



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„De soin afoch Deitsch lerna –
Zur DaZ-Alphabetisierung von Zugewanderten in
Österreich.“

verfasst von / submitted by

Tamara Bartsch, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2019 / Vienna, 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 190 333 347

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Deutsch, UF Französisch

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm

Danksagung

Die vergangenen Jahre waren eine aufregende und anstrengende Zeit, die nichtsdestotrotz eine schöne und besondere war. Besonders konnte sie aber nur durch die Menschen werden, die mich währenddessen begleitet haben und denen ich an dieser Stelle meinen herzlichsten Dank ausdrücken möchte.

Zunächst möchte ich meinen Eltern, Gerhard und Renate, sowie meinem Bruder Patrick danken. Sie haben stets an mich und meinen Erfolg geglaubt – auch wenn ich selbst nicht immer davon überzeugt war.

Außerdem bedanke ich mich bei meiner Oma Ingeborg und Tante Margit für die Unterstützung und ihren Rückhalt.

Natürlich danke ich auch meinen Freundinnen und Freunden, allen voran Antonia, Nina und Vladana – ohne euch wäre der Uni-Alltag und mein Leben in Wien nur halb so farbenfroh und erlebnisreich.

Abschließend gebührt Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm ein großes Dankeschön für die kompetente Betreuung dieser Diplomarbeit und die unkomplizierte Zusammenarbeit.

Eidesstaatliche Erklärung

Ich erkläre eidesstattlich, dass ich die Arbeit selbständig angefertigt, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle aus ungedruckten Quellen, gedruckter Literatur oder aus dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte gemäß den Richtlinien wissenschaftlicher Arbeiten zitiert, durch Fußnoten gekennzeichnet bzw. mit genauer Quellenangabe kenntlich gemacht habe.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	13
1.1. Forschungsstand.....	14
1.2. Forschungsfragen und Zielsetzung	19
1.3. Aufbau der Arbeit	20
2. Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch von erwachsenen Migrantinnen und Migranten in Österreich in der Praxis	23
2.1. Definitionen zum Bereich Alphabetisierung und Basisbildung	23
2.2. Zielgruppen von DaZ-Alphabetisierungsprojekten für Migrantinnen und Migranten in Österreich.....	26
2.3. DaZ-Alphabetisierungsarbeit mit Migrantinnen und Migranten in Österreich	31
2.3.1. Geschichtlicher Überblick über politische und gemeinnützige DaZ-Alphabetisierungsarbeit	31
2.3.2. DaZ-Alphabetisierung und aktuelle Integrationspolitik	33
2.3.3. Lehrkraftausbildung für die Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch.....	38
2.3.4. Unterrichtsmaterial für die Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch	39
2.3.5. Unterrichtskonzepte für die Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch.....	40
2.3.6. Rahmencurricula für Deutsch als Zweitsprache und die Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch im deutschsprachigen Raum	42
2.4. Der Alphabetisierungsprozess im DaZ-Alphabetisierungsunterricht	44
2.4.1. Vier Kriterien für eine gelungene Kombination aus DaZ- und Alphabetisierungsunterricht.....	45
2.4.2. Vier Phasen des Alphabetisierungsprozesses	45
2.4.2.1. Phase 1: Grundlagen der Alphabetisierung schaffen.....	46
2.4.2.2. Phase 2: Grundlagen der Alphabetisierung absichern und ausbauen	46
2.4.2.3. Phase 3: Weiterer Ausbau und Absichern des grundlegenden Alphabetisierungsprozesses auf Textebene	46
2.4.2.4. Phase 4.....	47

3.	Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch von erwachsenen Migrantinnen und Migranten in der Theorie	49
3.1.	Schrift und Schriftsysteme	49
3.1.1.	Alphabetschrift und phonologische Bewusstheit.....	51
3.1.2.	Phonologische Bewusstheit	54
3.1.3.	Verhältnis und Unterschied zwischen gesprochener und geschriebener Sprache	55
3.2.	Schriftspracherwerb	56
3.2.1.	Kognitive Leistungen im Schriftspracherwerb	56
3.2.2.	Modelle zum Schriftspracherwerb von Frith (1985) und Günther (1986).....	58
3.2.3.	Zweitschriftspracherwerb	61
3.3.	Binnendifferenzierung der Zielgruppe von DaZ-Alphabetisierung.....	62
3.3.1.	Binnendifferenzierung nach Szablewski-Çavuş (2001) und Hubertus (1991)	62
3.3.2.	Binnendifferenzierung nach Fischer und Koch (1991).....	63
3.3.3.	Binnendifferenzierung nach Feldmeier (2004).....	64
3.3.4.	Binnendifferenzierung nach Gill (2015).....	66
3.3.5.	Binnendifferenzierung nach Berkemeier (2018)	71
4.	Kontrastive Darstellung von Schriftsystemen der Erstsprachen von in Österreich lebenden Migrantinnen und Migranten in Bezug auf den Zweitschriftspracherwerb des Deutschen	75
4.1.	Linguistische Theorie zur kontrastiven Sprachbetrachtung.....	76
4.1.1.	Linguistisch relevante Termini zur kontrastiven Sprachbetrachtung	76
4.1.2.	Das internationale phonetische Alphabet (IPA)	77
4.1.2.1.	Phonetische Beschreibung von Konsonanten.....	78
4.1.2.2.	Phonetische Beschreibung von Vokalen	80
4.2.	Die deutsche Sprache und das deutsche Schriftsystem.....	82
4.2.1.	Das lateinische Alphabet und die deutschen Grapheme	82
4.2.2.	Das Phonem- und Grapheminventar des Deutschen.....	83
4.2.2.1.	Die Konsonanten im Deutschen	83

4.2.2.2. Die Vokale im Deutschen.....	86
4.2.3. Silbenaufbau und grundlegende Prinzipien zur Verschriftlichung der deutschen Sprache.....	88
4.3. Die lateinische Alphabetschrift am Beispiel des serbischen Schriftsystems bzw. des Schriftsystems des BKS.....	91
4.3.1. Das lateinische und kyrillische Alphabet im BKS.....	91
4.3.2. Die Konsonanten im BKS.....	92
4.3.3. Die Vokale im BKS	94
4.3.4. Die Silbenmuster und grundlegende Prinzipien zur Verschriftlichung des BKS im Vergleich zum Deutschen.....	95
4.4. Die latein-verwandte Alphabetschrift am Beispiel des russischen Schriftsystems	97
4.4.1. Das kyrillische Alphabet im Russischen	97
4.4.2. Die Konsonanten im Russischen	99
4.4.3. Die Vokale im Russischen.....	100
4.4.4. Die Silbenmuster und grundlegende Prinzipien zur Verschriftlichung des Russischen im Vergleich zum Deutschen.....	101
4.5. Die nicht-lateinische Alphabetschrift am Beispiel des arabischen Schriftsystems	103
4.5.1. Das Alphabet im Arabischen	103
4.5.2. Die Konsonanten im Arabischen	105
4.5.3. Die Vokale im Arabischen.....	107
4.5.4. Die Silbenmuster und grundlegende Prinzipien zur Verschriftlichung des Arabischen in Vergleich zum Deutschen.....	109
4.6. Die nicht-lateinverwandte Wortschrift am Beispiel des chinesischen Schriftsystems .	111
4.6.1. Das chinesische Schriftsystem.....	111
4.6.2. Die Konsonanten im Chinesischen	113
4.6.3. Die Vokale im Chinesischen.....	114
4.6.4. Die Silbenmuster und grundlegende Prinzipien zur Verschriftlichung des Arabischen in Vergleich zum Deutschen.....	115

5.	Besondere Bedarfe, Vorteile und Schwierigkeiten von Migrantinnen und Migranten bei der DaZ-Alphabetisierung in Österreich aufgrund Transfererscheinungen zwischen der Erstsprache bzw. dem Erstsprachenschriftsystem und der Zweitschriftsprache Deutsch sowie politischer Regelungen	117
5.1.	Besondere Bedarfe, Vorteile und Schwierigkeiten für serbischsprachige Migrantinnen und Migranten aufgrund Transfererscheinungen der Erstsprache im Zweitschriftspracherwerb des Deutschen und politischer Regelungen	117
5.2.	Besondere Bedarfe, Vorteile und Schwierigkeiten für russischsprachige Migrantinnen und Migranten aufgrund Transfererscheinungen der Erstsprache im Zweitschriftspracherwerb des Deutschen und politischer Regelungen	121
5.3.	Besondere Bedarfe, Vorteile und Schwierigkeiten für arabischsprachige Migrantinnen und Migranten aufgrund Transfererscheinungen der Erstsprache im Zweitschriftspracherwerb des Deutschen und politischer Regelungen	124
5.4.	Besondere Bedarfe, Vorteile und Schwierigkeiten für chinesischsprachige Migrantinnen und Migranten aufgrund Transfererscheinungen der Erstsprache im Zweitschriftspracherwerb des Deutschen und politischer Regelungen	128
6.	Resumé	131
	Bibliographie	141
	Anhang	154

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Anzahl der größten Zuwanderungsgruppen nach Staatsangehörigkeit mit Stand Jänner 2019 (vgl. Statistik Austria).....	28
Tabelle 2 Anzahl der größten Gruppen an Asylsuchenden bzw. Flüchtlingen nach Herkunftsland mit Stand: Jänner 2019 (vgl. statista.at)	29
Tabelle 3 Überblick auf Schrifttypen und Schriftsysteme (vgl. Dürscheid 2016:71)	51
Tabelle 4 Bedarf der Zielgruppe(n) in der DaZ-Alphabetisierung (vgl. Gamper et al. 2017: 14)	69
Tabelle 5 Transferierbare Kompetenzen und Entwicklungsaufgaben je nach Schrifterfahrung (vgl. Berkemeier 2018: 285)	71
Tabelle 6 Übersicht über die Schriftsysteme zur kontrastiven Darstellung in Hinblick auf den DaZ-Schriftspracherwerb (vgl. Statistik Austria (2019) und Berkemeier (2018)).....	75
Tabelle 7 Darstellung des ursprünglichen, lateinischen Alphabets (vgl. Truckenbrodt 2014: 40)	83
Tabelle 8 Darstellung des aktuellen, lateinischen Alphabets in Bezug auf das Deutsche (vgl. Truckenbrodt 2014: 40)	83
Tabelle 9 Die Konsonanten des Deutschen (vgl. Ernst 2011:75)	84
Tabelle 10 Die GPK-Regeln für die Konsonanten des Deutschen (vgl. Eisenberg 2009b: 69)	85
Tabelle 11 Die Vokale des Deutschen (vgl. Ernst 2011:80)	86
Tabelle 12 Die GPK-Regeln für die gespannten Vokale des Deutschen (vgl. Eisenberg 2009b: 69)	87
Tabelle 13 Die GPK-Regeln für die ungespannten Vokale des Deutschen (vgl. Eisenberg 2009b: 69 und vgl. Ernst 2011:79)	87
Tabelle 14 Die Silbenmuster im Deutschen (vgl. El Baghdadi 2013: 5 und Eisenberg 2009:74)	89
Tabelle 15 Das lateinische und kyrillische Alphabet im BKS (vgl. Szucsich 2014: 197).....	92
Tabelle 16 Die Konsonanten des BKS im Laut- und Schreibrift (vgl. Szucsich 2014: 204).....	93
Tabelle 17 Die Vokale des BKS in Lautschrift und lateinischer Alphabetschrift (vgl. Szucsich 2014:204).....	94
Tabelle 18 Die Silbenmuster im BKS (vgl. Havkić/ Preljević 2016:7)	95

Tabelle 19 Das kyrillische Alphabet des Russischen mit Transliteration (vgl. Gagarina 2014: 226)	98
Tabelle 20 Die Konsonanten des Russischen (und des Ukrainischen) in Lautschrift, kyrillischer Schrift und Transliteration (vgl. Gagarina 2014: 228).....	99
Tabelle 21 Die Vokale des Russischen in Lautschrift, kyrillischer Schrift und Transliteration (vgl. Gagarina 2014: 226)	100
Tabelle 22 Die Silbenmuster im Russischen (vgl. Albertovskaya/ Gürsoy 2010:19).....	101
Tabelle 23 Das arabische Alphabet mit Umschrift (vgl. El Baghdadi 2013: 4).....	104
Tabelle 24 Die Konsonanten des Arabischen in arabischer Schrift und Lautschrift (vgl. Feldmeier (2010: 49) und Hirschfeld/ Seddiki (2003: 8)	106
Tabelle 25 Die Vokale des Arabischen in Lautschrift (vgl. Hirschfeld/ Seddiki 2003: 6)	107
Tabelle 26 Arabische Konsonanten, die Ähnlichkeit zu deutschen Konsonanten aufweisen, in arabischer Schrift, Lautschrift und lateinischer Schrift im Vergleich (vgl. Zeldes/ Kanbar 2014: 142)	108
Tabelle 27 Die Silbenmuster im Arabischen (vgl.: El Baghdadi 2013: 5).....	109
Tabelle 28 Die Konsonanten des Chinesischen in Lautschrift und Pinyin	113
Tabelle 29 Die Vokale des Chinesischen in Lautschrift	114
Tabelle 30 Die Silbenmuster des Chinesischen	115

1. Einleitung

Schreiben hat in unserer Kultur einen unerlässlichen Stellenwert: denken wir nur an banale Situationen im Alltag, wie das Unterschreiben von Paketempfangsbestätigungen bei der Briefträgerin bzw. beim Briefträger oder die großteils schriftlich erfolgende Kommunikation in der Arbeitswelt. In diesen automatisierten Abläufen sind wir auf das geschriebene Wort angewiesen - sowohl rezeptiv, als auch produktiv. Nur in den wenigsten Fällen ist uns aber der kognitiv höchst anspruchsvolle Prozess des Schreibens und Lesens bewusst. Diese Anforderung lässt jedoch viele Menschen in Österreich das tägliche Leben nur sehr schwer selbständig bewältigen.

Laut der Studie „OECD Skills Outlook 2017 – Skills and Global Value Chains“¹ der OECD im Jahr 2017 sind 2% der in Österreich lebenden Menschen Analphabetinnen bzw. Analphabeten. Dies bedeutet, dass sie keinerlei Kenntnisse in den Kompetenzen Lesen, Schreiben oder Rechnen besitzen. Weiters besagt die Studie, dass 8% der erwerbstätigen Bevölkerung nicht ausreichende Schreib- und Lesefähigkeit für die Bewältigung des Alltags besitzt². Offen bleibt indessen, wie groß der Anteil der Migrantinnen und Migranten ist, die aufgrund fehlender Sprachkenntnisse in diesem Prozentsatz wiedergespiegelt werden. Laut UNESCO ist aber anzunehmen, dass hauptsächlich sozial niedrigere Schichten und Immigrierende von Analphabetismus (in der Sprache des Zuwanderungslandes) betroffen sind³. Somit lässt sich auf eine beträchtliche Anzahl an Migrantinnen und Migranten mit Alphabetisierungsbedarf schließen. Besonders bezüglich dieser ist die Auswirkung nicht genügender Schriftsprachkenntnisse belastend. Schließlich können sich vor allem erst kürzlich Zugewanderte nicht auf ausreichende, mündliche Kompetenzen in der Landessprache verlassen und dadurch die fehlenden Kenntnisse in der Schrift nicht kompensieren. Nichtsdestotrotz ist in einer literalen Gesellschaft wie Österreich die gefestigte Handlungskompetenz in beiden Kommunikationsformen von Nöten. Denn in dieser bedeutet „eine Sprache beherrschen immer so viel wie die mündliche und die schriftliche Sprache beherrschen“ (Vachek 1976: 240) Folglich sind sowohl solide Kenntnisse in Wort als auch in Schrift für das soziale Zusammenleben und die Integration von Zugewanderten erforderlich. Sind diese aber nicht entsprechend dieser Erwartungen vorhanden, wird dieser Umstand gerne

¹ Bericht als Download verfügbar unter URL: https://www.oecd-ilibrary.org/education/oecd-skills-outlook-2017_9789264273351-en?utm_source=pbtw&utm_medium=social&utm_campaign=pbsm (zuletzt 12.07.2019)

² Analphabetismus in Österreich noch immer hoch.

URL: http://www.iwi.ac.at/index.php/aktuelles_lesen/items/analphabetismus-in-oesterreich-noch-immer-hoch.html, (zuletzt 12.07.2019).

³ PIACC-Studie zu Kompetenzen Erwachsener veröffentlicht,

URL: https://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten_details.php?nid=6983, (zuletzt 12.07.2019).

vorschnell und unbedacht mit einem ‚De so in anfoch amoi Deitsch lerna‘ dotiert ohne jedoch zu wissen welcher Prozess, sei es in politischer, linguistischer, kognitiver oder psychologischer Hinsicht, hinter diesem ‚anfoch‘ steckt.

Da in Österreich der schriftliche Verkehr eben alltäglich ist, bekommt die eben angeführte Problematik durch die ‚Flüchtlingskrise‘ im Jahr 2015 und dem damit einhergegangenen Anstieg der Anzahl an Migrantinnen und Migranten mit Alphabetisierungsbedarf hierzulande zwangsläufig mediale als auch bildungspolitische Beachtung. Viele der aktuell Zugewanderten kommen aus Ländern, deren Alltag und Systeme eher auf mündlicher als auf schriftlicher Sprache beruhen. In diesen Fällen gesellt sich zu den mangelnden Kenntnissen in der deutschen Sprache auch das Unverständnis über den Schriftgebrauch zur Kommunikation und den Wert von literaler Kompetenz an sich. Diese Kombination erschwert den Integrationsprozess der Zielgruppe beträchtlich (vgl. Neuner 1996: 22). Somit sind Bildungspolitik und betreffende Organisationen, allen voran jedoch Lehrende und Lernende, vor eine äußerst schwierige Situation gestellt: wie kann Lesen und Schreiben vermittelt werden, wenn das Bewusstsein der Reichweite dieser Kompetenzen bei den Lernenden möglicherweise nicht vorhanden ist? Wie kann dieses Bewusstsein geschaffen werden? Welche Methoden und Konzepte gibt es zur Alphabetisierung in der Zweitsprache, vor allem, wenn in dieser noch kaum Hörverstehen bzw. mündliche Sprachkompetenz vorhanden ist? Gibt es lernerorientiertes Unterrichtsmaterial? Welche Rolle spielt die Erstsprache der Zugewanderten beim Schriftspracherwerb des Deutschen als Zweitsprache? Angesichts dieses Informationsbedarfes stellt sich nun die Frage nach dem aktuellen Diskurs bzw. dem Forschungsstand zum Thema Alphabetisierung von Migrantinnen und Migranten im deutschsprachigen Raum, insbesondere in Österreich, um herauszufinden, auf welche Erkenntnisse vorangegangener Forschung sich die eben genannten Betroffenen stützen können. Bevor auf die Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit und die Kapitelübersicht eingegangen wird, soll nun eben dieser kurz skizziert werden.

1.1. Forschungsstand

Da in den weiteren Kapiteln dieser Arbeit die für die Beantwortung der Forschungsfragen relevanten Themenfelder und theoretischen Grundlagen genauer erläutert werden, sollen an dieser Stelle wichtige Studien und Forschungsarbeiten rund um das Thema Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch im Allgemeinen Erwähnung finden. Dies hat den Zweck, das Gebiet für die Leserinnen und Leser wissenschaftlich zu verorten.

Zunächst ist festzuhalten, dass sich bei der Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch auf Erkenntnisse, Theorien und Methoden des Schriftspracherwerbs allgemein gestützt wird. Einen großen Beitrag zu dessen Erforschung haben Günther (1986) und Frith (1985) geleistet. Sie untersuchten jedoch hauptsächlich den Lernprozess von Kindern in deren Erstsprache. Dieser wurde später für Erwachsene methodisch und didaktisch adaptiert. Diese Adaption beschränkte sich aber nur auf die Alphabetisierung in der Erstsprache von Lernenden im Erwachsenenalter, nicht auf jene in der Zweitsprache erwachsener Migrantinnen und Migranten (vgl. Dürscheid 2016: 240).

Wie Schramm (1996) bereits Mitte der Neunziger vermerkte, herrscht bezüglich der wissenschaftlichen Erforschung der Alphabetisierung von Personen mit Migrationshintergrund ein „eklatantes Forschungsdefizit“ (Schramm 1996: 29) vor. An diesem Zustand hat sich im Laufe der vergangenen 20 Jahre nur wenig verändert. Wie eingangs bereits vermerkt, hat sich die anfängliche Forschungsarbeit zu Analphabetismus auch in Österreich, sowie im deutschsprachigen Raum generell, zunächst ausschließlich mit dem Schriftspracherwerb jener Analphabetinnen und Analphabeten beschäftigt, die Deutsch als Erstsprache beherrschten. Die ersten Auseinandersetzungen mit dieser Thematik wurden Ende der 1980er Jahre durch den Verband Wiener Volksbildung und der Arbeiterkammer Wien angestellt. Diese initiierten Programme zur Förderung des Schriftspracherwerbs und dokumentierten die Lesefähigkeiten in Schulen. 1990 wurde erstmals österreichweit eine Untersuchung zur Erfassung der Lesekompetenz in Schulen durchgeführt, welche unerwartet schlechte Ergebnisse zutage brachte. Nach diesem ‚Weckruf‘ wurden regelmäßig Studien zur Erhebung von Lese- und Schreibfähigkeiten veranlasst und auch auf Messungen der Kompetenzen Erwachsener ausgedehnt. Dazu ist beispielsweise die PIAAC-Erhebung⁴ der OECD zu nennen. Diese Studien dokumentierten zunächst eben den jeweils aktuell messbaren Wissens- bzw. Kompetenzstand der teilnehmenden Personen, jedoch kaum den Prozess des Lernens oder jenen des Schriftspracherwerbs selbst. Außerdem wurde dem Thema Alphabetisierung von Personen mit Migrationshintergrund bzw. dem Schriftspracherwerb in der Zweitsprache noch kaum Beachtung geschenkt. Dies änderte sich mitunter durch ein dokumentiertes KursleiterInnen-Monitoring (vgl. Aschemann 2014), welches zwischen 2011 und 2013 durchgeführt wurde. Dieses hatte zum Ziel, die Basisbildungsarbeit mit Migrantinnen und Migranten zu beleuchten und Aufschluss darüber zu geben, wie diese qualitativ verbessert werden konnte (vgl. Kastner 2016: 18).

⁴ PIAAC = Programme for the International Assessment of Adult Competencies

In Bezug auf Forschungsarbeiten an Hochschulen und Universitäten ist zu erwähnen, dass ab den 1990er Jahren, insbesondere ab 2000, auch die Zahl der Abschlussarbeiten für Diplom-, Bachelor- und Masterstudiengänge mit Thematik der Alphabetisierung und Basisbildung von Erwachsenen deutlich anstieg. Prinzipiell wurde darin jedoch auch das Hauptaugenmerk auf den Schriftspracherwerb des Deutschen in der Erstsprache gelegt (vgl. ebd.: 18f.). Feldmeier (2010) bemerkt in seiner Dissertation ebenfalls, dass die Erforschung von Analphabetismus erwachsener Migrantinnen und Migranten noch „sehr mager“ (Feldmeier 2010: 105) ausfällt. Er gliedert Forschungsarbeiten zum Thema Analphabetismus prinzipiell in drei Subkategorien, nämlich jene, die sich mit

- dem funktionalen Analphabetismus,
- dem Alphabetisierungsstand der Bevölkerung verschiedener Länder und
- dem Analphabetismus zugewanderter Personen

beschäftigen. Entsprechend dem eingangs erwähnten Forschungsdefizit fordert Feldmeier einen eigenständigen Forschungsbereich zur DaZ-Alphabetisierungsforschung in Bezug auf Migrantinnen und Migranten, welcher sich gezielt dem gesteuerten Prozess der DaZ-Alphabetisierung widmet. Diese Untersuchungen müssen jedoch bestimmten Kriterien entsprechen – beispielsweise dürfen sie den Unterricht nicht nachteilig beeinflussen bzw. darf die forschende Person die Lernenden nicht von zu vermittelnden Inhalten ablenken. Allgemein hält Feldmeier zur Erforschung des Alphabetisierungsprozesses von Migrantinnen und Migranten fest, dass diese international ein allgemeines Forschungsdesiderat darstellt (vgl. Feldmeier 2010: 105f).

