter Schrift wird in Kapitel 3 detaillierter eingegangen.)

**Forschungsarbeiten im untersuchten Zeitraum mit anderen
Zweitsprachen als Deutsch, Französisch und Englisch**
(in chronologischer Reihenfolge)

Quelle	Bemerkungen
Elmeroth (2003)	Schwedisch als Zweitsprache
Strucker & Davidson (2003)	Englisch als Zweitsprache (L1 = Spanisch)
Jiménez & Venegas (2004)	Spanisch (Spanien) als Zweitsprache
Kosmidis et al. (2004)	Griechisch als Zweitsprache
Kurvers et al. (2005)	Niederländisch als Zweitsprache
Kosmidis (2006)	Griechisch als Zweitsprache
Jiménez et al. (2007)	Spanisch (Spanien) als Zweitsprache
Reis et al. (2007)	Portugiesisch (Portugal) als Zweitsprache
Kurvers & van de Craats (2007)	Niederländisch als Zweitsprache
Onderdelinden et al. (2008)	Niederländisch als Zweitsprache
Jiménez et al. (2010)	Spanisch (Spanien) als Zweitsprache
Strube et al. (2011)	Niederländisch als Zweitsprache
Corrêa & Cardoso-Martins (2012)	Portugiesisch (Brasilien) als Zweitsprache
Mota et al. (2012)	Portugiesisch (Brasilien) als Zweitsprache
Maffia & De Meo (2014)	Italienisch als Zweitsprache
Kurvers (2015)	Niederländisch als Zweitsprache
Tammelín-Laine (2015)	Finnisch als Zweitsprache
Lopes et al. (2015)	Portugiesisch (Brasilien) als Zweitsprache
Malessa (2018)	Finnisch als Zweitsprache
Schiepers & Van Nuffel (2019)	Niederländisch als Zweitsprache

Tab. 5: Forschungsarbeiten 2000-2020 zu weiteren Sprachen