Diesbezüglich sind aber bereits jetzt nennenswerte Forschungen zu vermerken, wie beispielsweise jene von Jeanne Kurvers, welche die Wichtigkeit der metalinguistischen Bewusstheit bei Analphabetinnen und Analphabeten untersucht und davor erhobene Annahmen über die Bedeutung der phonologischen Bewusstheit im Alphabetisierungsprozess bestätigt hat (vgl. Kurvers 2008). Dass dies wie im Falle des Deutschen nur für Lernende einer alphabetischen Schriftsprache gilt, konnte Read (1986) bereits feststellen. Mittels einer Untersuchung von erwachsenen, alphabetisierten Chinesinnen und Chinesen konnte er erheben, dass die Fähigkeit zur Segmentierung von Phonemen kein Prozess der persönlichen, kognitiven Reife ist, sondern auf dem Erlernen einer alphabetischen Schrift beruht (vgl. Read et al. 1986: 43). Trotz dieser Erkenntnis stößt die Bedeutung bei einigen Forscherinnen und Forschern noch auf Widerstand (vgl. Dürscheid 2016: 250-251 und vgl. Feldmeier 2015: 246-247). Auf diesen soll an dieser Stelle jedoch nicht genauer eingegangen werden.

Weiters ist zu erwähnen, dass nach und nach vermehrt Nachschlagwerke und Periodika zum Thema Erwachsenenbildung, Weiterbildung und Basisbildung in Bezug auf deutschsprachige als auch fremdsprachige, erwachsene Lernende publiziert wurden. Diese verbreiten die jeweiligen aktuellen Forschungsstände. Nennenswert sind darunter beispielsweise das „Wörterbuch Erwachsenenpädagogik“ (Arnold 2001), das „Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ (Tippelt/Hippel 2010) und der Band „Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Entwicklung, Situation und Perspektiven“ (Zeuner/Faulstich 2009). Zu den themeneinschlägigen Zeitschriften zählen mitunter ‚Report – Die Zeitschrift für Erwachsenenbildung⁵ oder das Online-Magazin erwachsenenbildung.at⁶. Zusätzlich sind bundesspezifische, von politischen Einrichtungen veröffentlichte Publikationen, wie beispielsweise jene des BAMF⁷, des BMBWF⁸ oder des ÖIF⁹, für die Dokumentation des Forschungsstandes relevant (vgl. Sprung 2012: 12).

Wichtig ist bezüglich der DaZ-Alphabetisierungsforschung noch zu nennen, dass die meisten Publikationen aus Deutschland stammen, jedoch eine Gültigkeit der Erkenntnisse auch für Österreich angenommen werden kann (vgl. ebd.: 13). Ebenso verhält es sich in Bezug auf die Schweiz. Dort wird kaum Forschungsarbeit zur Alphabetisierung illiteraler Migrantinnen und Migranten betrieben und es wird sich daher auf Erkenntnisse des Nachbarlandes berufen. Dieser Forschungsrückstand der Schweiz bezüglich der hier behandelten Thematik verdeutlicht sich insbesondere im Fehlen eines geeigneten, praxisrelevanten Rahmencurriculums für Alphabetisierung von Migrantinnen und Migranten, wie es beispielsweise Österreich und Deutschland schon seit mehreren Jahren vorweisen (vgl. Guerrero Calle 2017: 63) In Bezug auf Rahmencurricula wird aktuell überhaupt an einem „European Framework for Second Language and Literacy – From non-literacy to A1 level for non-schooled and low-educated migrants in Europe“¹⁰ gearbeitet. Dieses wird gezielt für Migrantinnen und Migranten entwickelt, die keinerlei Schulerfahrung haben bzw. nur sehr geringe Bildungsstände vorweisen. Zweck des Projektes ist es, diese Zielgruppe so zu fördern, dass sie in den üblichen Sprachkursen folgen können (vgl. ebd.).

⁵ Zeitschriftenreihe abrufbar unter URL: <http://www.die-bonn.de/id/11872>, (zuletzt 2.09.2019).

⁶ URL: <https://erwachsenenbildung.at>, (zuletzt 2.09.2019).

⁷ BAMF = Bundesamt für Migration und Flucht

⁸ BMBWF = Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung

⁹ ÖIF = Österreichischer Integrationsfonds

¹⁰ https://www.coe.int/en/web/education/newsroom/-/asset_publisher/ESahKwOXlcQ2/content/the-european-framework-of-reference-for-second-language-and-literacy-from-non-literacy-to-a1-level?inheritRedirect=false, (zuletzt 2.09.2019).

Bei der Erhebung des Forschungsstandes des Gebiets Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch ist außerdem zu beachten, dass dieses mit zahlreichen anderen Disziplinen in Verbindung steht, welche einen maßgeblichen Einfluss auf den DaZ-Schriftspracherwerb sowie deren Erforschung haben. Diesbezüglich sind die „Interkulturelle Pädagogik“ (Mecheril et al. 2010), die „Migrationspädagogik“ (Mecheril et al. 2010) und die „Transkulturelle Pädagogik“ (Göhlich 2006) zu nennen, welche als Bezeichnungen oftmals auch synonym verwendet werden. Prinzipiell hat die Erforschung dieser Felder den Zweck im Bereich der Erziehungs- und Bildungswissenschaften Ansätze und Konzepte sichtbar zu machen, die explizit auf den Aspekt Kultur abzielen und ihn als wichtigen Einflussfaktor in den Lernprozess miteinbeziehen (vgl. Sprung 2012: 12). Sie spezialisieren sich also nicht explizit auf das Thema Alphabetisierung von erwachsenen Zugewanderten, spenden jedoch einen nicht zu gering schätzenden Beitrag für diesen Forschungsbereich. Untersuchungen zur Migrationspädagogik geben beispielsweise Aufschluss über Exklusionsmechanismen in diesem Bildungsbereich, wie beispielsweise durch Rassismus oder Othering (vgl. Hormel 2007 und vgl. Gomolla/Radtke 2009). Außerdem informieren sie über die speziellen Bedürfnisse der Zielgruppe aufgrund individueller Lernvoraussetzungen in Bezug auf einen effizienten Lernprozess im Sinne von Diversity Management. Diese Art von Forschung ermöglicht einen Einblick in die Rahmenbedingungen von immigrierten Lernenden, die ebenfalls maßgeblich am Gelingen der Bildungsbemühungen beteiligt sein können (vgl. Sprung 2012: 20).

Die Migrationspädagogik bzw. -forschung ist von der Flüchtlingsforschung abzugrenzen. Durch deren besonderen Hintergrund haben Flüchtlinge andere Bedürfnisse im Lernprozess als freiwillig zugewanderte Migrantinnen und Migranten. Dies kann aus Modellen zur Binnendifferenzierung von DaZ-Lernenden, wie jenem von Feldmeier (2004) und Gill (2015), abgeleitet werden. Aktuell sind Forschungen, die dies eindeutig belegen und folglich Lösungen vorschlagen, nicht existent. Dies lässt sich wie bei der Migrationsforschung ebenfalls auf ein enormes Forschungsdefizit zurückführen. Migrations- und Fluchtforschung haben außerdem gemein, dass sie nicht als eigenständiger Forschungszweig angesehen werden. Dieser Umstand ist der bisher unzureichend dagewesenen Relevanz der damit verbundenen Thematiken geschuldet (vgl. El-Mafaalani/ Massumi 2019: 4).

Auf der Grundlage des eben dargelegten Forschungsstandes soll im folgenden Unterpunkt die in dieser Arbeit zu behandelnde Forschungsfrage und deren Zielsetzung erläutert werden.

1.2. Forschungsfragen und Zielsetzung

Wie bereits veranschaulicht wurde, ist das Thema Alphabetisierung von Migrantinnen und Migranten in vielerlei Hinsicht noch unerforscht. Zwar gibt es zahlreiche wissenschaftliche Aufarbeitungen zum Schriftspracherwerb, jedoch konzentrieren sich diese nur selten auf Erwachsene oder gar erwachsene Zugewanderte. Die aktuelle Situation in Österreich bzw. im deutschsprachigen Raum verlangt nichtsdestotrotz Ergebnisse, Ansätze sowie auch politische Maßnahmen, um dem Bedarf an DaZ-Alphabetisierung von Immigrierenden gerecht zu werden. So soll mittels der vorliegenden Arbeit ein kleiner Schritt in diese Richtung getan werden. Das Ziel dieser Arbeit ist es, die aktuelle Situation der Alphabetisierungsarbeit mit Migrantinnen und Migranten in der Zweitsprache Deutsch in Österreich festzuhalten. Dieser umfasst sowohl die Darstellung der bildungspolitischen Komponente, welche die Rahmenbedingungen für eine effiziente Lernatmosphäre und Integration schaffen soll, als auch wissenschaftliche Theorien, die als Überblick für den Einsatz in der Praxis und gezielt in Bezug auf die Vermittlung der Schriftsprache Deutsch an Migrantinnen und Migranten präsentiert werden. Durch die Sichtung der Forschungsliteratur sowie medialer Berichterstattungen wird angenommen, dass der Integrationsprozess etwaige Schwierigkeiten und besondere Bedarfe aufweist, die den Schriftspracherwerb für Zugewanderte beeinflussen und dass diese sowohl sprachspezifischer als auch bildungspolitischer Natur sind. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit sollen daher die folgenden Forschungsfragen bearbeitet werden:

Welche (bildungs-)politischen Rahmenbedingungen spiegeln sich in der Praxis als Hürden im Lernprozess von Migrantinnen und Migranten mit Bedarf an Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch in Österreich wider?

Welche besonderen Bedarfe, Vorteile und Schwierigkeiten ergeben sich für Migrantinnen und Migranten bei der Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch in Österreich aufgrund ihrer Erstsprache bzw. des Schriftsystems ihrer Erstsprache?

Diese Fragen sollen mittels eingehender Literaturrecherche beantwortet werden. Dazu werden bezüglich erster Frage Gesetzestexte und Publikationen des für Integration zuständigen ÖIF herangezogen. Für Zweitere wird ein kontrastiver Sprachvergleich der jeweiligen Erstsprachen der Zugewanderten mit dem Deutschen auf Grundlage der Kontrastivhypothese durchgeführt.

Die vorliegende Arbeit wird sich dabei hauptsächlich auf das Schreiben bzw. dem Schriftspracherwerb der Zweitsprache Deutsch konzentrieren. Das Lesen als Kompetenz bzw. der Erwerb dieser Kompetenz wird in der Aufarbeitung eher vernachlässigt. Der genaue Ablauf eben dieser wird im nachfolgenden Unterpunkt erläutert.

1.3. Aufbau der Arbeit

Prinzipiell lässt sich die vorliegende Arbeit in vier große Abschnitte einteilen. Zunächst soll in Kapitel 2 ein Überblick auf die bisherige und aktuelle Alphabetisierungsarbeit mit Migrantinnen und Migranten in Österreich in der Praxis gegeben werden. Dieser umfasst eine einleitende Ausdifferenzierung der Begriffe Alphabetisierung und Basisbildung, sowie deren heterogene Bedarfszielgruppe. Diese theoretischen Begriffe werden anschließend auf die Situation in Österreich umgelegt. So wird anhand aktueller Statistiken der Bedarf an DaZ-Alphabetisierung mit Immigrierenden abgeleitet. Darauf aufbauend wird ein historischer Abriss zu bisherigen Bemühungen in diesem Bereich von bildungspolitischer und gemeinnütziger Seite dargelegt, um letztendlich auf die aktuelle Situation illiteraler Migrantinnen und Migranten in Österreich hinzuweisen. Diese ist gekennzeichnet von kürzlich erfolgten, einschneidenden, politischen Veränderungen mit erheblichen Konsequenzen für Lernende, Lehrende und Organisationen im Bereich der DaZ-Alphabetisierung. In diesem Zuge werden auch aktuell gültige Rahmencurricula zur Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch im deutschsprachigen Raum, Konzepte für den Alphabetisierungsunterricht, Angebote zur Lehrkraftausbildung in diesem Bereich und für die Praxis geeignetes Unterrichtsmaterial thematisiert. Abschließend zu diesem Kapitel soll der vierphasige Alphabetisierungsprozess laut österreichischem Rahmencurriculum „Deutsch als Zweitsprache und Alphabetisierung“ (Fritz/ Faistauer/ Ritter/ Hrubesch 2006) skizziert werden. Dieser wurde von Expertinnen und Experten für diesen Bereich entwickelt und soll Lehrenden als Anhaltspunkt für den eigenen Unterricht dienen. Des Weiteren werden auch vier Kriterien für eine gelungene Kombination aus DaZ- und Alphabetisierungsunterricht erläutert, welche ebenfalls von dieser Expertenrunde entworfen wurden.

Ab Kapitel 3 widmet sich die vorliegende Arbeit der linguistisch-theoretischen Komponente des DaZ-Alphabetisierungsprozesses. Da die speziellen Bedarfe und potenziellen Schwierigkeiten im DaZ-Schriftspracherwerb durch mögliche Transfererscheinungen aus der Erstsprache bzw. dem Schriftsystem der Erstsprache beleuchtet werden sollen, wird zunächst ein Überblick über Schriften und Schriftsysteme im Allgemeinen gegeben. Dies liefert die nötige Basis für den späteren, kontrastiven Vergleich der Sprachen und Schriftsysteme. Dabei

wird auf die Alphabetschrift besonders eingegangen, da mittels dieser die Zielsprache Deutsch verschriftlicht wird. Nach einem Überblick auf die prinzipiellen Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache, werden die Theorien des Schriftspracherwerbes nach Günther (1986) und Frith (1985) näher betrachtet. Da der Fokus jedoch auf der heterogenen Zielgruppe von DaZ-Alphabetisierungsangeboten bleiben soll, liegt das Hauptaugenmerk auf deren Binnendifferenzierung. Diesbezüglich werden verschiedene Modelle präsentiert, welche die Lernenden nach bestimmten Kategorien einteilen. Eines dieser Kriterien beläuft sich auf den besonderen Bedarf der jeweiligen Zielgruppen in der DaZ-Alphabetisierung aufgrund des Schriftsystems in der Erstsprache (vgl. Gamper et al. 2017: 14) und deren transferierbaren Kompetenzen auf die Zielschriftsprache je nach bisheriger Lernerfahrung (vgl. Berkemeier 2018: 285). Diese Differenzierungen bilden die Basis für den nachfolgenden Sprach- bzw. Schriftsystemvergleich.

In Kapitel 4 wird der eben erwähnte Sprach- und Schriftsystemvergleich durchgeführt. Dabei handelt es sich um eine kontrastive Darstellung der Sprach- und Schriftsysteme der Erstsprachen von in Österreich lebenden Migrantinnen und Migranten in Hinblick auf jenes des Deutschen. Die Auswahl erschließt sich durch die theoretisch ermittelten Zielgruppen mit Bedarf an DaZ-Alphabetisierung in Kapitel 2 sowie der Zuteilung deren Schriftsysteme in der Erstsprache gemäß der Binnendifferenzierung nach Gamper et al. (2017) und Berkemeier (2018) in Kapitel 3. Die Erläuterungen in diesem Kapitel beschränken sich auf die Phonem- und Graphemebene der einzelnen Sprachen, da dies für die Zwecke der vorliegenden Arbeit ausreichend ist. Diesen Ausführungen sind allgemeine linguistische Begriffe zur kontrastiven Sprachbetrachtung vorangestellt.

In Kapitel 5 werden die bisherigen Ausführungen hinsichtlich der zu beantwortenden Forschungsfragen zusammengetragen und interpretiert. Dabei wird zunächst die politische Komponente in Bezug auf die Herkunft der jeweiligen Zielgruppe sowie deren Auswirkung auf den Alphabetisierungsprozess thematisiert. Danach folgt der sprachspezifische Part, in welchem explizit Beispiele für die Transfererscheinungen in der DaZ-Alphabetisierung von Migrantinnen und Migranten aufgrund deren Erstsprache angeführt werden.

In Kapitel 6 wird ein Resumé die wesentlichen Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zusammenfassen sowie die Forschungsfragen beantworten. Des Weiteren wird ein Ausblick auf mögliche weitere Forschungstätigkeiten auf Grundlage der hier erarbeiteten Informationen gegeben.

2. Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch von erwachsenen Migrantinnen und Migranten in Österreich in der Praxis

Dieses Kapitel widmet sich der praktischen Arbeit bzw. den bereits gesetzten Maßnahmen in Bezug auf die DaZ-Alphabetisierung erwachsener Migrantinnen und Migranten in Österreich. Das Hauptaugenmerk liegt dabei auf der Darstellung der Bemühungen und der realen Umsetzung von Initiativen für DaZ-Alphabetisierungskurse, die DaF-/DaZ-Lehrkraftsausbildung, Rahmencurricula und Unterrichtskonzepte. Dafür soll auch die historische und politische Komponente dieses Arbeitsfeldes betrachtet werden. Weiters wird die reale Bedarfszielgruppe von DaZ-Alphabetisierungsangeboten in Österreich anhand aktueller Statistiken abgeschätzt und dargestellt. Zunächst sollen jedoch einleitende Definitionen die Thematik der Alphabetisierung und Basisbildung von Migrantinnen und Migranten zugänglich machen.

2.1. Definitionen zum Bereich Alphabetisierung und Basisbildung

Unter Alphabetisierung wird der Prozess verstanden, der die Vermittlung von Lese- und Schreibfähigkeit zum Ziel hat (vgl. Seidl/ Rauscher/ Himmelreich 2018: 11). Dieser Prozess richtet sich an Personen, die keine oder kaum Schriftsprachkenntnisse vorweisen können, den sogenannten Analphabetinnen und Analphabeten (vgl. Hubertus & Nickel 2003: 719).

Analphabetinnen und Analphabeten stellen jedoch keine homogene Gruppe dar. Sie lassen sich hinsichtlich ihres Kenntnisstandes und der Zeit detaillierter ausdifferenzieren (vgl. Linde 2007: 91). So werden

- a) Personen, die beispielsweise mangels Schulbesuchs in der Kindheit keine Lese- oder Schreibkenntnisse vorweisen, als primäre Analphabetinnen und Analphabeten bezeichnet

und

- b) Personen, die zwar eine Schule besucht haben und prinzipiell Schreiben und Lesen erlernt haben, aber aufgrund diverser Umstände (z.B. fehlende, regelmäßige Praxis) wieder verlernt haben, sekundäre Analphabetinnen und Analphabeten genannt (vgl. ebd.: 92).

Diese beiden Definitionen dienen dazu, die Analphabetinnen und Analphabeten in Hinblick auf die Zeit zu differenzieren. Es geht dabei deutlich hervor, dass das Kriterium Zeit in

zweierlei Art unterscheidet – einerseits wird der Zeitpunkt des Schriftspracherwerbs festgehalten (Kinder- oder Erwachsenenalter), andererseits wird auch die Zeitspanne beschrieben, die seit dem Schriftspracherwerb vergangen ist (illiterate Erwachsene trotz Schulbesuch in der Kindheit). Aufgrund des Kenntnisstandes in der Schriftsprache werden Analphabetinnen und Analphabeten nach folgenden Definitionen eingeteilt:

- a) Personen, welche auch in der Erstsprache über keinerlei schriftsprachlichen Kenntnisse verfügen, werden als totale Analphabetinnen und Analphabeten bezeichnet (vgl.ebd.: 92)

und

- b) Personen, welche über Lese- und Schreibkompetenzen verfügen, jedoch nicht im ausreichenden Maße, um in der Gesellschaft, in der sie leben, zurecht zu kommen, werden mit dem Terminus ‚funktionaler Analphabetismus‘ erfasst (vgl. Egloff et al. 2011: 14). Umgelegt auf Migrantinnen und Migranten bedeutet dies, dass Personen, die in ihrem Herkunftsland als funktional alphabetisiert galten, auch im Zielland dementsprechend kategorisiert werden, „da sie die gesellschaftlich gesetzten Mindestanforderungen der Sprachbeherrschung des Aufnahmelandes nicht erreichen und somit aus bestimmten Lebensbereichen ausgeschlossen sind“ (Markov/Waggershauser 2018: 396). Wichtig ist zu unterstreichen, dass Lernende, die in ihrer Erstsprache alphabetisiert wurden, sich jedoch im Zuge des Lernprozesses einer neuen Sprache ein neues Schriftsystem aneignen müssen, nicht als Analphabetinnen oder Analphabeten bezeichnet werden (vgl. Aschemann 2011: 13). Sie gelten ebenfalls als funktionale Analphabetinnen bzw. Analphabeten und müssen sich ‚nur‘ mit der lateinischen Alphabetschrift bzw. dem deutschen Schriftsystem in Österreich vertraut machen (vgl. Feldmeier 2015: 41). Dieser Prozess wird als Zweitschriftspracherwerb bezeichnet, im Falle dieser Arbeit jener des Deutschen.

Besonders in Bezug auf die Definition von funktionellem Analphabetismus lässt sich Kritik an der Bezeichnung Analphabetin bzw. Analphabet im Allgemeinen üben. Mittlerweile ist diese im aktuellen Diskurs stark stigmatisiert, da sie in ihrer Bedeutung ein Defizit der zu bezeichnenden Personengruppe hervorhebt, aufgrund dessen sie den Anforderungen in der

Gesellschaft nicht genügt. Der Terminus Basisbildung ist dahingegen neutral bis positiv konnotiert, da er auf die Stärkung der Kompetenzen von Lernenden abzielt.¹¹

Abgesehen von dieser Kritik am Diskurs geht durch diese Definitionen hervor, dass Alphabetisierung mehr als das bloße Erlernen von Buchstaben bedeutet. Im Alphabetisierungsprozess soll den Lernenden eine Handlungskompetenz vermittelt werden, die sie befähigt, ihren Alltag in geschriebener Sprache zu meistern und eigene Ziele umzusetzen. Dazu zählt auch das Wissen über den situationsadäquaten Gebrauch von Schriftsprache und das Einhalten von Rechtschreibregeln (vgl. ebd.). Kerschhofer-Puhalo (2011) spricht diesbezüglich auch von „Literalität als soziale[r] Praxis“ (Kerschhofer-Puhalo 2011: 9).

Für die alltägliche Handlungskompetenz sind neben der Alphabetisierung auch weitere Teile der Basisbildung von großer Bedeutung. Dazu zählen auch Kenntnisse der Grundrechnungsarten, Basic English, aber auch Grundwissen zu diversen Themenbereichen wie Alltag, Familie und Beruf. All diese Teile können in kleinem Ausmaß ebenfalls im Alphabetisierungskurs behandelt werden (vgl. Aschemann 2011: 14).¹² Wichtig ist hierbei noch zu erwähnen, dass die Begriffe der Alphabetisierung und Basisbildung oftmals synonym verwendet werden, aber eine unterschiedliche Konnotation aufweisen. Wie Aschemann (2011) in ihrer Studie erhob, unterscheiden Kursanbieterinnen und Kursanbieter ihr Angebot durch die Bezeichnung des Kurses: so werden Alphabetisierungskurse für Migrantinnen und Migranten auch mit eben dieser Bezeichnung beworben, während Kurse mit dem gleichen Lernziel für Personen mit deutscher Erstsprache als ‚Basisbildungskurs‘ verkauft werden. In der Rücksprache mit den Kursanbieterinnen und Kursanbietern stellte sich heraus, dass diese Bezeichnungen aufgrund von Organisationszwecken und wegen der teilnehmerorientierten Unterrichtsgestaltung gewählt wurden (vgl. Aschemann 2011: 15).

Hierbei wird nochmals offensichtlich, dass es sich bei den in Österreich lebenden Personen mit Alphabetisierungsbedarf um eine heterogene bzw. gänzlich verschiedene Zielgruppe handelt. Im nachfolgenden Punkt soll jene der in Österreich zu alphabetisierenden, erwachsenen Zugewanderten demographisch präsentiert werden.

¹¹ Rodlauer, Julia: Den Begriff Alphabetisierung würden wir gar nicht mehr brauchen, URL: <https://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten/11926-den-begriff-alphabetisierung-wuerden-wir-gar-nicht-mehr-brauchen.php>, (zuletzt 16.10.2019).

¹² Nähere Details dazu befinden sich in der aktualisierten Auflage des Rahmencurriculums Deutsch als Zweitsprache und Alphabetisierung des Bundesministeriums (BAMF (2017): Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache)

2.2. Zielgruppen von DaZ-Alphabetisierungsprojekten für Migrantinnen und Migranten in Österreich

Bevor die immigrierten Zielgruppen mit potenziellem Alphabetisierungsbedarf in Österreich anhand aktueller Statistiken abgeleitet werden, sollen diese nochmals hinsichtlich ihres Status mittels offizieller Definitionen differenziert werden. Dieser Status ist nämlich ausschlaggebend für das Wirken unterschiedlicher, rechtlicher Regelungen und somit für diese Arbeit relevant.

Grundlegend lässt sich die Migrantin bzw. der Migrant laut Definition als „eine Person mit einer anderen als der österreichischen Staatsbürgerschaft, die sich in Österreich zu anderen als touristischen Zwecken längerfristig aufhält“ (ÖIF 2016: 41) beschrieben. Diese Personengruppe unterscheidet sich von jener der Flüchtlinge insofern, als dass ihnen in „ihrem Herkunftsland keine Verfolgung droht und sie jederzeit in ihr Heimatland zurückkehren können“ (ebd: 30). Dieser Unterschied geht auch eindeutig aus der Definition ‚Flüchtling‘ hervor. Laut Genfer Flüchtlingskonvention ist ein Flüchtling eine

Person, die sich außerhalb des Landes befindet, dessen Staatsangehörigkeit sie besitzt oder in dem sie ihren ständigen Wohnsitz hat, und die wegen ihrer Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder wegen ihrer politischen Überzeugung eine wohlbegründete Furcht vor Verfolgung hat und den Schutz dieses Landes nicht in Anspruch nehmen kann oder wegen dieser Furcht vor Verfolgung nicht dorthin zurückkehren kann¹³.

Um diesen Schutz zu bekommen, können Personen einen Asylantrag im Zielland stellen. Dieser wird entweder positiv oder negativ entschieden und führt dementsprechend zur Aufenthaltserlaubnis (=Asyl) oder zur Abschiebung (vgl. ÖIF 2016: 10).

Der Begriff Flüchtlinge ist jedoch noch weiter differenzierbar, beispielsweise mittels dem Begriff Asylberechtigte bzw. Asylberechtigter. Dies sind „Personen, deren Asylantrag positiv entschieden wurde [...]. Sie sind rechtlich als Flüchtlinge anerkannt und Österreicher/innen weitgehend gleichgestellt“ (ÖIF 2016: 11). Asylberechtigte werden auch anerkannte Flüchtlinge genannt. Ist jedoch der Asylantrag noch nicht entschieden, wird von Asylwerberinnen und Asylwerbern gesprochen (vgl. ebd.). Werden Asylwerbende nicht als Flüchtlinge anerkannt, besteht die Möglichkeit auf die Gewährung von subsidiären Schutz. Dieser wird Personen

¹³ FAQ Flüchtlinge, URL: <https://www.unhcr.org/dach/at/services/faq/faq-fluchtlinge>, (zuletzt 2.09.2019).

gewährt, die aus ihrem Heimatland geflüchtet sind, jedoch nicht die Voraussetzungen der Genfer Flüchtlingskonvention (GFK) erfüllen, deren Leben oder Sicherheit aber zum Beispiel durch Krieg, Unruhen oder Folter in ihrem Heimatland gefährdet ist (ÖIF 2016: 11).

Durch die eben genannten Gründe wurde die sogenannte ‚Flüchtlingskrise‘ ausgelöst, die zur Folge hatte, dass im Jahr 2015 in Österreich 88.340 Asylanträge gestellt wurden. Im Vergleich zu den vorangegangenen Jahren war diese Anzahl ungefähr dreimal so hoch (2014: 28.064 Asylanträge; 2013: 17.503 Asylanträge) und umfasste hauptsächlich Syrerinnen und Syrer. In den darauffolgenden Jahren danach ebte die hohe Anzahl nach und nach wieder ab¹⁴.

Da aktuell keine detaillierten Zahlen über den Bedarf an DaZ-Alphabetisierung von Migrantinnen und Migranten im Allgemeinen bekannt sind bzw. veröffentlicht wurden, wurde für diese Arbeit eine andere Zugangsweise zur Abschätzung dieses Bedarfs gewählt.

Die nachfolgende Darstellung hat zum Ziel, jene Personengruppen herauszufiltern, welche ein anderes Schriftsystem als jenes in Österreich mit lateinischer Alphabetschrift in der Erstsprache aufweisen¹⁵. Dafür wurden zunächst aktuelle Statistiken (Stand: Jänner 2019) über die Anzahl an zugewanderten Personen in Bezug auf deren Staatsangehörigkeit konsultiert, um den Anteil von Zugewanderten in Österreich ermitteln zu können. Dieser beträgt 16,2% der österreichischen Gesamtbevölkerung und entspricht 1,4 Millionen Migrantinnen und Migranten. In der nachfolgenden Tabelle werden die Zugewanderten anhand ihrer Staatsangehörigkeit aufgelistet:

¹⁴ Bevölkerung zu Jahresbeginn 2002-2019 nach detaillierter Staatsangehörigkeit, URL:http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_staatsangehoerigkeit_geburtsland/023444.html, (zuletzt 10. 08. 2019).

¹⁵ Der theoretische Hintergrund zur Beschreibung der verschiedenen Schriftsysteme wird ausführlich in Kapitel 3 und 4 behandelt.

**Tabelle 1 Anzahl der größten Zuwanderungsgruppen nach Staatsangehörigkeit mit Stand Jänner 2019
(vgl. Statistik Austria)**

Staatsangehörigkeit der Zuwanderungsgruppe	Anzahl der Zugewanderten (Stand: Jänner 2019)
Deutschland	192.426
Serbien	121.348
Türkei	117.231
Rumänien	112.839
Bosnien und Herzegowina	95.839
Ungarn	82.712
Kroatien	79.999
Polen	63.429
Syrien	49.813
Afghanistan	44.420

Die größte Zuwanderungsgruppe ist jene der Deutschen. Da in Deutschland jedoch dieselbe Sprache gesprochen bzw. dasselbe Schriftsystem wie in Österreich geführt wird, hat diese Personengruppe eindeutig keinen Alphabetisierungsbedarf. Von diesem sind jedoch alle anderen angeführten Gruppen betroffen. Auffällig ist hierbei, dass die größten in Österreich lebenden Migrantengruppen, also jene aus Serbien, der Türkei, Rumänien, Bosnien und Herzegowina, Ungarn, Kroatien und Polen, ebenfalls eine lateinische Alphabetschrift aufweisen¹⁶. Lediglich die Personen aus Syrien und Afghanistan, welche die Hauptzuwanderungsgruppe im Jahr 2015 war, verfügt über eine nicht-lateinische Alphabetschrift (vgl. Gamper et al. 2017: 14) Sie stellen deshalb aktuell die Hauptzielgruppe für DaZ-Alphabetisierungskurse in Österreich dar (vgl. ÖIF 2018: 50).

Die eben erläuterte Erhebung soll nun noch mittels einer Statistik zur Anzahl an Asylsuchenden und Flüchtlingen und deren Herkunftsländern ergänzt werden. Dies hat den Zweck, auch Zuwanderungsgruppen erfassen zu können, die möglicherweise eine deutlich kleinere Personenanzahl aufweisen, jedoch hinsichtlich ihres Schriftsystems in der Erstsprache für DaZ-Alphabetisierung und somit für diese Arbeit relevant sind. Ebenfalls mit

¹⁶Personen aus Serbien oder Bosnien werden neben der lateinischen Alphabetschrift vermutlich auch Schriftkenntnisse im kyrillischen Alphabet haben. Darauf wird in Kapitel 4 und 5 näher eingegangen.

Stand 2019 hält statista.at folgende Zahlen zu Asylsuchenden und Flüchtlingen fest¹⁷:

Tabelle 2 Anzahl der größten Gruppen an Asylsuchenden bzw. Flüchtlingen nach Herkunftsland mit Stand: Jänner 2019 (vgl. statista.at)

Herkunftsland der Asylsuchenden bzw. Flüchtlingen	Anzahl der Asylsuchenden bzw. Flüchtlingen (Stand: Jänner 2019)
Syrien	3.329
Afghanistan	2.120
Iran	1.107
Russland	969
Irak	762
Nigeria	679
Somalia	523
Georgien	457
Indien	272

Wenig verwunderlich ist, dass auch noch 2019 die Anzahl von Asylsuchenden und Flüchtlingen aus Syrien, Afghanistan und Iran bzw. Irak die ersten Plätze in der Erhebung belegt. Ähnliche Ergebnisse wurden bereits vom ÖIF (vgl. ÖIF 2017b und ÖIF 2018) veröffentlicht. Wie bereits erwähnt, verfügen diese über eine nicht-lateinische Alphabetschrift, weswegen sie eine Zielgruppe für DaZ-Alphabetisierung darstellen. An vierter Stelle sind Asylsuchende und Flüchtlinge aus Russland aufgelistet. Sie verfügen zwar über ein lateinverwandtes Alphabet, jedoch in der kyrillischen Schrift. Dies bedeutet, dass auch sie für eine DaZ-Alphabetisierung infrage kommen (vgl. Gamper et al. 2017: 14). Personen aus Nigeria, Somalia und Indien haben individuell nach genauer Herkunft arabische oder lateinische Schriftkenntnisse. Jene aus Georgien verfügen über das georgische Alphabet, welches sich wiederum sowohl von arabischen als der lateinischen Schrift sehr unterscheidet (vgl. Bhatt/ Schrammel-Leber 2014: 290). Allesamt sind sie jedoch Zielgruppen für den DaZ-Alphabetisierungsunterricht.

¹⁷ Anzahl der Asylanträge in Österreich nach den wichtigsten Herkunftsländern im Jahr 2018, URL: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/293216/umfrage/asylantraege-in-oesterreich-nach-herkunftslaendern/>, (zuletzt 10.08.2019).

In Bezug auf die Bildungsstände der Migrantinnen und Migranten ist an dieser Stelle zu erwähnen, dass die eben durchgeführte Annäherung an den Alphabetisierungsbedarf auf einer rein theoretischen Einschätzung beruht. Dies bedeutet nicht, dass alle Personen innerhalb dieser Gruppen aufgrund ihres Bildungshintergrundes den gleichen Förderbedarf haben. Wie später noch thematisiert werden wird, ist die Bandbreite zwischen den Wissens- und Bildungsständen der Migrantinnen und Migranten sehr heterogen. Somit ist sowohl mit totalen Analphabeten, als auch mit lernerfahrenen Personen mit Bedarf an Zweitschriftspracherwerb zu rechnen. Prinzipiell lässt sich jedoch bezüglich des Bildungsstandes festhalten, dass Frauen in den meisten Fällen klare ‚Bildungsverlierer‘ sind, da sie in den Herkunftsländern oftmals noch geringere Bildungschancen haben als Männer (vgl. Aschemann 2011: 24 und ÖIF 2015: 40). Diese Bildungsbenachteiligung aufgrund von kulturellem (familiärem) Umfeld (vgl. Kastner 2016: 9) und sozio-ökonomischer Verhältnisse (Krieg, Armut etc.) soll jedoch nicht als „individuelles Problem [...] sondern als gesellschaftlich verursachtes“ (ebd.) angesehen werden, dem mittels Alphabetisierung und Basisbildung entgegengewirkt werden kann (vgl. ebd.).

Weiters wurde statistisch festgehalten, dass das Durchschnittsalter von Zugewanderten 35 Jahre beträgt und sich dies positiv auf die demografische Alterung in Österreich auswirkt (vgl. ÖIF 2018: 28). Der ÖIF (2018) hält diesbezüglich folgendes fest:

Zuwanderung aus dem Ausland trägt dazu bei, dass die „demographische Alterung“, also der Rückgang des Anteils von Kindern und Jugendlichen bei gleichzeitigem Anstieg der Bevölkerung im Pensionsalter, etwas abgeschwächt wird. Prognosen zufolge wird das Durchschnittsalter der Bevölkerung bis zum Jahr 2030 auf etwa 44,2 und bis zum Jahr 2050 auf 46,3 Jahre ansteigen. Ohne Zuwanderung hingegen würde sich das Durchschnittsalter der Bevölkerung noch deutlich stärker erhöhen: auf etwa 45,7 Jahre im Jahr 2030 sowie auf 49,8 im Jahr 2050 (ÖIF 2018: 28).

Abgesehen von der eben beschriebenen positiven Auswirkung auf die demografische Alterung in Österreich, bringt das Alter der Zugewanderten auch eine besondere Herausforderung mit sich. Davon ist nämlich abzuleiten, dass der Großteil der Migrantinnen und Migranten nicht mehr schulpflichtig ist und dementsprechend nicht in der Schule Deutsch erlernen kann. Somit ist ein erhöhter Bedarf an DaZ-Kursangeboten bzw. Alphabetisierungskursen in der Erwachsenenbildung zu verzeichnen.

Des Weiteren wurde erhoben, dass um eine geringe Anzahl mehr Frauen als Männer zugewandert sind (vgl. ebd.: 29). Dies wirkt sich wiederum auf die Notwendigkeit von Kinderbetreuung während der Kurszeiten aus, da kulturell bedingt die Frauen hauptsächlich

für die Erziehung der Kinder verantwortlich sind und diese rund um die Uhr versorgen (vgl. Feldmeier 2015: 37).

Nachdem nun die potenziellen Zielgruppen der DaZ-Alphabetisierungsarbeit in Österreich thematisiert wurden, soll anschließend ein Überblick auf die tatsächlichen politischen und gemeinnützigen Bemühungen gegeben werden, die in Österreich getätigt wurden, um dieses Vorhaben zu ermöglichen und zu gestalten.

2.3. DaZ-Alphabetisierungsarbeit mit Migrantinnen und Migranten in Österreich

Wie bereits im vorigen Punkt erwähnt wurde, betrifft die DaZ-Alphabetisierung eine Vielzahl erwachsener, immigrierter Lernerinnen und Lerner, die nicht mehr im Schulsystem unterrichtet werden können. Dadurch fallen sie in den Bereich der Erwachsenenbildung. In diesem Bereich wurde Analphabetismus lange nicht thematisiert, auch nicht in Bezug auf die Erstsprache von Analphabetinnen und Analphabeten. Dies soll im nachfolgenden geschichtlichen Überblick über die politischen und gemeinnützigen Bemühungen in der Alphabetisierungsarbeit erläutert werden.

2.3.1. Geschichtlicher Überblick über politische und gemeinnützige DaZ-Alphabetisierungsarbeit

In der Geschichte der Alphabetisierungsarbeit in Österreich ist hervorzuheben, dass diesbezügliche Maßnahmen, ähnlich wie in den deutschsprachigen Nachbarländern, äußerst spät getroffen wurden. Erst 1990 wurde das erste Pilotprojekt zur Alphabetisierung deutschsprachiger Erwachsener vom Unterrichtsministerium bewilligt (vgl. Doberer-Bey/Netzer 2012: 10). Dieser Fakt beläuft sich auf zwei Ursachen: Einerseits wurde die Anzahl der erwachsenen Illiteraten lange Zeit als nicht existent erachtet. Dieser Irrglaube resultierte beispielsweise aus nicht aussagekräftigen ‚Tests‘, laut welchen eine Person bereits als alphabetisiert galt, wenn sie mit dem eigenen Namen ein Dokument unterschreiben konnte. Andererseits wurde nicht erkannt, dass trotz der seit 1774 gültigen Unterrichtspflicht viele Personen kaum oder nur mangelhaft lesen und schreiben konnten. Ausgelöst durch den Zweiten Weltkrieg und die technischen Neuerungen, die gewisse fundierte Basiskompetenzen verlangten, kam das Problem des Analphabetismus erneut in den Industrieländern zur Sprache (vgl. Kamper 1994: 575). Weitere Handlungsantriebe wurden durch die Festlegung der Basisbildung als Menschenrecht, die Ernennung des Jahres 1990 zum Alphabetisierungsjahr durch die UNESCO, sowie deren Zehn-Jahres-Aktionsplan zur Alphabetisierung gesetzt. Laut

diesem Plan soll das Ziel, die weltweite Analphabetenrate um die Hälfte reduziert zu haben, bis spätestens 2015 erfüllt sein. Die Erreichung dieses Ziels wurde 2015 mit der ‚Agenda Bildung 2030‘, der sogenannten Globalen Nachhaltigkeitsagenda, durch die UNESCO auf das Jahr 2030 ausgedehnt (vgl. Gläss 1990: 14).

Ebenso wie bei den einheimischen Personen in Österreich wurde auch bei Zugewanderten Illiteratismus zunächst kaum thematisiert. Zuerst waren es meist lokale und unabhängige Institutionen, Verbände oder Freiwillige, die den Analphabetismus von Migrantinnen und Migranten bzw. Flüchtlingen in Angriff nahmen und dieser Problematik in weiterer Folge in den jeweiligen Gemeinden oder Städten Gehör verschafften (vgl. ÖIF 2015:18). Hierbei ist Dornbirn (Vorarlberg) als erste österreichische Stadt zu nennen, die im Jahr 2002 ein Integrationsleitbild entwarf. In diesem werden auch erste Leitlinien für Sprachkurse mit Migrantinnen und Migranten erwähnt, in welchen „bewusst ein sehr niederschwelliger Deutschunterricht“¹⁸ angeboten wird.

In der Bundeshauptstadt Wien wird die DaZ-Alphabetisierungsarbeit von Migrantinnen und Migranten auf die Wiener Volkshochschulen, insbesondere in das Alfa Zentrum in Ottakring, verlagert. Dort werden zielgerechte Kurse in Kooperation mit der Stadt Wien angeboten. Im Jahr 2009 errechnete man eine Anzahl von insgesamt 350 Teilnehmerinnen und Teilnehmer (vgl. Ritter 2010b: 6).

Einen besonderen Meilenstein setzte die Erwähnung der Basisbildung – und somit Alphabetisierung – von erwachsenen Migrantinnen und Migranten im Regierungsprogramm 2008-2013 unter der Initiative ‚Lebensbegleitendes Lernen‘. Diesbezüglich wurde Folgendes festgehalten:

Lebensbegleitendes Lernen ist eine Chance zur Entwicklung der Persönlichkeit, der Gesellschaft und der Wirtschaft. Ausreichende Angebote für den Erwerb von Basisbildung, insbesondere auch für Menschen mit Migrationshintergrund, sind dafür eine wesentliche Voraussetzung (Regierungsprogramm 2008-2013: 213).

Diese Maßnahme soll Migrantinnen und Migranten das kostenlose Nachholen von Bildungsabschüssen in Österreich ermöglichen und somit Integration fördern und erleichtern (vgl. Kastner 2016: 43).

¹⁸ Integrationsleitbild der Stadt Dornbirn 2002, URL: http://cdn2.vol.at/2007/03/Integration_Dornbirn2.pdf, (zuletzt 1. 7.2019).

Der nächste große Schritt in der Entwicklung bzw. dem Aus- und Aufbau von Alphabetisierungsangeboten in Österreich geschah mit der schrittweise implementierten Institutionalisierung der Integrationspolitik. Nachdem gemäß dem Vorarlberger Vorbild auch alle weiteren Bundesländer ein Integrationsleitbild entwarfen, wurde der Bedarf an einer landes- bzw. bundesweit gesteuerten Regelung des Umganges mit illiteraten Migrantinnen und Migranten bzw. deren allgemeinen Integration groß. So wurde der 1992 gegründete Wiener Integrationsfonds (WIF) im Jahr 2011 zum Österreichischen Integrationsfonds (ÖIF) ausgebaut und als Anlaufstelle in jedem Bundesland errichtet. Seine Aufgabe ist es, Zugewanderte entsprechend ihrer Bedürfnisse zu fördern und zu unterstützen, damit Integration gelingen kann. Des Weiteren ist es das Umsetzungsorgan der Regierung in integrationspolitischen Belangen und ist daher dem Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres (BMEIA) unterstellt (vgl. ÖIF 2015:21). Diese administrative, organisatorische und politische Umstellung hat zahlreiche Konsequenzen mit sich gezogen, die nun folgend erläutert werden.

2.3.2. DaZ-Alphabetisierung und aktuelle Integrationspolitik

Mit der Institutionalisierung der Integration und somit der Alphabetisierung von Migrantinnen und Migranten bzw. Flüchtlingen, insbesondere der Zuständigkeitsübernahme dieser Tätigkeit durch den ÖIF, haben sich viele Veränderungen ereignet, die das Unterrichtsgeschehen und die Arbeit mit dieser Zielgruppe maßgeblich beeinflussen. Zunächst ist hierbei die bedeutende Rolle der Sprache im Integrationsprozess zu nennen, welche in der Definition von Integration im Sinne des ÖIF folgendermaßen festgehalten wurde. Integration ist

ein wechselseitiger Prozess, der von gegenseitiger Wertschätzung und Respekt geprägt ist, wobei klare Regeln den gesellschaftlichen Zusammenhalt und den sozialen Frieden sichern. Erfolgreiche Integration liegt vor, wenn jedenfalls ausreichende Kenntnisse der deutschen Sprache für das Arbeitsleben, für die Aus- und Weiterbildung sowie für den Kontakt zu öffentlichen Einrichtungen vorhanden sind, die wirtschaftliche Selbsterhaltungsfähigkeit gegeben ist sowie die Anerkennung und Einhaltung der dem Rechtsstaat zugrundeliegenden österreichischen und europäischen Rechts- und Werteordnung vorliegen (ÖIF 2017b: 14).

Diese Definition ist im Nationalen Aktionsplan für Integration (=NAP.I) verankert und dient als Grundsatz für den 50-Punkte-Plan zur Integration. Dieser wurde im November 2015 veröffentlicht und richtet sich explizit an Asylberechtigte (=anerkannte Flüchtlinge) und subsidiär Schutzberechtigte in Österreich. Er enthält 50 Maßnahmen, welche von Expertinnen und Experten in Zusammenarbeit mit dem Integrationsministerium erarbeitet wurden und

welche gezielt zur erfolgreichen Integration der Zielgruppe beitragen soll. Dabei wurden verschiedene Bereiche festgelegt:

- Sprache und Bildung
- Arbeit und Beruf
- Rechtsstaat und Werte
- Gesundheit und Soziales
- Interkultureller Dialog
- Sport und Freizeit
- Wohnen und die regionale Dimension der Integration (vgl. ebd.: 15)

Für die vorliegende Arbeit soll nun nur auf den Bereich Sprache und Bildung näher eingegangen werden und es sollen nur jene Maßnahmen vorgestellt werden, die für erwachsene Migrantinnen und Migranten relevant sind.

Speziell für diese Zielgruppe wurde das Angebot an allgemeinen sowie arbeitsmarktspezifischen ÖIF-Deutschkursen ausgebaut und eine Initiative zum kostenfreien Nachholen von Bildungsabschlüssen (siehe Initiative ‚Lebensbegleitendes Lernen‘ im Regierungsprogramm 2008-2013) angeboten. Des Weiteren wurde bereits 2011 das Gesetz über ‚Deutsch vor Zuzug‘ erlassen, welches die Einreise in das Zielland Österreich erleichtern und somit den Integrationsprozess einen guten Start ermöglichen soll. Diese Regelung verpflichtet Zuwanderinnen und Zuwanderer dazu, vor ihrer Einreise Deutschkenntnisse auf A1, beispielsweise durch ein im Ausland erworbenes Sprachdiplom, vorzulegen. Sie ist jedoch nicht für Flüchtlinge gültig (vgl. ÖIF 2015: 36). Unter Expertinnen und Experten bzw. Bildungspartnern, also den Anbietern der Sprachkurse in der Erwachsenenbildung, stieß diese Änderung auf starke Kritik. So wurde beispielsweise bei einer Befragung des ehemaligen BMUKK¹⁹ angegeben, dass bereits erworbene Sprachzertifikate hinsichtlich ihrer Aussagekräftigkeit und Zuverlässigkeit kritisch zu betrachten sind. Es liegt die Befürchtung nahe, dass sie nicht die tatsächlichen Kenntnisse der Inhaberinnen und Inhaber widerspiegeln. In weiterer Folge könnte dies für das Leben im Zielland eine sprachliche Isolation bedeuten, welche sich negativ auf den Integrationsprozess auswirken könnte. Ist dies der Fall, laufen betroffene Personen Gefahr einen sekundären Analphabetismus zu entwickeln. (vgl. Aschemann 2011: 32).

¹⁹ mit Stand 2019: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF)

Eine weitere einschneidende Änderung erfolgte im Jahr 2017, als das neue Integrationsgesetz verabschiedet wurde und somit die Integrationsvereinbarung, die sogenannte IV neu oder IV 2017, gültig wurde. Diese ist im Integrationsgesetz (IntG) unter §7 bis §16 verankert und am 1. Oktober 2017 in Kraft getreten. Darunter versteht sich die Integrationsvereinbarung folgendermaßen:

Die Integrationsvereinbarung dient der Integration rechtmäßig im Bundesgebiet niedergelassener Drittstaatsangehöriger (§ 3 Z 3) und zielt darauf ab, sie zur Teilnahme am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben in Österreich zu befähigen. Im Rahmen dieser Vereinbarung sind Drittstaatsangehörige verpflichtet, Kenntnisse der deutschen Sprache sowie der demokratischen Ordnung und der daraus ableitbaren Grundprinzipien zu erwerben. Der Bund gewährt nach Maßgabe des Gesetzes (§ 14) eine Kostenbeteiligung²⁰.

Prinzipiell schreibt die IV 2017 zwei Module vor. Modul 1 zielt auf die Sprachverwendung auf A2 ab, während Modul 2 darauf aufbaut und als Ziel die Sprachverwendung auf B1 hat. Beiden gemein ist das Aneignen von Werte- und Orientierungswissen, welches auf österreichische Kultur und Gesellschaft ausgelegt ist (vgl. ebd.). Eine grundlegende Änderung in der IV 2017 ist

der leitende Grundsatz [...], „Integration durch Leistung“. Menschen werden nicht danach beurteilt, woher sie kommen, sondern was sie bereit sind, in Österreich beizutragen. Hauptziel des Gesetzes ist, Integration zu fördern und zu fordern (ÖIF 2017b: 15).

Diese Forderung und Förderung findet durch diverse Integrationsangebote, wie sie eben dargestellt wurden, und der gesetzlich festgelegten Mitwirkungspflicht statt. Gemäß dieser müssen sich die Asylwerberinnen und Asylwerber verschiedenen Befragungen und Untersuchungen²¹, beispielsweise zu ihrem Fluchtgrund, unterziehen. Kommen sie diesen Pflichten nicht nach, drohen ihnen Geldbußen oder die Abschiebung ins Herkunftsland (vgl. ebd.).

Weiters ist auch die gesetzlich vorgeschriebene Sprachprüfung an die Aufenthaltserlaubnis geknüpft. Neben der Erweiterung um den einstündigen Prüfungsteil über Werte und Orientierungswissen wurden die Deutschprüfungen auf allen Sprachniveaus standardisiert und werden nun bundesweit nach gleichen Kriterien durchgeführt (vgl. ÖIF 2017a: 2). Diese Sprachprüfungen sind im Sinne der Integrationsvereinbarung bzw. der Mitwirkungspflicht

²⁰ RIS: Integrationsgesetz:

URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20009891> (zuletzt 20.09.2019).

²¹ Fremdenrecht: Änderungen im Detail,

URL: <https://oel.orf.at/artikel/275709/Fremdenrecht-Aenderungen-im-Detail> (zuletzt 03.07.2019).

laut Modul 1 binnen zwei Jahren bis zum Sprachniveau A2 laut GERS (Trim et al. 2001) zu erbringen. Dies bedeutet eine Verkürzung des Zeitraumes für die Erbringung der Leistung von insgesamt drei Jahren²². Aufschübe der Mitwirkungspflicht werden nur unter bestimmten Umständen gewährt. Diesbezüglich ist Folgendes im Integrationsgesetz festgehalten:

Unter Bedachtnahme auf die persönlichen Lebensumstände des Drittstaatsangehörigen kann der Zeitraum der Erfüllungspflicht auf Antrag mit verlängert werden. Diese Verlängerung darf die Dauer von jeweils zwölf Monaten nicht überschreiten; sie hemmt den Lauf der Fristen nach § 14²³.

Der eben zitierte Paragraph im Integrationsgesetz hält keine näheren Erläuterungen zu den persönlichen Lebensumständen fest, die für einen Aufschub der Mitwirkungspflicht seitens des Gesetzes als akzeptabel erachtet werden können. Es lässt sich daraus schließen, dass diese nach der Antragstellung für den Aufschub individuell untersucht und bewertet werden. Bezüglich des Vermerks über die Hemmung des Laufs der Fristen nach § 14 ist festzuhalten, dass Aufschübe Auswirkungen auf die zeitlich vorgeschriebene Höchstdauer für die Absolvierung des Modul 1 haben und dies finanzielle Konsequenzen bedeutet. Wird die Integrationsprüfung auf dem A2 Level nicht in der vorgeschriebenen Zeit erbracht, entfällt für die betroffene Person die Kostenbeteiligung an den Kurskosten seitens des ÖIF (vgl. ebd.). Für den Erhalt der Staatsbürgerschaft ist derzeit ein Nachweis über das Sprachniveau B1 von Nöten. Das Erlangen bzw. die Prüfungsmodalitäten zu dessen Erlangen wird ebenfalls durch das Integrationsgesetz, genauer durch das Modul 2 der IV 2017 festgelegt²⁴.

Ritter (2010b) kritisiert diesbezüglich, dass das Erlangen der Staatsbürgerschaft und der Aufenthalt in Österreich niemals an eine Sprachprüfung geknüpft werden darf, vor allem, wenn die Vorbereitungskurse auf diese Prüfungen konzeptionell zum Scheitern angelegt sind (vgl. Ritter 2010b: 5 und Ritter 2005a: 35). Des Weiteren ist hier hinzuzufügen, dass illiterate Zuwandererinnen und Zuwanderer durch eine derartige Regelung prinzipiell benachteiligt sind, da diese zunächst die Schriftsprache von Grund auf erlernen müssen, um überhaupt erst die notwendige Grundkompetenz zur Bewältigung dieses Prüfungsverfahrens zu erlangen. Dafür steht ihnen jedoch derselbe Zeitraum wie den literaten Migrantinnen und Migranten zur Verfügung (vgl. Ritter 2010a: 1118). Aber auch deren Erfolgchancen werden von

²² Fremdenrecht: Änderungen im Detail,

URL: <https://oe1.orf.at/artikel/275709/Fremdenrecht-Aenderungen-im-Detail> (zuletzt 03.07.2019).

²³ RIS: Integrationsgesetz:

URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20009891> (zuletzt 20.09.2019).

²⁴ Sprachkenntnisse in Deutsch für die Verleihung der österreichischen Staatsbürgerschaft,

URL: <https://www.wien.gv.at/verwaltung/staatsbuergerschaft/antrag-verleihung/voraussetzungen/sprachkenntnisse.html>, (zuletzt 2.09.2019).

Expertinnen und Experten nicht unbedingt hoch eingeschätzt. Aufgrund der Lebensumstände und der geringen Lernerfahrung wird es nicht allen Zugewanderten möglich sein, binnen zwei Jahren diesen Sprachstand nachzuweisen, also die Prüfung(en) zu bestehen (vgl. Aschemann 2011: 31).

Hierbei ist zusätzlich kritisch anzumerken, dass die Möglichkeit, ein Sprachzertifikat bei anderen Instituten, wie beispielsweise dem ÖSD (= Österreichisches Sprachdiplom) oder dem Goethe-Institut, zu erlangen und als gesetzlichen Sprachnachweis zu erbringen, vorübergehend nicht mehr bestand. Diese boten zunächst keine gesetzlich standardisierten Prüfungen an. Infolgedessen wurden positive Sprachdiplome und -zertifikate vom ÖIF mit Inkrafttreten der IV 2017 nicht anerkannt. Dies bedeutet auch, dass bereits erlangte Diplome und Zertifikate ihre Gültigkeit mit 1. Oktober 2017 verloren und noch einmal nach den neuen Standards erbracht werden mussten. Mittlerweile wurde jedoch diesen Sprachdiplomsanbietern angeboten, sich als Institut beim ÖIF zu zertifizieren und ihre Prüfungsformate anpassen zu lassen. Sofern dieser Prozess abgeschlossen wurde, können auch wieder Diplome und Zertifikate anderer Anbieter vom ÖIF akzeptiert werden (vgl. Riegler 2017). Dass diese Entwicklung hinsichtlich des Lernerfolgs und der Integration der Migrantinnen und Migranten kritisch zu betrachten sind (vgl. ebd.), wurde bereits 2001 angesprochen: im österreichischen Rahmencurriculum Deutsch als Zweitsprache und Alphabetisierung (Fritz/ Faistauer/ Ritter/ Hrubesch 2001) wurde diesbezüglich vermerkt, dass es sich bei Kursen, die Deutsch als Zweitsprache vermitteln und dabei eine integrative Absicht verfolgen, um ein

Spannungsfeld zwischen Erwartungen aller direkt Beteiligten (der Lernenden, der Unterrichtenden, der Institutionen und der Geldgeber) und der gesellschaftlichen Realität, also dem Verständnis von Integration, wie es die politischen Kräfte im Lande definieren (Fritz/ Faistauer/ Ritter/ Hrubesch 2001: 8)

handelt. Dieses Spannungsfeld verstärkt sich zunehmend mit den aktualisierten Regelungen der Integrationsvereinbarung 2017 und weiteren Änderungen des Praxisfeldes der Alphabetisierung von Migrantinnen und Migranten, welche auch die Lehrkraftausbildung oder die Institute betreffen, die Alphabetisierungs- bzw. DaZ-Kurse im Auftrag des ÖIF anbieten. Auf die daraus resultierenden Problematiken soll nun im Folgenden eingegangen werden.

2.3.3. Lehrkraftausbildung für die Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch

In Österreich konnten im Laufe der letzten 20 Jahre mehrere Ausbildungswege und -curricula erarbeitet werden, die eine fundierte praktische Arbeit mit Menschen mit Alphabetisierungs- und Basisbildungsbedarf, sowohl einheimischer als auch ausländischer Herkunft, ermöglichen. Hierbei sind beispielsweise der seit 2002 angebotene Lehrgang ‚Alphabetisierung und Deutsch als Zweitsprache mit MigrantInnen‘ unter Monika Ritter im Alfa Zentrum Ottakring (vgl. Ritter 2005b: 35), der Lehrgang ‚DaZ und Alphabetisierung der Caritas Akademie‘²⁵, das Masterstudium ‚Deutsch als Fremd- und Zweitsprache‘²⁶ der Universität Wien oder der neue ‚Lehrgang zum/r DaF-/DaZ-Trainer/in‘²⁷ des ÖIF zu nennen. Bei Letzteren ist jedoch kritisch zu bemerken, dass dieser in der inhaltlichen Beschreibung keine explizite Thematisierung von Alphabetisierung mit Migrantinnen und Migranten aufweist. Diesbezüglich tritt auch ein anderes Problem in den Vordergrund, nämlich jenes der Lehrkraftzertifizierung²⁸, welche der ÖIF durchführt. Diese hat den Zweck sicherzustellen, dass ÖIF-finanzierte Kurse nur von Trainerinnen und Trainern gehalten werden, welche den Qualitätsstandards des Geldgebers entsprechen (vgl. ebd.). Um als Lehrkraft in ÖIF-finanzierten Kursen tätig zu werden, muss für die betreffende Person zunächst ein Antrag gestellt werden, welchem verschiedenste Dokumente beigelegt werden müssen, die

- a) das Sprachniveau Deutsch C1, ein einschlägiges, abgeschlossenes Hochschulstudium, sowie Unterrichtserfahrung im DaF/DaZ-Bereich im Ausmaß von 450 Unterrichtseinheiten

oder

- b) das Sprachniveau Deutsch C1, eine DaF/DaZ-Zusatzausbildung, sowie Unterrichtserfahrung im DaF/DaZ-Bereich im Ausmaß von 1500 Unterrichtseinheiten

²⁵ Lehrgang DaZ und Alphabetisierung der Caritas Akademie,
URL: <https://www.caritasakademie.at/spracherwerb/trainerinnenausbildung/lehrgang-fuer-daz-deutsch-als-zweitsprache-und-alphabetisierung/>, (zuletzt 10.08.2019).

²⁶ Curriculum zum Master Dals Fremd- und Zweitsprache,
URL: <https://spl10.univie.ac.at/studium/studienplaenecurricula/master-deutsch-als-fremd-und-zweitsprache/>, (zuletzt 10.08.2019).

²⁷ Lehrgang zum/r DaF-/DaZ-Trainer/in,
URL: https://www.integrationsfonds.at/newsbeitrag/lehrgang-zumr-dafdadz-trainerin-gestartet_2507/, (zuletzt 10.08.2019).

²⁸ Formular zur elektronischen Erfassung von Lehrkräften,
URL: https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/content/AT/Downloads/Formular_Lehrkraefte_1.pdf&ved=2ahUKEwiW_sXR_7HkAhVP2aYKHeXGAXMQFjABegQIAxAB&usq=AOvVaw17SgNgL5RXYoXyxBEQEHjk, (zuletzt 2.09.22019).

bescheinigen (vgl. ebd.). Die Problematik an diesem Anforderungsprofil beläuft sich auf die Ungewissheit über das tatsächliche Vorhandensein einer einschlägigen Ausbildung bzw. praktischen Erfahrung in Bezug auf DaZ-Alphabetisierung. Denn keine der beiden Optionen hält diesbezügliche Forderungen fest. Dies lässt vermuten, dass in derzeit laufenden Alphabetisierungskursen des ÖIF Lehrende unterrichten, die möglicherweise kaum auf diese Tätigkeit vorbereitet oder dafür ausgebildet sind. Für die Praxis lässt sich daraus ableiten, dass diese Personen vor einem enormen Pensum an Mehrarbeit stecken, um einen angemessenen, teilnehmerorientierten und effizienten Unterricht gestalten zu können bzw. um Qualitätsstandards, wie sie beispielsweise im „Rahmencurriculum Deutsch als Zweitsprache und Alphabetisierung“ (vgl. Fritz/ Faistauer/ Ritter/ Hrubesch 2001: 47ff.) oder dem Netzwerk „MIKA Migration – Kompetenz – Alphabetisierung“ (vgl. Aschemann 2011: 19-27) festgehalten sind, nahezukommen. Dass diese Lehrpersonen für ihre Unterrichtsgestaltung und -planung jedoch kaum Unterstützung im Sinne geeigneter Materialien vorfinden, soll im nächsten Punkt aufgegriffen werden.

2.3.4. Unterrichtsmaterial für die Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch

Die Anzahl von praxisgerechtem Lehrmaterial für den Alphabetisierungsunterricht von erwachsenen Migrantinnen und Migranten ist äußerst überschaubar. Orientiert man sich an der Liste an zugelassenen Lehrwerken in diesem Bereich des BAMF in Deutschland, wird schnell deutlich, dass es aktuell noch großen Aufholbedarf an der Erstellung adäquater Lehrwerke gibt (vgl. BAMF 2019: 6ff.). Für Österreich ist zum Zeitpunkt der Erstellung dieser Arbeit keine derartige Liste im Umlauf. Es gibt jedoch zahlreiche Plattformen, die kostenlose Materialien für den Alphabetisierungsunterricht anbieten, darunter befinden sich zum Beispiel sprachportal.integrationsfonds.at²⁹, [alphabetisierung.at](https://www.alphabetisierung.at)³⁰ oder Schul- und Kursbuchanbieter wie Klett³¹. In diesem Pool an Auswahlmöglichkeiten obliegt es quasi der Lehrkraft selbst den Kurs so zu gestalten, damit er auf den darauffolgenden A1-Kurs ausreichend vorbereitet bzw. die Teilnehmenden zumindest an das von Feldmeier angesetzte Ziel von Alphabetisierungskursen des „funktionalen Analphabetismus“ (Feldmeier 2015: 48) anzunähern. Ähnlich wie das vom ÖIF zur Verfügung gestellten Kursskript „Alphabetisierung Grundkurs 123“ (ÖIF 2005), verbleiben auch andere Lehrwerke, wie beispielsweise „Schritte

²⁹ Mein Sprachportal, URL: <https://sprachportal.integrationsfonds.at>, (zuletzt 2.09.2019).

³⁰ Basisbildung und Alphabetisierung, URL: <https://www.alphabetisierung.at>, (zuletzt 2.09.2019).

³¹ Ernst Klett Verlag URL: <https://www.klett-sprachen.de/bestellungen-aus-oesterreich/c-1242>, (zuletzt 2.09.2019).

Plus Alpha kompakt“ (Böttinger 2017), hauptsächlich bei der Vermittlung mechanischer Bewegungen anstelle eines Laut-Graphem-Trainings, wie es für den Schriftspracherwerb einer Alphabetischrift notwendig ist (siehe Kapitel 3). Des Weiteren werden Vokabel großteils isoliert eingeführt, nur um den jeweilig gelernten Buchstaben zu repräsentieren. Zwar werden kleine Wortfelder, wie zum Beispiel ‚Obst und Gemüse‘ oder ‚Körper‘ und Dialoghilfen für den Supermarkt angeboten, in vielen Fällen reichen diese Materialien jedoch weder für einen fachgerecht didaktisierten und effizienten Unterricht aus, noch fühlen sich die Kursteilnehmenden gemäß ihrer Interessen abgeholt. Denn diese sind in ihrer alltäglichen Welt sowohl mit der Schriftsprache, als auch mit der gesprochenen Sprache konfrontiert und dementsprechend ist der Bedarf an koordinierten Alphabetisierungs- und DaZ-Kursen, wie sie Ritter postuliert, groß (vgl. Ritter 2010a: 1119). Diese sollen den Anspruch haben, dass sie gezielt auf Migrantinnen und Migranten abgestimmt sind, vor allem, da der aktuelle Workload der Lehrenden für Erstellung von Unterrichtsmaterial, wie er jedoch von Feldmeier (2015) empfohlen wird, kaum tragbar ist. Schließlich muss bedacht werden, dass der Einsatz von Materialien aus der deutschsprachigen Primarstufe nur sehr bedingt für die Arbeit mit fremdsprachigem Klientel ist und daher darauf nicht zurückgegriffen werden kann (vgl. Feldmeier 2015: 138).

Bei der Thematik von gesprochener Sprache im Alphabetisierungsunterricht stellt sich auch die Frage nach der geeigneten Unterrichtssprache generell. Diesbezüglich soll der nächste Punkt Aufschluss geben.

2.3.5. Unterrichtskonzepte für die Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch

Die grundlegenden Konzepte zur Alphabetisierung von Migrantinnen und Migranten sind in ihrer Anzahl sehr überschaubar. Sie belaufen sich auf die nun vorgestellten:

- a) Alphabetisierung in der Erstsprache
- b) Alphabetisierung in der Zweitsprache
- c) Zweisprachige Alphabetisierung
- d) Kontrastive Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch (vgl. Feldmeier 2015: 109)

Diese vier Konzepte sollen nun kurz erläutert werden.

Wie bereits erwähnt, lassen sich in Bezug auf die Alphabetisierung Konzepte zunächst hinsichtlich der Unterrichtssprache unterscheiden. Der Unterricht kann sowohl in der

Muttersprache der Teilnehmenden (Alphabetisierung in der Erstsprache = L1), als auch in der Zielsprache (Alphabetisierung in der Zweitsprache = L2) erfolgen. Eine Möglichkeit, beide zu verbinden, bietet die Zweisprachige Alphabetisierung, welche auch in diversen Rahmencurricula empfohlen wird (siehe Kapitel 2.3.6). Hier sind wiederum vier unterschiedliche Vorgehensweisen für die Praxis relevant, nämlich die

- transitorische (zuerst die L1-Sprache als Einstieg, dann die L2-Sprache)
- L1-L2 sukzessive (zuerst die Muttersprache, dann parallel die Zweitsprache)
- L2-L1 sukzessive (zuerst die Zweitsprache, dann parallel die Muttersprache)
- simultane Alphabetisierung (Muttersprache und Zweitsprache von Anfang an gleichzeitig) (vgl. ebd.).

Abgesehen von der transitorischen Alphabetisierung werden in allen Formen des zweisprachigen Konzeptes sowohl die Erstsprache, als auch die Zweitsprache schriftlich erworben. Bei der transitorischen Alphabetisierung ist der Schriftspracherwerb in der Erstsprache jedoch nur das Mittel zum Erlernen der Zweitschrift.

Bezüglich des zweisprachigen Konzeptes ist anzumerken, dass sich vor allem die L1-L2 sukzessive Alphabetisierung für Lernende mit türkischer oder kurdischer Erstsprache bewährt hat (vgl. ebd.).

Das vierte Konzept zur Alphabetisierung von Migrantinnen und Migranten stellt die kontrastive Alphabetisierung in der Zweitsprache dar. In diesem werden die Erstsprachen der Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer nach und nach miteinbezogen, um anhand deren Lexik oder Buchstaben die Zweitsprache Deutsch (schriftlich) zu erwerben. Sie kann daher ein zusätzliches Modell zur Alphabetisierung in der Zweitsprache darstellen, da ihre Unterrichtsprache ebenfalls Deutsch ist. Somit ist dieses Konzept vor allem für äußerst sprachheterogene Gruppen geeignet. Der große Vorteil am kontrastiven Ansatz ist die starke Förderung des Sprachbewusstseins in der Erstsprache als auch in der Zweitsprache. Des Weiteren wird auch die jeweilige L1 der Teilnehmenden aufgewertet, was sich wiederum in verstärkter Motivation und Unterrichtsaktivität widerspiegeln kann (vgl. ebd.: 110). Dies geschieht beispielsweise vor allem durch spontane „Aha-Erlebnisse in der eigenen Muttersprache“ (Feldmeier 2015: 112). Wichtig bleibt noch zu erwähnen, dass es sich beim Einsatz des kontrastiven Konzeptes nicht um die Alphabetisierung oder anderweitige Vermittlung der Erstsprache handelt (vgl. ebd.).

Abschließend zum Thema Alphabetisierungsarbeit in Österreich in der Praxis sollen nun noch Rahmencurricula aus dem deutschsprachigen Raum präsentiert werden, die als Basis für den Unterricht herangezogen werden sollen. Auf dessen Grundlage werden anschließend auch Kriterien und Phasen des Alphabetisierungsprozesses dargestellt.

2.3.6. Rahmencurricula für Deutsch als Zweitsprache und die Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch im deutschsprachigen Raum

Auf Grundlage von Bedarfsforschungen konnten mittlerweile sowohl für Österreich, als auch für Deutschland und die Schweiz Rahmencurricula für den Bereich Deutsch als Zweitsprache erstellt werden. Dies geschah meist in Zusammenarbeit von Expertinnen und Experten mit den jeweils für Migration zuständigen Ministerien (vgl. Demmig 2018: 412).

In Österreich wurde 2006 das „Rahmencurriculum Deutsch als Zweitsprache & Alphabetisierung“ (Fritz/ Faistauer/ Ritter/ Hrubesch 2006) veröffentlicht. Es handelt sich dabei um ein rund 40-seitiges Dokument, welches sehr ausführlich auf den Themenbereich der Alphabetisierung von erwachsenen Migrantinnen und Migranten eingeht. Hierzu wird in der vorliegenden Arbeit noch unter Kapitel 2.4. genaueres erläutert werden. Aus dem Rahmencurriculum geht deutlich der Fokus auf erwachsenengerechtes Lernen hervor, welches sich klar vom Schulunterricht differenziert (vgl. ebd.: 12). Des Weiteren ist die Fähigkeit zum selbständigen Lernen und zur Selbstreflexion innerhalb des Curriculums fest verankert (vgl. ebd.: 13). Bezüglich der didaktischen Herangehensweise ist vermerkt, dass zweisprachige Alphabetisierungskonzepte tendenziell als positiv zu bewerten sind und bestimmte Lern- und Übungsstrategien angewandt und vermittelt werden sollen (vgl. ebd.: 6-46). Diese sind auf die Zielgruppe der Migrantinnen und Migranten, welche ebenfalls genau beschrieben wird, abgestimmt (vgl. ebd. 10-12).

Neben dem eben dargestellten Rahmencurriculum gibt es in Österreich auch andere, nämlich die „Curricula für Deutschkurse mit Werte- und Orientierungswissen von A1 bis B2“³², welche vom ÖIF selbst für dessen geförderte Kurse publiziert wurden. Wie der Name bereits vermuten lässt, umfassen diese Curricula nicht die Niveaustufe der Alphabetisierung. Für diese gibt es jedoch eine spezielle Einstufungsmatrix. Mittels dieser sollen potenzielle Teilnehmende von ÖIF-Kursen in die Kursstufen Alpha Standard, Alpha kompakt und Alpha Abschluss zugeteilt werden. Diese Einstufung orientiert sich an den Kenntnisständen der

³² Curricula für Deutschkurse mit Werte- und Orientierungswissen von A1 bis B2,
URL: <https://www.integrationsfonds.at/sprache/curricula-und-einstufung/>, (zuletzt 2.09.2019).

Lernenden über die lateinische Alphabetschrift und weist sie dementsprechend dem Anfängerkurs oder jenen für Fortgeschrittene zu. Bezüglich der erwähnten Curricula für die Niveaus A1-B2 lassen sich jeweils Beschreibungen zu den folgenden Inhalten entnehmen: Grundsätze des Rahmencurriculums, Beschreibung des Zielniveaus des Kurses, Qualitätsstandards für Unterricht, Kursorganisation und Räumlichkeiten, Kriterien zur Methodik und natürlich sprachliche Lerninhalte sowie zu vermittelndes Wissen über Werte und Orientierung. Am Ende der Curricula wird auch der Verweis auf die Pflicht über Dokumentation der Teilnehmeranwesenheit und die Qualitätssicherung vermerkt (vgl. ebd.).

In Deutschland wurde erstmals im Jahr 2007 das „Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs“ (Feldmeier 2015) publiziert, eine überarbeitete Version konnte 2015 herausgegeben werden. Grundgedanke dieses Konzeptes war es, eine einheitliche Bezugsmöglichkeit für Lehrende, Kursträger sowie auch Beteiligte und Interessierte zu schaffen, da bislang die Alphabetisierungsarbeit von nicht-staatlichen oder gemeinnützigen Institutionen getragen wurde, welche meist nach jeweils intern gültigen Regelungen agierten (vgl. Feldmeier 2015: 19). Dieses Curriculum ist mit rund 200 Seiten deutlich länger als die österreichischen Pendanten, was sich auch in seiner Ausführlichkeit zeigt. Es gibt ebenfalls Richtlinien zu Rahmenbedingungen für das Kursgeschehen vor (vgl. ebd.: 46-51) und ist eine Orientierungshilfe hinsichtlich Unterrichtsmethoden (vgl. ebd.: 108-141) und Kursinhalten (vgl. ebd.: 52-107). Weiters ist das Ziel der Lernerautonomie im Curriculum verankert (vgl. ebd.: 75). Die Besonderheiten der Zielgruppe hinsichtlich der Voraussetzungen für das Lernen werden ähnlich wie im österreichischen Rahmencurriculum dargelegt (vgl. ebd.: 32-41). Außerdem hält das Curriculum auch gesetzliche Richtlinien fest, wie beispielsweise Regelungen zum Kurswechsel oder der organisatorischen Struktur (vgl. ebd.: 24-31).

Neben diesem Konzept gibt es in Deutschland auch ein zweites Dokument, welches als Curriculum fungiert, nämlich das „Rahmencurriculum für die Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache“ (BAMF 2017). In diesem ist die Zielgruppe ebenfalls präzise beschrieben (vgl. ebd.: 7-14), sowie Lernziele (vgl. ebd.: 29-74) und Inhalt (vgl. ebd.: 75-157) festgehalten. Zwar wird in einem eigenen Kapitel der Umgang mit dem Rahmencurriculum in Bezug auf seine Anwendbarkeit für die Kursgestaltung erläutert (vgl. ebd.: 24-28), jedoch werden keine konkreten methodischen oder didaktischen Hinweise angeführt (vgl. Demmig 2018: 415).

Die Schweiz war 2009 die letzte der deutschsprachigen Nationen, die ein Rahmencurriculum für den DaZ-Bereich veröffentlichte. In diesem „Rahmencurriculum für die sprachliche Förderung von Migrantinnen und Migranten“ (BFM 2009) wird das Thema Alphabetisierung

in der Zweitsprache Deutsch im Vergleich zu den beiden anderen Nationen nur sehr marginal abgehandelt. Es wird hauptsächlich auf den Bedarf an Differenzierung der Zielgruppe hingewiesen. Diese soll anhand den Kenntnissen im Erstschriftsystem bzw. in Bezug auf die tatsächliche Form von Analphabetismus (primär, sekundär, total, funktional) erfolgen. Gemäß dieser Trennung sollen die Migrantinnen und Migranten auch in eigenen Kursen unterrichtet werden, welche wiederum als Vorkurse für die üblichen Sprachkurse dienen sollen. Des Weiteren ist für diese Vorkurse auch eine kombinierte Vermittlung von Schrift und Sprache angedacht (vgl. ebd.: 15). Prinzipiell ist zu vermerken, dass das Schweizer Curriculum auch in den weiterführenden Sprachkursen die mündliche Kompetenz deutlich gegenüber der schriftlichen hervorhebt. Die Inhalte diesbezüglich belaufen sich vor allem auf die Bereiche Deutsch in der Gastronomie und Deutsch auf der Baustelle (vgl. Demmig 2018: 416).

Im Vergleich der DaZ-Rahmencurricula geht hervor, dass die Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch in den einzelnen Ländern einen verschiedenen Stellenwert genießt. So glänzt Deutschland mit einem Curriculum sowie einem ausführlich durchdachtem Konzept für Alphabetisierungskurse, während im Schweizer Curriculum abgesehen vom grundsätzlichen Bedarf kaum Genaueres diesbezüglich festgehalten wurde. Österreich befindet sich folglich in mittlerer Position in Hinblick der Gestaltung und Umsetzung von DaZ-Rahmencurricula. Nichtsdestotrotz wurden im österreichischen Rahmencurriculum Kriterien für einen gelungenen Alphabetisierungsprozess, vor allem gemäß eines kombinierten Kurses von DaZ und Alphabetisierung, sowie dessen Entwicklungsphasen bezüglich des Unterrichtsfortschrittes aufgelistet und dargestellt. Darauf soll nun auch im nachfolgenden Punkt eingegangen werden.

2.4. Der Alphabetisierungsprozess im DaZ-Alphabetisierungsunterricht

Wie bereits beschrieben, soll im Rahmen der Alphabetisierungsarbeit das Schreiben und Lesen in einer Sprache vermittelt werden. Jedoch ist es empfehlenswert auch in Alphabetisierungskursen in der Fremd- bzw. Zweitsprache mit dem mündlichen Spracherwerb zu beginnen, da die Lernenden für ihr neues Leben von Anfang an grundlegende Handlungsfähigkeiten in beiden Kompetenzbereichen brauchen (vgl. Fritz/ Faistauer/ Ritter/ Hrubesch 2006: 34). Des Weiteren ist das Hören und Selbst-Aussprechen eines Wortes wichtig für das Schreiben und somit auch für die orthografische Richtigkeit (vgl. Lindtner/ Lindtner/ Konrad 2017: 4). Damit diese Kombination aus DaZ-Unterricht und Alphabetisierung gelingen kann, wurde ein spezielles Konzept entwickelt, dessen vier Kriterien nachfolgend erläutert werden.

2.4.1. Vier Kriterien für eine gelungene Kombination aus DaZ- und Alphabetisierungsunterricht

Das nun vorgestellte Konzept geht auf Ritter (2010a) zurück und umfasst vier Komponenten. Zunächst muss der Unterricht altersgerecht gestaltet sein. Dies bedeutet, dass er inhaltlich, methodisch und in der Auswahl des eingesetzten Materials auf die Zielgruppe entweder erwachsenen-, jugend- oder kindgerecht gestaltet wird. Des Weiteren ist neben einer stark vereinfachten Unterrichtssprache auch auf eine sehr reduzierte Schriftlichkeit bei den verwendeten Materialien sowie bei Tafelanschriften zu achten, da die Lernenden andernfalls überfordert sein könnten. Ein weiteres Grundprinzip ist ein mehrstufiges Konzept des Unterrichts, das auf die verschiedenen Vorkenntnisse der Lernenden eingeht und daneben auch offen für individuellen Förderungsbedarf ist. Dieses Prinzip begründet sich auf die vierte Komponente des Konzepts, nämlich der LernerInnenorientierung (vgl. Ritter 2010a: 1119).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Lehrperson bei der Anwendung dieses Konzepts stets erneut vor der Herausforderung steht, sich selbst immer wieder auf neue Kursgruppen einzustellen, die Bedürfnisse dieser abzuschätzen und dementsprechend den Unterricht zu gestalten, um die Lernenden bestmöglich zu fordern und zu fördern.

Neben dieser Bedarfsorientierung an den Lernenden muss eine Lehrperson jedoch auch einen gewissen ‚Arbeitsplan‘ in ihrem Unterricht beachten, welcher dem Prozess der Alphabetisierung einen Leitfaden zur Verfügung stellt. Dieser Leitfaden wird im „Rahmencurriculum Deutsch als Zweitsprache & Alphabetisierung“ (Fritz/ Faistauer/ Ritter/ Hrubesch 2006: 34-38) in vier Phasen geteilt, die nun erklärt werden.

2.4.2. Vier Phasen des Alphabetisierungsprozesses

Die folglich erläuterten Lernphasen im DaZ-Alphabetisierungsprozess bilden die wesentlichen Lernschritte ab, die Lernende in den jeweiligen Teilvorgängen absolviert haben sollen, bevor sie in die nächste Phase eintauchen. Dabei ist wichtig zu erwähnen, dass das Lerntempo der einzelnen Personen sehr unterschiedlich sein kann. Daher empfiehlt es sich, die Anwärterinnen und Anwärter an Alphabetisierungskurse vor dem Kursantritt einer ausreichenden Einstufung zu unterziehen, um sie bestmöglich bezüglich des geeigneten Kurses zu beraten (vgl. ebd.: 33).

2.4.2.1. Phase 1: Grundlagen der Alphabetisierung schaffen

Die Ziele der Phase 1 belaufen sich im DaZ-Alphabetisierungsprozess auf das Erlernen der lateinischen Alphabetschrift und das Verständnis dafür, dass die einzelnen Zeichen jeweils einen bestimmten Laut und in Kombination eine bestimmte Silbe abbilden. Neben dieser Basis ist auch das Wissen über die Unterschiede zwischen Groß- und Kleinbuchstaben und das Anlegen eines gewissen Grund- bzw. Anlautvokabulars erforderlich. Die Lernenden können in dieser Phase bereits einzelne, leichte, gesprochene Silben und Wörter schriftlich realisieren und auch kurze leichte Texte verstehen, ohne noch die grammatikalischen oder orthografischen Regeln dahinter zu kennen. Orthografische Richtigkeit von Selbstgeschriebenem ist laut Rahmencurriculum noch kein Kriterium für das Aufsteigen in die nächste Phase (vgl. ebd.: 34).

2.4.2.2. Phase 2: Grundlagen der Alphabetisierung absichern und ausbauen

In dieser Phase sollen die erlernten Kompetenzen aus Phase 1 gesichert und ausgebaut werden. Dies bedeutet, dass beispielsweise der bisher geübte Lernwortschatz orthografisch richtig geschrieben wird und die Lernenden die Fähigkeit der Selbstkorrektur erlangen. Dies darf natürlich noch mittels Vorlage einer orthografisch und grammatikalisch korrekten Version passieren. Wichtig ist jedoch, dass erkannt wird, wo der eigene Text im Vergleich zum Original Fehler aufweist. Weiters stellt sich in dieser Phase auch eine gewisse Routine im motorischen Schreibprozess ein. Dies bedeutet, dass die Schreibschwünge der Lernenden flüssiger werden und die Stifte leichter über das Blatt gleiten (vgl. ebd.: 35). Zusätzlich können die Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer auch langsam noch nie zuvor gelesene Worte bzw. kurze Texte vorlesen und lautgetreu aufschreiben. Auch kurze, freie Texte können sie selbst bzw. mit wenig Hilfe verfassen. Gleich wie bei Phase 1 wird auf Regelvermittlung verzichtet, dennoch kann sich bei einigen Lernenden eine Strategie entwickeln, die Schreibweise von Wörtern zu analysieren und ein Schema hinter beispielsweise Kürzung, Dehnung und Groß- und Kleinschreibung zu erkennen (vgl. ebd.).

2.4.2.3. Phase 3: Weiterer Ausbau und Absichern des grundlegenden Alphabetisierungsprozesses auf Textebene

Im Gegensatz zu den beiden vorangegangenen Phasen liegt das Hauptaugenmerk ab dieser Phase vorwiegend auf der Textebene. Das Ziel ist, dass die Lernenden frei geschriebene Texte orthografisch teilweise richtig schreiben können und sie länger und komplexer werden. Beim

Lesen werden insofern Fortschritte erzielt, als dass die Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer kaum mehr alphabetisch lesen (Buchstabe für Buchstabe), sondern Silben erkennen und sie richtig zum Wort verknüpfen können. In dieser Phase sind erstmals erworbene Grundlagen der Orthografie erkennbar. Die Lernenden bekommen mehr und mehr das Gefühl für die Regelmäßigkeit von Rechtschreibphänomenen, auch wenn sie noch nicht explizit erarbeitet werden. In puncto Strategien zur Selbstkorrektur kann in dieser Phase auch der Einsatz von einfachen Wörterbüchern geübt werden. Prinzipiell werden die Lernenden hinsichtlich ihres Schreibens und auch ihrer Lernstrategien selbständiger. Sie können in dieser Phase schon alltagsrelevante Textsorten, wie Krankmeldungen für Kinder, Kalendereinträge etc. selbst gestalten (vgl. ebd.: 36-37).

2.4.2.4. Phase 4

In der letzten Phase beherrschen die Lernenden die Lateinschrift sowie die motorische Bewegung des Schreibens ausreichend für den Alltag. Sie widmet sich eher dem Bewusstmachen grammatikalischer und orthografischer Regeln und der effizienten Eigenüberarbeitung und -korrektur selbst verfasster Texte. Neben diesen Grundkompetenzen in Bezug auf das Schreiben und Lesen werden auch die Verwendung von Büchern oder das Zurechtfinden in Zeitschriften etc. geübt. Diese Phase dient als Abrundung des Alphabetisierungsprozesses und zur Vorbereitung auf die nachfolgenden DaZ-Kurse (vgl. ebd.: 38).

Abschließend sollen in diesem Kapitel noch Anmerkungen zur Organisation von Kursen bzw. der Kursplanung Erwähnung finden. Beispielsweise sollten Kursträgern darauf achten, während der Kurszeit Kinderbetreuung für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer anzubieten. Somit können vor allem Frauen auch die Möglichkeit eines Unterrichtsbesuches wahrnehmen (vgl. Szablewski-Çavuş 2001: 24). Des Weiteren ist eine Erstberatung für potenzielle Teilnehmende zu empfehlen. Somit können mögliche Hemmungen gegenüber dem Kursbesuch bzw. dem Lernen abgebaut werden und Angst von Prüfungen oder Tests vorgebeugt werden (vgl. Fritz/ Faistauer/ Ritter/ Hrubesch 2006: 45). Bezüglich Kursdauer und Gruppengröße geben Expertinnen und Experten ebenfalls Vorschläge an. Beispielsweise würde eine wöchentliche Unterrichtszeit von vier Stunden, welche auf zwei Zweier-Blöcke aufgeteilt werden, eine Überlastung ausschließen (vgl. Fuchs-Brüninghoff/Kreft/Kropp 1986: 29ff.). Der ÖIF weist in seinen Curricula eine wöchentliche Unterrichtszeit zwischen 12 und

20 Unterrichtseinheiten aus³³. Des Weiteren wäre es von äußerstem Vorteil, wenn Kurspausen mit den Schulferien übereinstimmen. Somit kann Fernbleiben von Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer aufgrund dieses Umstandes vermieden werden. Bezüglich der Gruppengröße sind kleine Gruppen mit bestenfalls zwei Lehrkräften optimal (vgl. Fuchs-Brüninghoff/Kreft/Kropp 1986: 29ff.). Es ist jedoch zu vermuten, dass dies die aktuelle Praxis aufgrund der hohen Anzahl von Migrantinnen und Migranten mit Alphabetisierungsbedarf nicht leisten kann.

Nach diesem Überblick auf die Praxis von Alphabetisierungsarbeit in Österreich mit erwachsenen Migrantinnen und Migranten soll in den nächsten Kapiteln nun die theoretische Perspektive dazu behandelt werden.

³³ Curricula für Deutschkurse mit Werte- und Orientierungswissen von A1 bis B2, URL: <https://www.integrationsfonds.at/sprache/curricula-und-einstufung/>, (zuletzt 2.09.2019).

3. Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch von erwachsenen Migrantinnen und Migranten in der Theorie

In Kapitel 2 wurde ein Überblick auf die historische und aktuelle (politische) Situation in Bezug auf die DaZ-Alphabetisierung von erwachsenen Migrantinnen und Migranten in Österreich gegeben. Des Weiteren wurde ein Versuch getätigt, die realen Zielgruppen mit Bedarf an DaZ-Alphabetisierung demografisch zu erheben und durch Darstellungen von Curricula, Unterrichtskriterien etc. die Rahmenbedingungen für den Lehr- bzw. Lernprozess zu zeigen.

Zu diesem Einblick in die Praxis soll dieses Kapitel den theoretischen Hintergrund beitragen. Dazu werden zunächst Begriffe um die Thematik Schrift und Schriftsysteme im Allgemeinen erläutert und abgegrenzt. Danach wird die Alphabetschrift, mittels welcher auch das Deutsche verschriftlicht wird, und die Besonderheit der phonologischen Bewusstheit in Bezug auf deren Erwerb dargestellt. Anschließend werden der Schriftspracherwerb anhand wissenschaftlicher Modelle und die dafür zu erbringenden kognitiven Leistungen dargelegt. Des Weiteren soll die Zielgruppe von DaZ-Alphabetisierungskursen anhand verschiedener Modelle zur Binnendifferenzierung hinsichtlich ihrer Heterogenität unterschieden werden. Das Differenzierungsmerkmal ‚Alphabetisierung in der Erstsprache‘ wird besonders vertieft. Somit soll aufgezeigt werden, welche individuellen Bedarfe, Vorteile und Schwierigkeiten Migrantinnen und Migranten in der DaZ-Alphabetisierung aufgrund der (nicht erfolgten) Alphabetisierung in der Erstsprache haben.

Diese theoretischen Grundlagen werden in Kombination mit den sprachspezifischen Erläuterungen zum Deutschen in Kapitel 4 die Basis für die Darstellung der häufigen Schwierigkeiten, besonderen Bedarfe und der Vorteile im Schriftspracherwerb dieser Sprache für erwachsene Migrantinnen und Migranten aufgrund deren Erstsprache bzw. dem Schriftsystem ihrer Erstsprache repräsentieren. Diese Darstellung erfolgt anschließend in Kapitel 5.

3.1. Schrift und Schriftsysteme

Schrift ist ein künstliches, vom Menschen erschaffenes Zeichensystem zur zwischenmenschlichen Verständigung, welches deutlich jünger ist, als die gesprochene Sprache. Erste Zeichensysteme, aus denen sich die heute bekannten Schriften entwickelten, sind beispielsweise Bilderschriften, wie die Höhlenmalereien um 15000 v. Chr. Diese waren

zunächst ikonisch, sie repräsentierten ihre Bedeutung also mittels Bildern, den sogenannten Piktogrammen bzw. Ikonen (vgl. Dürscheid 2016: 66). Von Schrift im engeren Sinne ist hierbei jedoch nicht die Rede. Dies ist erst der Fall, wenn sich „die Schriftzeichen auf bestimmte sprachliche Einheiten fest beziehen lassen“ (Eisenberg 2009b: 62). Erst im Laufe der Zeit wurden die ikonischen Zeichen dieser Definition entsprechend von logographischen Zeichen, den Logogrammen, abgelöst. Eine besondere Eigenschaft der Logogramme ist ihre feste Verbindung mit einer bestimmten Bedeutung. Sie können, ähnlich dem Charakter der Piktogramme, als Symbol für eine explizit zugeschriebene semantische, sprachliche Einheit stehen und nicht weiter in einzelne Sprachsegmente zerlegt werden (vgl. Dürscheid 2016: 66-67). Schriften mit solchen Eigenschaften werden als plerematisch bezeichnet. Das klassische Beispiel dafür ist das chinesische Schriftsystem. Dieses verfügt über eine plerematische, logographische Schrift (vgl. ebd.: 69).

Schriftzeichen, welche nicht auf der Bedeutungsebene sondern auf der Lautebene basieren und diese repräsentieren, sind Phonogramme. Sie stellen einen bestimmten Laut bzw. eine bestimmte Lautkette einer Sprache dar, welche Eigenschaft als kenematisch bezeichnet wird. Phonogramme sind die Grundeinheiten phonographischer Schriften (vgl. ebd.: 69). Durch sie ist es in diesen Schriftsystemen möglich, mittels einer äußerst überschaubaren Anzahl an Zeichen einen großen Wortschatz abzudecken (vgl. ebd.: 66-67). Kenemische, also lautbasierte, Schriftsysteme können zusätzlich in ihrer Bezugsgröße unterschieden werden. Repräsentiert das Phonogramm eine ganze Silbe, wird von einem syllabischen Schrifttyp bzw. einer Silbenschrift gesprochen. Die kleinste Einheit ist das Syllabogramm. Eine syllabische Schrift bzw. Silbenschrift ist beispielsweise Kana im japanischen Schriftsystem. Ist jedoch ein einzelnes Phonem die kleinste Bezugseinheit, so wird diese Schrift als Alphabetschrift bezeichnet. Deren schriftliche Basiseinheit ist das Graphem. Die Alphabetschrift wird weiters noch in ihrem Zeicheninventar unterschieden: Schriften, die sowohl Vokale als auch Konsonanten aufweisen, werden als Konsonant-Vokal-Schrift bzw. konsequente Alphabetschrift bezeichnet. Dazu zählt beispielsweise das Schriftsystem des Deutschen. Alphabetische Schriftsysteme, welche nur Zeichen für Konsonanten beinhalten, werden Konsonantenschrift genannt. Ein Beispiel dafür ist das Arabisch (vgl. ebd.: 70).

Zusammenfassend soll die nachfolgende Tabelle einen Überblick über die eben dargelegten theoretischen Begrifflichkeiten zu Schriftsystemen und Schrifttypen geben:

Tabelle 3 Überblick auf Schrifttypen und Schriftsysteme (vgl. Dürscheid 2016:71)

Schrifttypen und Schriftsysteme			
Bezugsebene im Sprachsystem	Phonographische Ebene		Logographische Ebene
Klassifikation im Schriftsystem	kenemisch		pleremisch
Sprachliche Einheit	Silbe	Phonem	Wort bzw. freies Morphem
Schrifttyp	syllabisch	alphabetisch	logographisch
Schriftsystem (Bsp.)	Japanisch (Kana)	Deutsch	Chinesisch

Die oben angeführte Tabelle 3 zeigt die Klassifikation von Schriftsystemen in kenemisch oder pleremisch entsprechend der phonografischen oder logografischen Bezugsebene der Schriftzeichen im Sprachsystem. Je nach Größe der sprachlichen Einheit (Phonem, Silbe oder Wort), welche durch die graphischen Zeichen repräsentiert wird, werden drei grundlegende Schrifttypen festgehalten: die Silbenschrift, die Alphabetschrift und die logographische Schrift. Beispiele dafür sind der Reihenfolge nach das Schriftsystem des Japanischen, des Deutschen und des Chinesischen (vgl. ebd.: 70-71).

An dieser Stelle ist jedoch zu ergänzen, dass das Deutsche keine reine alphabetische Schrift sondern ein Mischsystem aufweist, welches zwar auf dem Alphabet basiert, jedoch genauso silbenschriftliche Elemente enthält (vgl. Eisenberg 2009b: 63). Da in dieser Arbeit das Deutsche und somit dieses Mischsystem im Fokus steht, wird dieses genauer aus der sprachspezifischen Perspektive heraus in Kapitel 4 betrachtet. Für diese detaillierte Auseinandersetzung bedarf es jedoch noch der genaueren Betrachtung der Alphabetschrift und der für deren Erwerb relevanten phonologischen Bewusstheit.

3.1.1. Alphabetschrift und phonologische Bewusstheit

Wie bereits im vorangegangenen Punkt festgehalten wurde, handelt es sich bei der Alphabetschrift um ein Zeichensystem, welches auf der phonographischen Ebene eines Sprachsystems basiert. Dies bedeutet, dass jede Sprache, die mittels einer Alphabetschrift verschriftlicht wird, zwei Beschreibungsebenen der Linguistik berührt, nämlich die

Graphematik und die Phonologie. Dürscheid (2016) definiert diese beiden Disziplinen folgendermaßen:

Gegenstand der Phonologie sind die Grundeinheiten des Lautsystems und die Regeln zu ihrer Verknüpfung, Gegenstand der Graphematik sind die Grundeinheiten des Schriftsystems und die Regeln zu ihrer Verknüpfung. (Dürscheid 2016: 127).

Diese genannten Grundeinheiten weisen jedoch weder in der Phonologie noch in der Graphematik eine bedeutungstragende Funktion auf. Sie verfügen lediglich über eine bedeutungsunterscheidende Funktion (vgl. ebd.: 127). Diese Eigenschaft stützt auch den kenematischen Charakter der Alphabetschriften bzw. deren ökonomische Anwendung. Nur aufgrund der bedeutungsunterscheidenden Funktion der einzelnen Phoneme bzw. Grapheme ist es beispielsweise im Deutschen möglich, den gesamten heimischen sowie auch fremdsprachlichen Wortschatz mit einer derart geringen Anzahl an Zeichen zu repräsentieren (vgl. Eisenberg 2009b: 62).

Wichtig ist in Bezug auf die Definition von Graphematik zu nennen, dass sie keinesfalls mit der Orthographie verwechselt oder gar gleichgesetzt werden darf. Obwohl beide Fachgebiete die Formseite der Schriftsprache betrachten, erfolgt dies aus verschiedenen Perspektiven (vgl. Dürscheid 2016: 128). Augst (1985) bemerkte diesbezüglich:

Die Graphematik ist die Wissenschaft vom Schriftsystem einer Sprache [...]. Orthographie ist eines ihrer Teilgebiete, die Lehre von der (amtlich) normierten Schreibung der Standardsprache (Augst 1985: letzte Umschlagseite).

In der Praxis zeigt sich dieser Unterschied deutlich, wenn es um die Kodifizierung von als orthographisch korrekt empfundenen Wörtern geht, wie beispielsweise bei Wörterbüchern. Mittels der Forschungsdisziplin Graphematik ist es möglich, einen orthographisch möglichen „Lösungsraum“ (Dürscheid 2016: 128) in Form von verschiedenen Schreibvarianten für ein zu normierendes Wort festzulegen. Aufgabe der Orthographie ist es anschließend zu entscheiden, welche davon als korrekt gilt. (vgl. ebd.).

Bevor jedoch in Bezug auf die DaZ-Alphabetisierung von Orthographie gesprochen werden kann, bedarf es der Betrachtung kleinerer, sprachlicher Elemente. Somit ist es in Hinblick auf später folgende Ausführungen an dieser Stelle wichtig, Definitionen zu jenen linguistischen Elementen zu geben, die maßgebliche Grundpfeiler des Schriftspracherwerbes einer Alphabetschrift darstellen. Diese sind das Graphem, der Buchstabe und das Allograph. Zu deren Beschreibung werden auch die Begriffe Phonem, und Allophon erläutert.

Das Graphem und das Phonem sind zwei Elemente in Sprachsystemen, die eine deutliche Ähnlichkeit aufweisen. Wie bereits kurz angeschnitten, wirken beide in ihren Systemen bedeutungsunterscheidend (vgl. Eisenberg 2009b: 66). Die geläufigste Definition diesbezüglich ist jene von Günther (1986), laut welcher das Graphem „die kleinste bedeutungsunterscheidende Einheit des Schriftsystems einer Sprache ist“ (Günther 1986: 77). Des Weiteren kann das Graphem auch als schriftliche Repräsentation von Phonemen in Alphabetschriften angesehen werden (vgl. Dürscheid 2016: 131).³⁴

An dieser Stelle stellt sich die Frage nach dem Unterschied zwischen Graphem und Buchstabe. Dieser Unterschied wird nicht in allen wissenschaftlichen Arbeiten vollzogen, er soll hier dennoch Erläuterung finden. Dazu soll das Wort *Schicht* als Beispiel dienen. Nerius et al. (2007: 105) legen für das Wort *Schicht* sowohl sieben Buchstaben als auch sieben Grapheme fest. Sie unterscheiden nicht explizit zwischen Buchstaben und Graphemen. Gemäß einer Analyse nach Eisenberg (2009a) und Günther (1986) enthält das Wort *Schicht* zwar sieben Buchstaben, aber nur vier Grapheme, nämlich ⟨sch⟩, ⟨i⟩, ⟨ch⟩ und ⟨t⟩. Im zweiten Beispiel wird also unterschieden, dass die Grapheme ⟨sch⟩ und ⟨ch⟩ aus drei bzw. zwei Buchstaben bestehen, die einzeln einen völlig anderen Lautwert repräsentieren würden und nur in dieser Buchstabenkombination den gewünschten Laut [ʃ] bzw. [χ] darstellen, also bedeutungsunterscheidend wirken (vgl. Dürscheid 2016: 133).

Abschließend soll die Definition zum Begriff Allophon bzw. Allograph genauer betrachtet werden. Unter Allophon versteht man unterschiedliche Realisierungen desselben Phonems. Dies ist beispielsweise bei der Aussprache des Phonems [r] der Fall, welches als Zungenspitzen- oder Zäpfchen-[r] realisiert werden kann. Diese unterschiedlichen Varianten eines Phonems werden als Allophone bezeichnet. Ein weiteres Beispiel ist die Realisierung des Phonems [χ], welches je nach Lautumgebung als sogenannter ‚ach-Laut‘, wie im Wort Dach, oder als ‚ich-Laut‘, wie im Wort ich, ausgesprochen wird. Obwohl beide Wörter eindeutig unterschiedlich ausgesprochen werden, werden sie durch dasselbe Graphem, nämlich ⟨ch⟩, dargestellt. Dies ist dadurch zu erklären, dass nicht-bedeutungsunterscheidende lautliche Kontraste graphematisch nicht festgehalten werden (vgl. Primus 2000: 12).

Diese Beziehung zwischen Lauten und Graphemen wird durch die Phonem-Graphem-Korrespondenz in alphabetischen Schriftsystemen geregelt (siehe Kapitel 4). Das Erlernen

³⁴ Auf die umstrittene Stellung des Graphems soll in dieser Arbeit nicht näher eingegangen werden. Zur aktuellen Debatte bezüglich des Graphem-Begriffes vgl. Dürscheid 2016:130-132.

dieser Regeln wird durch die sogenannte phonologische Bewusstheit erleichtert. Es ist zwar in der Literatur trotz dementsprechender Forschungsergebnisse mittlerweile umstritten, ob die phonologische Bewusstheit tatsächlich eine Grundvoraussetzung für den Erwerb einer alphabetischen Schrift ist (vgl. Dürscheid 2016: 250-251 und Feldmeier 2015: 246-247), jedoch soll sie in der vorliegenden Arbeit im nachfolgenden Punkt Erwähnung finden.

3.1.2. Phonologische Bewusstheit

Unter phonologischer Bewusstheit versteht man im Allgemeinen die „Fähigkeit, Segmente der gesprochenen Sprache zu erkennen und zu manipulieren [...]. Lauterkennung, Lautzerlegung und Lautunterscheidung sind für den Schriftspracherwerb unverzichtbar“ (Seidl/ Rauscher/ Himmelreich 2018: 13). Dementsprechend ist das wiederholte Üben dieser Kompetenzen unerlässlich für den (anfänglichen) Alphabetisierungsunterricht in einer Alphabetschrift (vgl. ebd.).

Die phonologische Bewusstheit stellt einen Teilbereich der metalinguistischen Sprachbewusstheit dar, da diese auch das Wissen über die Systematik in anderen linguistischen Bereichen, wie beispielsweise der Grammatik, meint (vgl. Hatz 2015: 92). Ihr Erwerb kennzeichnet einen kognitiven Reifeprozess, der es ermöglicht, die semantische Bedeutung eines Wortes von seinem formalen Charakter zu trennen. Hartmann (2002) vermerkt diesbezüglich:

Phonologische Bewusstheit umfasst [...] die grundlegende Fähigkeit, vom Inhalt sprachlicher Äußerungen abzusehen und sich den formalen Merkmalen zuzuwenden, weiter die kognitive Einsicht, dass Wörter aus unterschiedlichen Einheiten aufgebaut sind, sowie die Fähigkeit, lautstrukturelle Einheiten unterhalb der Bedeutungsebene zu erkennen und damit intentional und kontrolliert zu operieren (Hartmann 2002: 50).

Diese Fähigkeit ist der grundlegende Faktor für das Erlernen von Graphem-Phonem-Korrespondenzen in einem alphabetischen Schriftsystem (vgl. Hartz 2015: 134). Zusätzlich begünstigt die Kompetenz zum Dekodieren den Schriftspracherwerb, insbesondere das Erlernen von Orthographie. Wenn einzelne Buchstaben, vor allem ähnlich klingende, präzise analysiert bzw. dekodiert werden, können Verknüpfungen zwischen Phonologie und Orthographie hergestellt werden, welche das Rechtschreiben in manchen Fällen erleichtern bzw. fehlerfreier gestalten (vgl. Schnitzler 2008: 69). Der Erwerb von phonologischer Bewusstheit kann laut diesen Darlegungen trotz Kritik als solider Grundstein, wenn nicht als Voraussetzung für den Schrifterwerb einer Alphabetschrift angesehen (vgl. Kurvers 2008 und Read 1986).

Nach diesem Überblick auf die Grundeinteilung der bisher bekannten Schriften bzw. Schriftsysteme und der näheren Betrachtung der Alphabetschrift sowie der phonologischen Bewusstheit soll nun das Verhältnis bzw. der Unterschied zwischen gesprochener und geschriebener Sprache in Kürze skizziert werden. Dies hat den Zweck, wesentliche Merkmale der beiden sprachlichen Verständigungsmöglichkeiten ins Bewusstsein zu rücken und die Leserschaft für jeweiligen Vorteile als auch Erschwernisse im Schriftspracherwerb bzw. in der Schriftanwendung zu sensibilisieren. Besonders Letztere sind in Bezug auf den Alphabetisierungsbereich (im Erwachsenenalter) nicht außer Acht zu lassen.

3.1.3. Verhältnis und Unterschied zwischen gesprochener und geschriebener Sprache

Unabhängig von ihrem Schrifttyp erfüllen alle Schriftsysteme zwei Aufgaben – sie dienen zur Kommunikation. Im Gegensatz zur gesprochenen Sprache ist es mittels der geschriebenen Sprache möglich, Inhalte zeitlos festzuhalten bzw. sie zu archivieren. Gesagtes unterliegt hingegen immer den Bedingungen von Raum und Zeit, somit werden dessen Inhalte flüchtig. Des Weiteren verläuft gesprochene Sprache synchron während die geschriebene sich asynchron verhält. Dies bedeutet, dass Schrift meist später rezipiert wird und die Empfängerin bzw. der Empfänger nicht unmittelbar auf die Nachricht reagieren kann, sowie es beim Gespräch der Fall sein könnte. Hierbei wäre es schließlich möglich, die Senderin bzw. den Sender der Nachricht zu unterbrechen. Diese Distanz zwischen Sendenden und Empfangenden ist meist nicht nur zeitlicher, sondern auch räumlicher Natur. Dies macht sich auch im sprachlichen Bild erkenntlich, indem beim Schriftverkehr auf eine explizitere und präzisere Ausdrucksweise geachtet werden muss, um die jeweilige Nachricht korrekt zu übermitteln (vgl. Dürscheid 2016:100). Diesbezüglich ist Folgendes festzuhalten:

Der geschriebene Text selbst muss so beschaffen sein, dass er in jeder anderen Situation [Anm.: als der Gesprächssituation] ebenfalls verständlich bleibt. Schon deshalb bedient man sich beim Schreiben gewöhnlich einer Standardsprache und nicht eines Dialektes (Eisenberg 2009b: 62).

Diesbezüglich ist darauf hinzuweisen, dass so wie die Dialekte auch die Umgangssprache, welche von Lernenden im Alltag wahrgenommen wird, von der Standardsprache abweicht und infolgedessen Unverständlichkeiten gegenüber bestimmter normierter Verschriftlichungen auftreten können (vgl. Dürscheid 2016: 100).

Weitere Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache sind die fehlenden Informationsgehalte durch Mimik und Gestik, der monologische Nachrichtencharakter oder die strengere sprachnormierte Anwendung beim Schriftgebrauch (vgl. ebd.: 26-27).

Umgelegt auf die Alphabetisierungspraxis bedeuten diese Unterschiede, dass im Zuge des Unterrichts nicht nur das Alphabet an sich, sondern auch eine von der gesprochenen Sprache abweichende Kommunikationsform vermittelt bzw. erlernt und verstanden werden muss. Somit ist die Alphabetisierung bzw. der Schriftspracherwerb ein deutlich komplexeres Feld, als dies zunächst den Anschein erwecken vermag. Auf diesen Aspekt soll im nächsten Punkt nun eingegangen werden.

3.2. Schriftspracherwerb

Unter dem Begriff Schriftspracherwerb versteht man den Aneignungsprozess der Fähigkeiten Lesen und Schreiben einer Sprache (vgl. Seidl/ Rauscher/ Himmelreich 2018: 11). Dieser Prozess basiert auf mehreren Grundvoraussetzungen bzw. Herausforderungen, die Schriftkundigen bei der Anwendung oder beim Rezipieren von geschriebener Sprache kaum noch bewusst sind. Unter anderem bedarf es einiger kognitiver Leistungen, welche vom Lernenden erbracht werden müssen, um bereits einfachste Texte, Wörter oder gar Zeichen dechiffrieren zu können (vgl. Feldmeier 2004: 105 und vgl. Szablewski-Çavuş 2002: 248). Diese sollen im nachfolgenden Unterpunkt kurz skizziert werden.

3.2.1. Kognitive Leistungen im Schriftspracherwerb

Die grundlegenden, kognitiven Leistungen im Schriftspracherwerb belaufen sich auf das akustische Wahrnehmungsvermögen, das visuelle Wahrnehmungsvermögen, motorische Fähigkeiten und die visuo-motorische Koordination.

Das akustische Wahrnehmungsvermögen ermöglicht die Differenzierung sowie die Perzeption einzelner Laute. Dies wirkt sich wiederum auf das Verstehen verschiedener Wörter aus, vor allem, wenn sich diese nur anhand eines Lautes bzw. Graphem unterscheiden (vgl. Feldmeier 2004: 105). Als Beispiel dafür wären die Wörter *Hand* und *Wand* zu nennen. Sie unterscheiden sich durch die Grapheme ⟨h⟩ und ⟨w⟩, welche somit ein Minimalpaar darstellen. Die Möglichkeit zur Minimalpaarbildung belegt die bedeutungsunterscheidende Eigenschaft von Graphemen, welche sich folglich auf die Semantik von Inhalten bzw. Texten auswirkt (vgl. Eisenberg 2009a: 33).

Ähnlich verhält es sich mit dem visuellen Wahrnehmungsvermögen. Dieses ermöglicht das Erkennen und Wahrnehmen der graphemischen Zeichen, gemäß welcher die einzelnen Laute in der jeweiligen Schrift repräsentiert werden. Hierbei kann die optische Ähnlichkeit von Buchstaben, wie sie beispielsweise bei ⟨n⟩ und ⟨h⟩ gegeben ist, zu Schwierigkeiten bei Lernenden führen. So würde beispielsweise das fälschliche Wahrnehmen von *Bahn* anstelle von *Bann* einen entscheidenden semantischen Unterschied machen (vgl. Feldmeier 2004: 110).

Bezüglich der motorischen Leistungen von Schreibenden bzw. Schriftsprachlernenden ist die Fähigkeit über das ordentliche Führen eines Schreibgerätes zu nennen. In Industrieländern ist es bereits für Kinder ein Leichtes, einen Stift sachgerecht zu benutzen, da sie durch das frühkindliche Malen und Kritzeln schon in sehr frühem Alter eine Idee von dessen Benutzung haben. Somit stellt die motorische Komponente in deren Schriftspracherwerb eher selten ein Problem dar (vgl. Szablewski-Çavuş 2002: 247-248). Anders ist dies bei Lernenden aus bildungsferneren Ländern, sowie es beispielsweise bei vielen Migrantinnen und Migranten bzw. Flüchtlingen der Fall ist. Für diese ist die schreibadäquate Stifthaltung und -führung problematisch, da sich durch die ungewohnten Bewegungen oftmals Unter- und Oberarm verkrampfen oder Stifte abrechen, weil der nötige Kraftaufwand nicht abgeschätzt werden kann (vgl. Feldmeier 2004a: 105).

Eine auf dieser Kompetenz aufbauende Leistung ist jene über die visuo-motorische Koordination. Darunter versteht man die Verbindung der visuellen und motorischen Fähigkeit in Hinblick auf das richtige Ausführen der Schreibbewegung bei gleichzeitiger Kontrolle des optisch wahrnehmbaren Ergebnisses (vgl. Szablewski-Çavuş 2002: 248). Eine geschulte visuo-motorische Koordination lässt sich beispielsweise daran erkennen, dass Schreibende einzelne Buchstaben richtig auf der Zeile platzieren oder geschriebene Buchstaben selbständig korrigieren, um sie leserlicher zu gestalten (vgl. Feldmeier 2004: 105).

Des Weiteren ist die korrekte Zuordnung von Lauten zu Buchstaben, die sogenannte Phonem-Graphem-Korrespondenz, eine nicht zu unterschätzende Leistung im Lese- und Schreibprozess von Alphabetschriften wie dem Deutschen, welche auch Hindernisse darstellen kann. Besonders beim Lesen von Buchstabenkombinationen, wie Silben, Wörtern und Sätzen, bei welchen die Fähigkeit zur Synthese, also dem Zusammenfügen von Lauten und dem Zuschreiben der richtigen Bedeutung, von Nöten ist, werden Probleme dieser Art augenscheinlich. Für Lernende mit anderer Erstsprache als der zu erlernenden Schriftsprache

stehen hier zusätzlich vor der Hürde an mangelnder Spracherfahrung in der Zweitsprache und der damit einhergehenden Wahrnehmung ungewohnter Lautverbindungen (vgl. ebd. 2004).

Die eben erläuterten Leistungen spiegeln sich auch in Modellen zum Schriftspracherwerb wieder. Weitreichend verbreitet sind diesbezüglich jene von Frith (1985) und Günther (1986), wobei hier zu erwähnen ist, dass diese sich auf den Schriftspracherwerb von Kindern beziehen. Bislang wurde eine potentielle Adaptierung der Modelle auf den Lernprozess von Erwachsenen oder erwachsenen Migrantinnen und Migranten nicht eindeutig wissenschaftlich erwiesen. Nichtsdestotrotz gelang es Kurvers und Zouw (1990) die Annahmen von Frith (1985) im Zweitschriftsprachenerwerb des Niederländischen von Erwachsenen nachzuweisen. Daher sollen die beiden Modelle zumindest kurz Erwähnung in dieser Arbeit finden.

3.2.2. Modelle zum Schriftspracherwerb von Frith (1985) und Günther (1986)

Der Schriftspracherwerb wurde erstmals von Frith (1985) in Form eines dreiphasigen Modells festgehalten. Ihre Erkenntnisse beruhen auf der Beobachtung von englischsprachigen Kindern und deren frühkindlichen Schreibversuchen bzw. Schreibentwicklungen. Die Phasen wurden von Günther (1986) erweitert, indem er dem ‚Kernprozess‘ laut Frith eine Prä-Phase sowie auch eine Post-Phase hinzufügt (vgl. Dürscheid 2016: 245), in welchen jedoch keine neuen Strategien zum Schriftspracherwerb bzw. zum Schriftsprachgebrauch erlernt werden (vgl. ebd.: 250). Zusammengefasst, belaufen sich die Entwicklungsstufen dieses fünfphasigen Modells auf die folgenden:

1. Symbolisch-prälaterale Phase
2. Logografische Phase
3. Alphabetische Phase
4. Orthografische Phase
5. Post-literale Phase (vgl. ebd.)

Die Hauptentwicklungsstufen der Schriftsprache beschränken sich auf Punkt zwei bis vier. Die davor angesiedelte symbolisch-prälaterale Phase beschreibt den Entwicklungsschritt, in dem Kinder die Schriftsprache in ihrer Symbolhaftigkeit verstehen lernen. Dies geschieht rezeptiv vor allem durch das Vorlesen von Bilderbüchern. Produktiv versuchen Kinder in dieser Phase das Vorlesen der Eltern zu imitieren. Dies zeigt sich oftmals durch das wortgetreue Nacherzählen von bereits bekannten Geschichten. Dabei sprechen Kinder auswendig einen vielmals gelesenen Text nach, während sie mittels der Gestik so tun, als ob sie wirklich aus Büchern vorlesen (vgl. Feldmeier 2010: 29). In Bezug auf die schriftliche

Produktion ist in dieser Vorphase des Schriftspracherwerbes zu erkennen, dass Kinder typische Schreibbewegungen sowie auch die jeweilige Schreibrichtung kopieren. Des Weiteren sind oftmals buchstabenähnliche Gebilde im Gekritzeln erkennbar. Kennzeichnend für diese Phase ist das prälaterale Stadium, in dem sich ein Kleinkind befindet. Dies bedeutet, dass darin noch keine (meta-)sprachlichen Kenntnisse bzw. ein Verständnis für die jeweilige Sprache angenommen werden kann (vgl. Seidl/ Rauscher/ Himmelreich 2018: 11).

Nach dieser Vorstufe vermerken Frith (1985) und Günther (1986) die logografische Phase. Hierbei werden erstmals Wortbilder erkannt und geschrieben. In den meisten Fällen handelt es sich dabei um den eigenen Namen oder Namen aus dem näheren bzw. familiären Umfeld, welche anhand des Schriftbildes wiedererkannt oder aufgeschrieben werden können. Das nachfolgend angeführte, vielzitierte Beispiel verdeutlicht, dass in dieser Phase das ‚bildhafte‘ Verstehen noch stark jenem über die Wortbedeutung überwiegt:

Wenn man Kinder fragt, welches Wort länger sei – *Kuh* oder *Regenwurm* –, geben sie möglicherweise mit Blick auf die Größe der Tiere an, *Kuh* sei das längere Wort. Einen Wortbegriff haben diese Kinder also noch nicht (Dürscheid 2016: 246).

Das Wiedererkennen und Aufschreiben bekannter Wörter erfolgt dementsprechend ohne jegliches Bewusstsein über sprachliche Parameter, wie Phonem-Graphem-Korrespondenz oder gefestigte Buchstabenkenntnisse (vgl. Seidl/ Rauscher/ Himmelreich 2018: 11). Dies ist auch der Grund, warum es Kindern in dieser Phase nicht möglich ist, selbständig unbekannte Wörter aufzuschreiben. Sie verfügen bloß über einen Sichtwortschatz. Dieser wird sukzessiv durch das Abschreiben bzw. das Abmalen von vorgeschriebenen Wörtern um den Schreibwortschatz erweitert (vgl. Feldmeier 2010: 30). Diese Schreibversuche sind jedoch noch geprägt von Vertauschungen, Doppelungen oder anderen Fehlern in der Buchstabenreihenfolge. Des Weiteren ist die korrekte Raumlage der einzelnen Buchstaben nicht gegeben (vgl. Seidl/ Rauscher/ Himmelreich 2018: 11).

Während Unreinheiten der Raumlage noch in späteren Phasen erkennbar bleiben können, ist das Bewusstsein über Laut-Buchstaben-Korrespondenzen und festgelegter Lautfolgen innerhalb von Silben und Wörtern ein Indiz für den Beginn der alphabetischen Phase. Dieses wird mit dem schon erläuterten Terminus der phonologischen Bewusstheit bezeichnet (siehe Kapitel 3.1.2.). In dieser Entwicklungsstufe können Lernende Gehörtes zunächst lautgetreu umsetzen. Dies bedeutet, dass es trotz semantischen Verständnisses zu standardabweichenden Schreibungen eines Wortes kommen kann. Diese Abweichungen belaufen sich beispielsweise auf Verschriftlichungen der Wörter *Vater* und *Koffer* in Form von **fata* und **kofa*. Muster

und Regeln der Rechtschreibung prägen sich erst im Laufe der Zeit ein und werden nach und nach verinnerlicht. Nicht selten kommt es bei diesem Regellernen zu Übergeneralisierungen. Zum Beispiel wird das Wort *Sofa* analog zu *Vater* ebenfalls mit der Endung (-er) als **sofer* realisiert (vgl. Seidl/ Rauscher/ Himmelreich 2018: 11).

Die richtige Anwendung der Muster und Regeln von Phonem-Graphem-Korrespondenzen erlernen die Kinder durch die Vermittlung der aktuellen Rechtschreibung. In den meistens Ländern ist dafür der Schulbesuch ausschlaggebend. In der Schule passiert der Großteil der sogenannten orthografischen Phase nach Frith (1985) und Günther (1986). Neben der Aneignung der richtigen Schreibweise automatisiert sich das Schreiben und Lesen im Allgemeinen: Kinder erfassen Buchstabenkombinationen als Morpheme, wodurch sich das Lesen deutlich verschnellert (vgl. Dürscheid 2016: 248). Die Synthese von Buchstaben zu Morphemen bzw. zu Silben ermöglicht auch eine orthografisch korrekte Schreibung. Beispielsweise eignen sich Kinder dadurch die Fähigkeit zur Wortableitung an, welche potentielle Fehlerquellen eliminieren kann. Die Mehrzahl von *Haus* kann somit richtig in Form von *Häuser* und nicht als **Heuser* wiedergegeben werden, obwohl beide Versionen gleich ausgesprochen werden (vgl. Seidl/ Rauscher/ Himmelreich 2018: 11). Diese Phase ist die einzige, die auch für Schreiberfahrene noch problematisch sein kann. Unklarheiten in Bezug auf richtige Orthografie, vor allem beim Schreiben eigener Texte, bereiten für viele Personen auch noch nach jahrelanger Schriftsprachpraxis Schwierigkeiten (vgl. Szablewski-Çavuş 2002: 247).

Die letzte vermerkte Stufe im Schriftspracherwerb ist die post-literale Phase. In dieser ist der Prozess des Erlernens und der Wahrnehmung von Buchstaben und Lauten bzw. deren Synthese und Analyse abgeschlossen und Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache werden wahrgenommen. Schrift kann selbständig als Kommunikationsmittel angewandt werden, da die notwendige Sicherheit erlangt wurde bzw. erweitert wird (vgl. Dürscheid 2016: 249). Dies ist die grundlegende Bedingung für die Entwicklung der Schreibkompetenz (vgl. Feldmeier 2010: 30).

In Bezug auf die Alphabetisierungspraxis mit erwachsenen Migrantinnen und Migranten finden die Modelle von Frith (1985) und Günther (1986) trotz der Fokussierung auf Kinder insofern Anwendung, als dass die ersten vier Phasen als Einstufungsniveaus für Alphabetisierungskurse in Wien gemäß de Wiener Rahmencurriculum Deutsch als Zweitsprache und Alphabetisierung (Fritz/ Faistauer/ Ritter/ Hrubesch 2006) herangezogen wurden. Zwar liegen dieser Vorgehensweise keine wissenschaftlichen Resultate zugrunde,

jedoch wurde sich bei deren Einsatz auf die Erfahrungen der Expertinnen und Experten berufen (vgl. Feldmeier 2010: 31). Es wurde auch darauf hingewiesen, dass es sich im Gegensatz zu dem beschriebenen Schriftspracherwerb in den beiden Modellen um die kombinierte Vermittlung von (Fremd-)Sprache und Schrift handeln muss, um auch gezielt die Kenntnisse in der Zweitsprache zu erweitern (vgl. Ritter 2010a: 1119). Diesbezüglich hält Ritter eine kritische Phase zu Beginn des Alphabetisierungsprozesses in der Zweitsprache fest, nämlich die Problematik über die Aneignung des phonematischen Prinzips bzw. die Phonem-Graphem-Korrespondenzen. Diese resultiert aus der Schwierigkeit, die alphabetische Schrift bzw. deren graphische Zeichen Lauten zuzuordnen, die zunächst aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse nicht eindeutig erfasst werden können. Eine zusätzlich kritische Phase stellt jene nach dem grundlegenden Erwerb der Schriftsprache dar. Ritter bemerkt dazu, dass das nachträgliche Vergessen der Schriftsprachkenntnisse aufgrund fehlender Praxis nicht zu unterschätzen sei und deshalb ein besonderes Augenmerk auf die Absicherung und Automatisierung des Erlernten gelegt werden muss (vgl. ebd.: 1122-1123).

Demzufolge lässt sich schließen, dass sich Alphabetisierung in der Zweitsprache von jener in der Erstsprache unterscheidet. Diese Unterschiede sollen nun Erläuterung finden.

3.2.3. Zweitschriftspracherwerb

Der Zweitschriftspracherwerb beschreibt den Lernprozess von Personen, die bereits in einer anderen, im Falle dieser Arbeit nicht-lateinischen Schrift bzw. in einem anderen Schriftsystem mit lateinischer Alphabetschrift, alphabetisiert wurden (vgl. Gamper 2017: 15). Für diese Personengruppe lässt sich festhalten, dass der Zweitschriftspracherwerb durch das Schriftsystem ihrer Erstsprache von positiven und negativen Transfererscheinungen geprägt sein kann. Dies bedeutet, dass sprachliche Elemente aus der Erstsprache bzw. aus dem Schriftsystem der Erstsprache übernommen und in jenem der Zweitsprache sichtbar werden. Diese Transfererscheinungen können den Erwerb des neu zu erlernenden System begünstigen, als auch erschweren (vgl. Weinreich 1976: 15). Diese Annahmen gehen auf die Kontrastivhypothese zurück, laut welcher sich bei der Gegenüberstellung zweier Sprachen ein Kontrast ergibt. Dieser kann durch Transfererscheinungen sichtbar werden, indem bereits bekannte Regeln und Strukturen aus der Erstsprache von den Lernende in die Zweitsprache übertragen werden. Dies kann für den Zweitschriftspracherwerb sowohl förderlich sein, als auch erschwerend wirken (vgl. Scharff Rethfeld 2013: 70).

Jedenfalls ist gemäß der Kontrastivhypothese die Rolle der Erstsprache „für die sprachliche Entwicklung eines Individuums“ (Cillia 2011: 3) entscheidend. Weiters sprechen auch diverse Befunde für eine Miteinbeziehung bzw. Berücksichtigung der Erstsprache (vgl. ebd.). Da die Migrantinnen und Migranten unterschiedliche Erstsprachen sprechen (siehe Kapitel 2), gilt es zu klären, welche speziellen Bedarfe Lernende in Bezug auf die DaZ-Alphabetisierung aufgrund ihrer jeweiligen Erstsprache haben. Dies soll unter anderem durch die Differenzierung der Zielgruppe im nachfolgenden Kapitel geschehen.

3.3. Binnendifferenzierung der Zielgruppe von DaZ-Alphabetisierung

Ergänzend zur Beschreibung der Zielgruppe von DaZ-Alphabetisierungskursen in Österreich in Kapitel 2, welche sich hauptsächlich auf demografische bzw. statistisch erhobene Daten bezieht, sollen nun theoretische Modelle zur Binnendifferenzierung vorgestellt werden. Dies hat den Zweck, die Heterogenität der Zugewanderten mittels wissenschaftlichen Zuganges zu verdeutlichen, sowie deren Auswirkung auf den DaZ-Schriftspracherwerb bzw. die DaZ-Alphabetisierung zu erläutern. Im Laufe der Zeit wurden zahlreiche Versuche getätigt, die Unterschiedlichkeit innerhalb der Zielgruppe festzuhalten und auszudifferenzieren. Hier zu nennen sind beispielsweise die Modelle zur Binnendifferenzierung von Szablewski-Çavuş (2001), Hubertus (1991), Fischer und Koch (1991), Feldmeier (2004) und Gill (2015). Da die beiden Letztere die ausführlichsten Modelle publiziert haben, werden diese detaillierter beschrieben. Die anderen werden kürzer behandelt und nur anhand ihrer Unterschiede erläutert.

3.3.1. Binnendifferenzierung nach Szablewski-Çavuş (2001) und Hubertus (1991)

Die ersten Modelle zur Binnendifferenzierung sind auf Szablewski-Çavuş (2001) und Hubertus (1991) zurückzuführen. Sie teilen die Migrantinnen und Migranten mit Alphabetisierungsbedarf ähnlich in vier Unterkategorien ein, nämlich jenen aus Zuwandererinnen und Zuwanderern, die

- a) in ihrer Erstsprache alphabetisiert sind, jedoch Schwierigkeiten mit der deutschen Orthographie haben
- b) in einem logographischen Schriftsystem erstalphabetisiert wurden und denen nun die lateinische Alphabetschrift nähergebracht werden muss
- c) in ihrer eigenen Erstsprache alphabetisiert werden wollen

- d) in der Zweitsprache Deutsch alphabetisiert werden wollen (vgl. Szablewski-Çavuş 2001: 21 und vgl. Hubertus 1991: 29).

Diese äußerst grobe Gliederung von Szablewski-Çavuş (2001) und Hubertus (1991) wird oftmals in ihrem Mangel an Spezifizierung kritisiert. Hubertus (1991) verweist jedoch auf die Möglichkeit über die Miteinbeziehung der jeweiligen Sprachniveaus, welche jedoch nicht genauer dargelegt werden (vgl. Hubertus 1991: 29).

3.3.2. Binnendifferenzierung nach Fischer und Koch (1991)

Ein deutlich detaillierter Zugang ist jener von Fischer und Koch (1991). Sie unterscheiden die Zielgruppe in ihrer Heterogenität anhand fünf Kategorien, nämlich

- a) Personen ohne Schriftkenntnisse in der Erstsprache, die jedoch in dieser alphabetisiert werden wollen,
- b) Personen ohne Schriftkenntnisse in der Erstsprache, die jedoch in der Zweitsprache Deutsch alphabetisiert werden wollen,
- c) Personen, die Kenntnisse in einer logographischen Schrift vorweisen und das lateinische Schriftsystem in Bezug auf die deutsche Sprache lernen wollen
- d) Personen mit Sprachkenntnissen im Pidgin-Deutsch³⁵, welche sowohl in der Erstsprache als auch in der Zweitsprache Deutsch Probleme beim (Schrift-)Spracherwerb haben

und

- e) Personen mit „doppelten Analphabetismus“ (Koch/ Fischer 1991: 120), welche weder in der Erstsprache noch in der Zweitsprache Deutsch schriftliche Kenntnisse vorweisen können. Hauptbetroffene dieser Erscheinung sind vor allem Jugendliche der ‚zweiten Generation‘ von Zuwanderern (vgl. ebd.: 120).

Dieses Modell zur Binnendifferenzierung greift mitunter auch Heterogenität in Bezug auf Alter auf bzw. thematisiert explizit das Pidgin-Deutsch. Kritisch anzumerken ist jedoch die kaum vorhandene Miteinbeziehung der sprachlichen Niveaus der Migrantinnen und Migranten (vgl. Vogelsang 2007: 42).

³⁵ Pidgin-Deutsch = eine sprachliche Übergangserscheinung zwischen der Zielsprache Deutsch und der Erstsprache, welche zunächst bei Migrantinnen und Migranten in Deutschland nachgewiesen wurde (vgl. Bierbach/Birken-Silverman 2004:3f.)

3.3.3. Binnendifferenzierung nach Feldmeier (2004)

Aufbauend auf dieser von Fischer und Koch (1991) dargelegten Differenzierung der Zielgruppe für Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch sieht auch Feldmeier (2004) eine Binnendifferenzierung anhand bestimmter Kategorien vor. Er erweitert die bereits durch Fischer und Koch (1991) vorgelegte Binnendifferenzierung, indem er Mängel dieses Modells miteinschließt (vgl. Feldmeier 2004: 103ff.) So beläuft sich die Binnendifferenzierung nach Feldmeier (2004) auf die folgenden Eckpunkte:

- a) Nationalitäten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer
- b) Sprachliche Kenntnisse der Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer
- c) Schriftsprachliche Kenntnisse der Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer
- d) Fähigkeiten, die im direkten Zusammenhang mit dem Schriftspracherwerb stehen
- e) Ausbildungsgrad von Konzepten über Sprache und Schrift
- f) Lernprognose (vgl. ebd.: 103ff.)

Obwohl Feldmeiers (2004) vorgeschlagene Kategorisierung auf den ersten Blick ebenfalls grobgliedrig wirkt, werden die einzelnen Kategorien ausführlich beschrieben.

Zunächst findet die Nationalität der Teilnehmerinnen und Teilnehmer von Alphabetisierungskursen Erwähnung. Zu dieser vermerkt Feldmeier (2004), dass es kaum möglich ist, die größte Gruppe mit Alphabetisierungsbedarf festzumachen, da Statistiken über die Nationalitäten von Migrantinnen und Migranten nicht 1:1 auf jene in den Alphabetisierungskursen umzulegen sind. Bislang dokumentierte Schätzungen sind seiner Meinung nach daher wenig aussagekräftig. Diese Auffassung wurde auch bereits bei der Schätzung der Bedarfszielgruppen in Kapitel 2 dargelegt (vgl. ebd.: 103f.).

Bezüglich der sprachlichen Kenntnisse der Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer bemerkt er, dass diese von der Aufenthaltsdauer in Deutschland abhängig ist und diese folglich bei kurzem Aufenthalt kaum erwartet werden können (vgl. ebd.: 104). Diesem Aspekt ist laut Wäbs (1996: 12) jedoch deutlich wenig Einfluss auf die Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch zuzuschreiben ist.

Prinzipiell ist festzuhalten, dass gerade in Alphabetisierungskursen die Heterogenität hinsichtlich der Kenntnisse in der Zweitsprache Deutsch deutlich höher ist, als in regulären DaZ-Kursen (vgl. Feldmeier 2015: 33). Dies bedeutet, dass sowohl Personen mit sehr geringen oder kaum vorhandenen Wissensstände mit bereits fortgeschrittenen im selben Kurs

unterrichtet werden. Meist ist dies auf fehlende finanzielle Mittel zur Separierung dieser Untergruppen zurückzuführen (vgl. Feldmeier 2004: 104). In Bezug auf die schriftsprachlichen Kenntnisse lassen sich ähnliche Unterschiede festhalten. Die Bandbreite des Wissenstandes der Lernenden erstreckt sich über vollständige Unkenntnis von Buchstaben und Schriftsprache über fortgeschrittenes Differenzieren und Erkennen einzelner Buchstaben sowie von Buchstabengruppen (vgl. ebd.: 104). Dies hat zur Folge, dass einzelne Teilnehmerinnen und Teilnehmer sich in denselben Kursen sowohl über- als auch unterfordert fühlen können (vgl.:ebd.: 105).

Unter der Kategorie ‚Fähigkeiten, die in direktem Zusammenhang mit dem Schriftspracherwerb stehen‘ führt Feldmeier (2004) die Kompetenzen zur akustischen oder visuellen Differenzierungsfähigkeit und die visuo-motorische Koordination an. Wie bereits im vorangegangenen Punkt erläutert wurde, sind dies essentielle Leistungen, die Schriftsprachlernende für den Lernprozess erbringen müssen. Im Falle von Migrantinnen und Migranten in Alphabetisierungskursen sind diese jedoch nicht immer voraussetzbar (vgl. ebd.). Dies hängt eng mit der Kategorie ‚Ausbildungsgrad von Konzepten und Schrift‘ zusammen. Auch hier sind sehr starke Unterschiede im Wissenstand der Personen innerhalb desselben Alphabetisierungskurses zu konstatieren. Beispielsweise ist das Konzept ‚Wort‘ für manche Lernende völlig unverständlich, andere können wiederum fehlerfrei zwischen den einzelnen Wortarten unterscheiden (vgl. ebd.: 106).

Der letzte Punkt in Feldmeiers (2004) Binnendifferenzierung erfasst die Lernprognose. Diese Prognose führt er auf die Lebenssituation der Lernenden zurück, da diese große Einflüsse auf den Schriftspracherwerb bzw. den Sprachlernprozess im Allgemeinen hat. Beispielsweise nimmt er in diesem Punkt auf die Sprachkenntnisse in der Erstsprache bzw. in der Zweitsprache innerhalb der Familie Bezug und zieht soziale Faktoren, wie Berufstätigkeit und Arbeitslosigkeit mit ein. Prinzipiell schreibt Feldmeier (2004) Lernenden,

- mit deutschsprachigen Ehepartnerinnen bzw. Ehepartnern
- in einem alphabetisierten (familiären) Umfeld
- mit Deutsch schreibenden und sprechenden Kindern
- mit einer Arbeit
- und ausreichender Lernzeit

äußerst gute Lernaussichten zu (vgl. ebd.). Im Gegensatz dazu haben Personen

- mit ausländischen Ehepartnerinnen bzw. Ehepartnern im ausländischen (familiären) Umfeld
- ohne einer Arbeit
- und in einem nicht alphabetisierten Umfeld

geringere Chancen auf einen Lernerfolg (vgl. ebd.). Bezüglich der Lebensumstände sind auch besonders kulturell tradierte Rollenzuweisungen und die dadurch bedingte familiäre Situation zu nennen. Diese wirken oftmals zum Nachteil von Frauen. Beispielsweise erfordert die ‚erwartete‘ Bereitschaft zur Kinderbetreuung einen deutlichen Mehraufwand von ihnen. Dies spiegelt sich oft in der Unmöglichkeit wieder, Alphabetisierungs- bzw. Sprachkurse ordnungsgemäß zu besuchen. Dementsprechend ist in vielen Kursinstituten die Anzahl der Frauen überwiegend, wenn für eine Kinderbetreuung im Haus gesorgt wird (vgl. Feldmeier 2015: 37).

Im Vergleich zu den dargestellten Ansätzen von Szablewski-Çavuş (2001) und Hubertus (1991) bzw. Fischer und Koch (1991) ist auffällig, dass Feldmeier (2004) unter dem Punkt ‚Lernprognose‘ auch die individuellen Lebensumstände der Lernenden differenziert. Des Weiteren thematisiert er auch die Fähigkeiten, die im direkten Zusammenhang mit dem Schriftspracherwerb stehen mittels einer eigenen Kategorie. Somit lässt sich insbesondere auch zwischen Lernschwierigkeiten aufgrund mangelnder (schrift-)sprachlicher Kenntnisse oder ungenügend ausgereifter, kognitiver Leistungen differenzieren.

3.3.4. Binnendifferenzierung nach Gill (2015)

Ähnlich der Binnendifferenzierung von Feldmeier (2004) hat Gill (2015) einen Ansatz zur Veranschaulichung der Heterogenität neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler in Brandenburg festgehalten. Im Unterschied zu den bisherigen Modellen wird hier jedoch auch das Alter in einer separaten Kategorie erfasst. Gill (2015) hält sechs Bereiche zur Beschreibung der Heterogenität der Lernenden in nachfolgender Grafik fest:

- a) Alter
- b) Migrationserfahrung
- c) Quantitativer und qualitativer Kontakt zum Deutschen
- d) Schul-/Lernbiografie
- e) Sprachbiografie
- f) Alphabetisierung (vgl. Gill 2015:9)

Gill (2015) bezieht sich in seiner Differenzierung auf Zugewanderte, die aufgrund ihres Alters in Schulen unterrichtet werden sollen, jedoch wird die Darstellung in dieser Arbeit auch als adäquat für die Beschreibung illiterater, erwachsener Migrantinnen und Migranten mit DaZ-Alphabetisierungsbedarf angesehen. Die angeführten Bereiche sollen nun kurz Erklärung finden.

Das Alter spielt beim Erwerb von (Schrift-)Sprachen eine große Rolle (vgl. ebd.). Es ist erwiesen, dass sich fortgeschrittenes Alter negativ auf die Lerngeschwindigkeit auswirkt bzw. negative Transfererscheinungen aus der Erstsprache bei älteren Lernenden häufiger auftreten, als bei jüngeren (vgl. Gamper et al. 2017: 7).

In Bezug auf die Migrationserfahrung ist zu bemerken, dass deren Einfluss auf den Lernprozess nicht außer Acht zu lassen ist. Migrantinnen und Migranten, die beispielsweise psychosozialen Belastungen durch einen Fluchthintergrund aufweisen, oder unter Existenzängsten aufgrund fehlender Aufenthaltsperspektiven leiden, können mitunter nicht dieselben Leistungen im Unterricht erbringen, wie Teilnehmerinnen und Teilnehmer ohne diese Erfahrungen (vgl. Gill 2015: 9). Ähnliches hat Feldmeier (2004) in der Kategorie Lernprognose festgehalten (vgl. Feldmeier 2004: 106).

In Bezug auf die lebensweltliche Erfahrung der Lernenden ist auch der qualitative und quantitative Kontakt zum Deutschen ein bedeutender Einflussfaktor auf den Lernprozess bzw. ein Bereich, welcher sehr unterschiedliche Ausprägungen innerhalb der Zielgruppe aufweist (vgl. Gill 2015: 9). Unter diesem Punkt wird betrachtet, wie lange und wie oft die Lernenden auch außerhalb der Unterrichtssituation mit der deutschen Sprache Kontakt haben bzw. hatten und inwiefern sie Anwendungsmöglichkeiten für den eigenen Sprachgebrauch finden (vgl. Gamper et al. 2017: 7). Bei Feldmeier beläuft sich dieses Merkmal auf die Kategorie „Sprachliche Kenntnisse der Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer“ (Feldmeier 2004:106).

Unter dem Bereich Schul-/ Lernbiographie wird zwischen den verschiedenen Kenntnis- und Lernständen der Zugewanderten unterschieden (vgl. Gill 2015: 9). Bringen Lernende bereits Erfahrungen mit Schulsystemen, Prüfungssituationen und Lernstrategien mit, sind die Chancen für einen rasch fortschreitenden und erfolgreichen Lernprozess deutlich erhöht, da diese Kenntnisse nicht von Grund auf erarbeitet werden müssen (vgl. Gamper et al. 2017: 7). Ansonsten müssen den Lernenden neben der Sprache in Wort und Schrift auch grundlegende Lernstrategien bzw. Strategien zum selbstgesteuerten Lernen vermittelt werden. Gleichzeitig

ist auch der Faktor Motivation ein sehr wichtiges Element im gelungenen Lernprozess. Denn auch wenn viele Teilnehmerinnen und Teilnehmer den Anreiz in einem selbstständigen Leben sehen, das der Kursbesuch ermöglicht, so ist auch der Wert von Bildung wie er in westlichen Ländern geläufig ist, für einige unter ihnen nicht greifbar oder kaum existent. Dies ist vor allem bei fehlender Schulerfahrung der Fall und kann den Lernfortschritt bzw. das Unterrichtsgeschehen unterschiedlich beeinflussen. Der Einfluss kann jedoch sowohl positiv als auch negativ zu betrachtet werden: einerseits tragen die Lernenden keinerlei negative Schulerfahrungen in die neue Lernsituation mit, andererseits äußert sich die fehlende Erfahrung auch durch kurze Aufmerksamkeitsspannen, Konzentrationsstörungen und Schwierigkeiten beim Memorieren von neu Gelernten bzw. beim Lernprozess selbst (vgl. Ritter 2010a: 1117).

Der Punkt Sprachbiographie beschreibt den unterschiedlichen Wissenstand über die Erst- und etwaige Fremdsprachen der Migrantinnen und Migranten (vgl. Gill 2015: 9). Dieser ist äußerst nützlich für sprachkontrastive Lehrmethoden, welche versuchen, sprachliche Eigenheiten der Zielsprache durch die kontrastive Darstellung mittels der Erstsprache zu verdeutlichen (vgl. Gamper et al. 2017: 7).

Anschließend an das lernstrategische bzw. sprachliche Wissen ist der Punkt Alphabetisierung zu nennen. Prinzipiell wird zwischen alphabetisierten und nicht-alphabetisierten Lernenden unterschieden. Nicht-alphabetisierte Lernende verfügen über keinerlei schriftsprachliche Kenntnisse, selbst in der Erstsprache nicht (vgl. Gill 2015: 9). Für sie ist der Lernprozess der Schriftsprache Deutsch als Erstschriftspracherwerb anzusehen. Bereits alphabetisierte Migrantinnen und Migranten haben das Schriftsystem ihrer Erstsprache schon erworben, welches in Bezug auf jenes des Deutschen, hauptsächlich ein nicht lateinisches ist. Für sie stellt das Erlernen des deutschen Schriftsystems einen Zweitschriftspracherwerb dar (vgl. Gamper et al. 2017: 6-7). Dieser kann, wie im vorangegangenen Punkt bereits dargestellt, Transfererscheinungen aus der Erstsprache aufweisen.

Mittels der nachfolgenden Tabelle sollen die speziellen Bedarfe der Lernenden gemäß ihres jeweiligen bereits erworbenen Schriftsystems repräsentiert und somit die eingangs vermerkte Auswirkung auf die Alphabetisierungspraxis geschildert werden:

Tabelle 4 Bedarf der Zielgruppe(n) in der DaZ-Alphabetisierung (vgl. Gamper et al. 2017: 14)

Schriftsysteme neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler						
Typen	Lateinische Alphabetschrift	Nicht lateinische Alphabetschrift	Konsonantenschrift	Silbenschrift	Wort-schrift	Keine Alphabetisierung
Schrift/ Sprache	Spanisch, BKS, Türkisch, Polnisch	Griechisch, Kyrillisch, BKS	Arabisch Hebräisch	Thai, Katakana, Hindi	Chinesisch Kanji	Mündlich geprägte Sprachen (Romani, Amazigh) oder durch fehlende Bildung
Bedarfe	Neuzuordnung und Erweiterung bekannter Laut-Buchstaben-Beziehungen	Kennenlernen des lateinischen Alphabets mit der für das Deutsche verbindliche Laut-Buchstaben-Beziehung	Kennenlernen einer Buchstabenschrift in der obligatorisch auch Vokale notiert werden Gewöhnung an eine andere Schrift-richtung, an Groß und Kleinbuchstaben, Druck- und Schreibschrift	Kennenlernen einer Buchstabenschrift in der obligatorisch auch Vokale notiert werden Kennenlernen des lateinischen Alphabets mit der für das Deutsche verbindliche Laut-Buchstaben-Beziehung	Kennenlernen des lateinischen Alphabets mit der für das Deutsche verbindlichen Laut-Buchstaben-Beziehung	Generelle Einführung in den Schriftspracherwerb Kennenlernen der Funktion von Schrift Stiftführung; Einüben motorischer Fähigkeiten

Die oben angeführte Tabelle veranschaulicht die verschiedenen Schriftsysteme der Erstsprachen neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler, im Falle dieser Arbeit von erwachsenen Migrantinnen und Migranten. Diese werden in fünf Typen eingeteilt, nämlich in die lateinische Alphabetschrift, die nicht lateinische Alphabetschrift, die Konsonantenschrift, die Silbenschrift und die Wortschrift. Die sechste Kategorie repräsentiert jene Migrantinnen und Migranten, welche noch in keiner Sprache alphabetisiert wurden. Je nach Schriftsystem der Erstsprache bzw. aufgrund eines fehlenden Schrifterwerbs in der Erstsprache können spezielle Bedarfe der jeweiligen Zielgruppe für das Erlernen des deutschen Schriftsystems festgehalten werden (vgl. ebd.: 14).

Die geringste schriftsprachliche Entfernung erfahren jene Lernenden, die bereits in einer lateinischen Alphabetschrift einer anderen Sprache, wie beispielsweise Spanisch, BKS,

Türkisch oder Polnisch, alphabetisiert wurden. Für sie begrenzt sich der Erwerb lediglich auf eine Neuordnung und Erweiterung bekannter Laut-Buchstaben-Beziehung (vgl. ebd.: 14).

Die nächste kategorisierte Lernergruppe ist jene mit nicht lateinischen Schriftkenntnissen. Dazu zählen Personen, welche beispielsweise das Griechische, das russische Kyrillisch oder das Kyrillische in BKS als Erstschriftsprache erworben haben. Sie sind prinzipiell mit der Systematik einer Buchstabenschrift vertraut, müssen aber jene der lateinischen Alphabetschrift mit den für das Deutsche gültigen Phonem-Graphem-Verbindungen erlernen (vgl. ebd.: 14).

Als dritte bereits in der Erstsprache alphabetisierte Gruppe geben Gamper et al. (2017) Personen an, die eine Konsonantenschrift, wie das Arabische, erworben haben. Diese Zielgruppe steht neben der Laut-Buchstaben-Zuordnung vor der Herausforderung, im deutschen Schriftsystem obligatorisch auch Vokale verschriftlichen zu müssen. Des Weiteren müssen sie sich an eine andere Schriftrichtung und an die Verwendung von Groß- und Kleinbuchstaben gewöhnen. Außerdem ist der Gebrauch zweier unterschiedlicher Schrifterscheinungsarten, der Druckschrift und der Schreibschrift, neu (vgl. ebd.: 14).

Ähnlich wie bei der Konsonantenschrift ist auch für Personen, welche in einer Silbenschrift wie Thai oder Katakana erstalphabetisiert wurden, die verbindliche Verschriftlichung von Vokalen ein großer Unterschied zu ihrem bekannten Schriftsystem. Ansonsten müssen auch sie die Phonem-Graphem-Korrespondenzen von Grund auf erlernen (vgl. ebd.: 14).

Die fünfte und letzte Gruppe der bereits alphabetisierten Lernenden erfasst jene, die in einer Wortschrift, zum Beispiel in Chinesisch oder Kanji, alphabetisiert wurden. Für sie steht das Erlernen einer Buchstabenschrift mit ihren Eigenheiten prinzipiell im Mittelpunkt, insbesondere der Erwerb der lateinischen Alphabetschrift mit den für das Deutsche entsprechenden Phonem-Graphem-Korrespondenzen. Des Weiteren muss auch die differierende Schriftrichtung bzw. das Setzen von Leerzeichen bewusst gemacht werden (vgl. ebd.: 14).

Die sechste vermerkte Kategorie beschreibt die Bedarfe jener Zielgruppe, die noch keinerlei Schrifterfahrung hat. Neben der Vermittlung der einzelnen Schriftzeichen, deren Bedeutung und phonetischen Korrespondenz, muss ihr Schrift in ihrer Funktion und die Stiftführung grundsätzlich beigebracht werden, um anschließend den Schriftspracherwerb starten zu können (vgl. ebd.: 14).

Neben dieser Übersicht an speziellen Bedarfen der einzelnen Zielgruppe aufgrund ihrer Alphabetisierung im Erstschriftsystem, schlägt Berkemeier (2018) eine andere Perspektive vor. Diese soll nun erläutert werden.

3.3.5. Binnendifferenzierung nach Berkemeier (2018)

Berkemeier (2018) vermerkt in ihrer Übersicht, welche Kenntnisse aufgrund der jeweiligen Erstsprachen bzw. Erstalphabetisierungen in Bezug auf die DaZ-Alphabetisierung annehmbar sind. Dieser werden nun tabellarisch dargestellt:

Tabelle 5 Transferierbare Kompetenzen und Entwicklungsaufgaben je nach Schrifterfahrung
(vgl. Berkemeier 2018: 285)

	Nicht-alphabetische Schrift	Nicht-lateinische Alphabetschrift	Latein-verwandte Alphabetschrift	Lateinische Alphabetschrift
Phonologische Bewusstheit				
<i>Die Schülerinnen und Schüler können...</i>				
...die Aufmerksamkeit auf sprachliche Lautstrukturen richten	✓	✓	✓	✓
...Silben in Laute zerlegen/ Laute zu Silben synthetisieren	+++	✓	✓	✓
...Silben des Deutschen aussprechen	+++	+++	+++	+++
...Silben des Deutschen analysieren und synthetisieren	+++	++	++	++
Feinmotorik/ Schreibtechnik				
<i>Die Schülerinnen und Schüler können...</i>				
...eine angemessene Stifthaltung einhalten	✓	✓	✓	✓
...Groß- und Kleinbuchstaben des deutschen Alphabets schreiben	+++	+++	++	✓+
...Ober- und Unterlängen einhalten	++	++	✓+	✓
Lesen und schreiben				
<i>Die Schülerinnen und Schüler können...</i>				
...die Symbolfunktion von Zeichen	✓	✓	✓	✓
...die Funktionsweise einer Alphabetschrift	+++	✓	✓	✓
...deutsche Phoneme und Grapheme erkennen/ einander zuordnen	+++	+++	++	+
Orthographisch schreiben und Orthographie für das Lesen nutzen	+++	+++	+++	+++

Die oben angeführte Tabelle teilt die Zielgruppe mit Alphabetisierungsbedarf ebenfalls hinsichtlich ihrer Erstsprache bzw. ihrer Erstalphabetisierung ein. Berkmeier (2018) stellt diese Zielgruppen der Reihenfolge nach in Bezug auf die sprachliche Entfernung zur Zielsprache Deutsch auf. Dabei sind die nicht-alphabetischen Schriften am weitesten vom

deutschen Schriftsystem entfernt, welcher Fakt sich auch im Lernprozess bzw. in dessen Dauer widerspiegelt. Diesbezüglich vermerkt Berkemeier (2018):

Wenn Lernende bereits eine Alphabetschrift erworben haben, wissen sie, wie eine Alphabetschrift funktioniert, und erlernen das deutsche Schriftsystem ungleich schneller als Menschen, die vorher noch keine Schrift erworben haben und vielleicht noch nie, nicht lange oder lange nicht mehr zur Schule gegangen sind. Wenn man eine systemnahe Schrift beherrscht, können die Graphem-Phonem-Beziehungen in wenigen Stunden erworben werden. SchülerInnen und Erwachsene, die noch gar keine Schrift erworben haben, brauchen dagegen vergleichbar lange wie Erstklässler in der Muttersprache (ca. einige Monate bis zu 2 Jahre) (Berkemeier 2018: 283-284).

Mittels dieses Ansatzes bewertet Berkemeier (2018) auch die begünstigenden Kenntnisse aus der Alphabetisierung in der Erstsprache und den Lernaufwand zum Erwerb der Zweitschriftsprache Deutsch. Diese Bewertung findet innerhalb der Vergleichskategorien ‚Phonologische Bewusstheit‘, ‚Feinmotorik/ Schreibtechnik‘ und ‚Lesen und Schreiben‘ statt. Das System dieser Bewertung beläuft sich auf vier verschiedene Notierungen:

- ✓ für voraussichtlich vorhanden
- +, ++ oder +++ für schwache bis intensive Förderung (vgl. Berkemeier 2018: 285).

Im Nachfolgenden soll einzeln auf den individuellen Lernaufwand in Bezug auf die bereits begünstigenden Kenntnisse der Lernenden aus der Erstsprache eingegangen werden.

Die Kategorie ‚Nicht-alphabetische Schrift‘ entspricht in der Darstellung von Gamper et al. (2017) jener der ‚Wortschrift‘, zum Beispiel Chinesisch (vgl. Gamper et al. 2017: 14). Die Lernenden dieser Zielgruppe sind mit dem alphabetischen Prinzip einer Alphabetschrift, also der Segmentierung in kleinere, sprachliche Elemente als das Wort, nicht vertraut und müssen auch dieses von Grund auf erlernen. In diesem Punkt unterscheiden sie sich von den Lernenden der anderen Zielgruppen. Prinzipiell sind dieser Zielgruppe Schreibtechniken oder die Funktion von Schrift bekannt, sodass das Führen von Stiften geübt ist. Die Regeln zu Phonem-Graphem-Korrespondenzen, zum Silbenaufbau sowie zur Orthographie in Hinblick auf das Deutsche müssen sie ebenso erlernen, wie Lernende mit Alphabetisierung in anderen Erstsprachen. Diese Gruppe weist jedoch aufgrund des unterschiedlichen Schrifttyps die größte Distanz zum Schriftsystem des Deutschen auf (vgl. Berkemeier 2018: 283-284)

Die zweite Zielgruppe mit Kenntnissen in einer nicht-lateinischen Alphabetschrift entspricht bei Gamper et al. (2017) der Kategorie Konsonantenschrift bzw. der Silbenschrift und nicht der gleichnamigen Kategorie ‚Nicht lateinische Alphabetschrift‘. Als Beispiel ist hier das

Arabische zu nennen. Für diese Zielgruppe ist der Lernaufwand insofern kleiner, als dass sie bereits über ein phonologisches Bewusstsein in ihrer Erstsprache bzw. über die Fähigkeit, ihre Sprache in kleinere Elemente, wie Silben und Konsonanten, zu zerlegen, verfügen. Diese Kompetenzen müssen in die Ziel(schrift)sprache Deutsch übernommen werden, um das gesamte Repertoire an Graphem-Phonem-Korrespondenzen zu erlernen. In Bezug auf die Schreibpraxis können DaZ-Lernende mit nicht-lateinischer Alphabetschrift zwar die zum Schreiben notwendigen motorischen Kompetenzen aufweisen, jedoch muss die Unterscheidung zwischen Groß- und Kleinbuchstaben genauer thematisiert werden, da es diese im Schriftsystem der Erstsprache nicht gibt. Die grundlegende Symbolfunktion von Buchstaben ist jedoch vertraut, sodass sich in Bezug auf den Zweitschriftspracherwerb Deutsch auf das Erlernen der Grapheme, Phoneme und anschließend der deutschen Orthographie konzentriert werden kann. (vgl. Berkemeier 2018: 284).

Mit der Kategorie ‚Latein-verwandte Alphabetschrift‘ bezeichnet Berkemeier (2018) das Schriftsystem des Griechischen oder Russischen mittels der kyrillischen Schrift. Gamper et al. (2017) fassen diese unter ‚Nicht lateinische Alphabetschrift‘ zusammen (vgl. Gamper et al. 2017: 14). Diese Zielgruppe ist mit dem System einer Alphabetschrift vertraut. Es ist daher eine ausgereifte phonologische Bewusstheit anzunehmen. Diese muss nur in Bezug auf das Deutsche geschult werden, insbesondere in Hinblick auf Aussprache und Silbenaufbau und in Hinblick auf Graphem-Phonem-Korrespondenzen erweitert werden. Bezüglich der Feinmotorik oder Schreibhaltung sind diese Lernenden ebenfalls bereits erfahren, sodass das Führen eines Stiftes oder das Einhalten der Ober- und Unterlängen kein Problem darstellen sollte. Für diese Zielgruppe bedarf es aber einer gezielten Auseinandersetzung mit Groß- und Kleinbuchstaben (vgl. Berkemeier 2018: 284).

Als letztes weist Berkemeier (2018) die Zielgruppe mit lateinischer Alphabetschrift aus. Diese Zielgruppe fehlt bei Gamper et al. (2017) komplett. Dafür führt Berkemeier (2018) auch keine separaten Annahmen für die Zielgruppe ohne Alphabetisierung in der Erstsprache an. Lernende mit Kenntnissen in einer lateinischen Alphabetschrift „haben es am leichtesten“ (Berkemeier 2018:284). Ähnlich wie die eben erläuterte Zielgruppe, sind sie bereits in der Anwendung von Alphabetschriften erfahren und besitzen demnach eine fortgeschrittene phonologische Bewusstheit. Diese müssen nur mit den für das Deutsche spezifischen Phonem-Graphem-Korrespondenzen bzw. dessen Orthographieregeln ergänzt werden. Besonders wenn die Erstsprache jedoch eine flache Orthographie aufweist, wie beispielsweise im Spanischen, kommen Lernende schnell im Schriftspracherwerb voran. Es müssen also

neben abweichenden oder neuen Graphem-Phonem-Korrespondenzen lediglich die Aussprache des Deutschen, dessen Silbenaufbau und die sprachspezifische Orthographie erlernt werden (vgl. ebd.).

Das Modell zur Binnendifferenzierung nach Berkemeier (2018) soll im Nachfolgenden als Leitfaden herangezogen werden. Für die vier Kategorien ‚Nicht-alphabetische Schrift‘, ‚Nicht-lateinische Alphabetschrift‘, ‚Latein-verbundene Alphabetschrift‘ und ‚Lateinische Alphabetschrift‘ wird jeweils ein adäquates Schriftsystem von in Österreich lebenden Migrantinnen und Migranten gewählt, um den DaZ-Alphabetisierungsprozess dieser anhand ihres Sprachhintergrundes beispielhaft erläutern zu können.

4. Kontrastive Darstellung von Schriftsystemen der Erstsprachen von in Österreich lebenden Migrantinnen und Migranten in Bezug auf den Zweitschriftspracherwerb des Deutschen

In diesem Kapitel sollen nun die Schriften von in Österreich lebenden Migrantinnen und Migranten explizit thematisiert werden. Ausschlaggebend für deren Auswahl war die Relevanz für die aktuelle Situation in Österreich (siehe Kapitel 2). Dies bedeutet, es wurde anhand aktueller Statistiken die Anzahl an in Österreich lebenden Migrantinnen und Migranten festgestellt, nach welcher wiederum Rückschluss auf die jeweilige Erstsprache bzw. das jeweilige Schriftsystem, in dem die Personengruppe potenziell erstalphabetisiert sein könnte, gezogen wurde. Dann wurden die Zuwanderungsgruppen gemäß der Erstsprache bzw. dem potenziellen Erstschriftsystem zugeteilt. Jene mit der größten Anzahl an in Österreich lebenden Personen wurde als Beispiel für die jeweilige zu repräsentierende Schrift ausgewählt. Grundlage für die Einteilung von Schriftsystemen ist die Binnendifferenzierung gemäß transferierbarer Kompetenzen durch vorhandene Schrifterfahrung von Zugewanderten in die Zweitsprache Deutsch nach Berkemeier (2018). Im Nachfolgenden soll diese Entscheidung nochmals grafisch dargestellt werden:

Tabelle 6 Übersicht über die Schriftsysteme zur kontrastiven Darstellung in Hinblick auf den DaZ-Schriftspracherwerb (vgl. Statistik Austria (2019) und Berkemeier (2018))

Einteilung von Schriften nach Berkemeier (2018)	Personengruppe mit größter Anzahl an Zuwanderern	Anzahl der Personengruppe mit Stand 2018/2019	Sprache	Schrift bzw. Schriftsystem
Lateinische Alphabetschrift	Serbinnen und Serben	121.348	BKS bzw. Serbisch	Lateinische Alphabetschrift
Lateinverwandte Alphabetschrift	Russinnen und Russen	32.576	Russisch	Kyrillische Alphabetschrift
Nicht-lateinverwandte Alphabetschrift	Syrerinnen und Syrer	49.813	Arabisch	Alphabetische Konsonantenschrift
Nicht-alphabetische Schrift	Chinesinnen und Chinesen	13.237	Chinesisch	Logographisches Schriftsystem

Während die Auswahl der Zielgruppen mit den Herkunftsländern Serbien, Russland und Syrien bereits in Kapitel 2 beschrieben wurde, soll nun noch die Begründung über die Miteinbeziehung der Zielgruppe von Chinesinnen und Chinesen erfolgen. Diese Sprechergruppe wurde herangezogen, da für die Repräsentation der Migrantinnen und Migranten mit logographischer Schrift in der Erstsprache noch ein Schriftsystem gewählt werden musste. Da diese Zuwanderungsgruppe laut statistischen Erhebungen die größte in Österreich ist (vgl. Statistik Austria), welche ein dementsprechendes Schriftsystem aufweist, wurde sie für die kontrastive Darstellung als Beispiel herangezogen.

Prinzipiell wird für diese Darstellung folgendermaßen vorgegangen: Im Fokus des Vergleichs stehen ausschließlich das Laut- und Grapheminventar der Schriftsysteme sowie deren grundlegenden Prinzipien zur Verschriftlichung und der Silbenaufbau. Folglich handelt es sich um keinen vollständigen Sprachvergleich. Ziel der Darstellung ist das Herausarbeiten von Ähnlichkeiten und Unterschieden dieser Bezugspunkte, welche sich möglicherweise positiv, aber auch negativ auf den Erwerb des deutschen Schriftsystems auswirken.

Zu diesem Zweck wird zuvor die deutsche Sprache und das Schriftsystem detailliert erläutert und die weiteren nur kontrastiv dazu präsentiert. Von einer vollständigen Erklärung der Schriftsysteme der verschiedenen Zielgruppen wird abgesehen, da dies den Rahmen dieser Arbeit überschreiten würde.

Bevor nun die ausgewählten Schriftsysteme nacheinander kontrastiv zum deutschen Schriftsystem dargestellt werden können, muss zunächst noch theoretisches Hintergrundwissen angeführt werden. Dafür werden im nächsten Punkt linguistische Fachbegriffe präsentiert, welche für die Beschreibung von Sprachsystemen notwendig sind.

4.1. Linguistische Theorie zur kontrastiven Sprachbetrachtung

Die nun erläuterten Begriffe stehen als Beschreibungsmittel in Bezug zur vormals erläuterten Kontrastivhypothese, welche dieser Arbeit als Grundannahme dient. Deshalb sollen sie an dieser Stelle vor dem eigentlichen kontrastiven Sprachvergleichen Erwähnung finden.

4.1.1. Linguistisch relevante Termini zur kontrastiven Sprachbetrachtung

Wie bereits in Kapitel 3 beschrieben wurde, sind zur Beschreibung von Schrift bzw. Sprache zwei wissenschaftliche Termini unerlässlich, nämlich das Graphem und das Phonem. Deren Definitionen sollen an dieser Stelle nochmals kurz wiederholt werden:

- Ein Graphem ist „die kleinste bedeutungsunterscheidende Einheit des Schriftsystems einer Sprache“ (Günther 1986: 77).
- Ein Phonem ist die kleinste bedeutungsunterscheidende Einheit der Lautsprache einer Sprache (vgl. Eisenberg 2009a: 33).

Des Weiteren sind in Bezug auf die hier erfolgende sprachkontrastive Darstellung die Begriffe Transliteration und Romanisierung zu definieren.

Unter Transliteration versteht man die Verschriftlichung von Wörtern und Texten eines nicht-lateinischen Alphabets mit der lateinischen Schrift (vgl. Gagarina 2014: 227). Im Falle der vorliegenden Arbeit findet dies bei der Präsentation des kyrillischen Alphabets des Russischen und des BKS Anwendung.

Der Begriff Romanisierung beschreibt einen ähnlichen Vorgang. In Bezug auf diese Diplomarbeit bezeichnet Romanisierung die Verschriftlichung von logographischen Schriften, beispielsweise dem chinesischen Schriftsystem, mittels des lateinischen Alphabets (vgl. Sauerland/ Yatsushiro 2014: 279).

Nach diesem kurzen Abriss der relevantesten Termini zur kontrastiven Sprachbeschreibung, soll nun ein Blick auf ein diesbezüglich äußerst wesentliches Werkzeug geworfen werden: dem Internationalen phonetischen Alphabet, kurz IPA-Schrift (siehe Anhang).

4.1.2. Das internationale phonetische Alphabet (IPA)

Bei der IPA-Schrift handelt es sich um eine Lautschrift mit internationalen Standard. Sie stellt für jedes bekannte sprachliche Phonem ein Schriftzeichen für dessen Transkription zur Verfügung. Sie wird durch die im Jahr 1886 von Lehrerinnen und Lehrern in Paris gegründete International Phonetic Association vertreten und gepflegt. Einst war es das Ziel, mithilfe dieses Alphabets den Fremdsprachenunterricht in Schulen zu erleichtern, da den Schülerinnen und Schülern somit das Lautinventar von Sprachen und deren Aussprache leichter vermittelt werden sollte. Jedoch fand dies keinen großen Anklang. Dennoch wird die IPA-Schrift zu Zwecken des kontrastiven Vergleichs bzw. der Darstellung des Lautinventars eines Sprachsystems in der Linguistik eingesetzt (vgl. Truckenbrodt 2014: 41). Der Vorteil dieses Alphabets ist, dass es jeden erdenklichen Laut von wissenschaftlich bekannten Sprachen mit jeweils einem bestimmten Zeichen abdecken kann. Somit können beispielsweise Grapheme, die in zwei Sprachen unterschiedlichen Lauten zugeordnet sind, mittels dieses Alphabets eindeutig phonetisch beschrieben werden. Dies ist zum Beispiel beim lateinischen Buchstaben

⟨p⟩ der Fall. Im deutschen Sprachsystem wird dieser [p] ausgesprochen. In der kyrillischen Schrift des Russischen gibt es ebenfalls den Buchstaben ⟨p⟩ Hier entspricht er aber dem Laut [r] (vgl. Gagarina 2014: 226).

Die Übersichtstabelle des IPA (siehe Anhang) hilft auch, die jeweiligen Laute einer Sprache zu beschreiben und zu systematisieren. Dies soll hier nun allgemein und weitgehend ohne einen sprachspezifischen Bezug erläutert werden, um die linguistischen Merkmale von Lauten einer Sprache für die spätere Beschreibung der Einzelsprachen bereit zu stellen. Es wird also nachfolgend immer wieder auf diese Begriffe zurückgekommen.

Prinzipiell sind zwei Hauptgruppen von Lauten unterscheidbar: Konsonanten und Vokale (vgl. Ernst 2011: 69). Zunächst sollen die Konsonanten beleuchtet werden.

4.1.2.1. Phonetische Beschreibung von Konsonanten

Im Allgemeinen versteht man unter Konsonanten Hindernislaute, die nach verschiedenen Kriterien beschrieben werden können, nämlich

- der Artikulationsstelle bzw. dem Artikulationsort,
- dem Artikulationsmodus bzw. der Artikulationsart,
- der Stimmbeteiligung,
- der Spannung und
- der Quantität (vgl. Ernst 2011: 70).

Diese fünf Kategorien sollen nun kurz anhand der Übersicht über das internationale phonetische Alphabet im Anhang erläutert werden.

Unter Artikulationsort versteht man die Stelle im Mund- oder Rachenraum, an der ein Konsonantenlaut gebildet wird. Hierzu sind die Lippen (bilabial), die Unterlippe in Kombination mit oberen Schneidezähnen (labiodental), die oberen Schneidezähne in Kombination mit der Zungenspitze (dental), die Zungenspitze am Zahndamm (alveolar), der Zungenkranz am harten Gaumen (alveopalatal oder postalveolar), nach oben gewölbte Zungen hinter Zahndamm (retroflex), der vordere Zungenrücken nahe des harten Gaumens (palatal), der hintere Zungenrücken am weichen Gaumen (velar), der hintere Zungenrücken nahe des Zäpfchens (uvular) und Kehlkopf (laryngal bzw. glottal) zu nennen (vgl. ebd.: 71). Diese Begriffe sind in der Übersicht im Anhang auf der horizontalen Achse der Tabelle ‚Consonants (Pulmonic)‘ zu finden.

Der Artikulationsmodus beschreibt die Art, in der ein Laut gebildet wird bzw. die Art des Hindernisses, welches zur Artikulation von Konsonanten gebildet wird. Die Art des Hindernisses ist bei der Beschreibung von Konsonanten auch der Hauptnamensgeber. So sind Plosive Laute, welche durch einen Verschluss im Mundraum gebildet werden, welcher bei der Aussprache gesprengt wird. Das Gaumensegel wird zum Verschließen der Nasenhöhle gehoben und der ausströmende Luftstrom öffnet den Verschluss, beispielsweise die Lippen bei der Aussprache von [p]. Des Weiteren sind die Nasale zu nennen. Sie werden ähnlich wie die Plosive gebildet, nur ist das Gaumensegel gesenkt. Dies ermöglicht dem Luftstrom durch den Resonanzraum der Nasenhöhlen zu klingen. Typische Nasale sind [n] und [m]. Bei der Aussprache von Vibranten³⁶ wird ein bewegliches Artikulationsorgan, wie beispielsweise die Zunge oder das Zäpfchen, gebraucht. Dadurch kommt es zu sich sehr schnell öffnenden und schließenden Verschlüssen, durch die der Luftstrom gleitet und somit den Laut, beispielsweise [r] produziert. Als Tap oder Flap werden gegen den Artikulationsort geschlagene Laute bezeichnet. Diese kommen im Standarddeutschen nicht vor, aber beispielsweise im japanischen Laut [ɺ]. Die nächste Lautgruppe der Konsonanten sind die Frikative. Sie werden auch als Reibelaute oder Englaute bezeichnet, da der Luftstrom zur Artikulation eine Engstelle passieren muss. Dadurch wird ein Reibegeräusch realisiert, wie [f] oder [x]. Die Laterale werden hauptsächlich mit der Zunge bzw. der Zungenspitze gebildet. Diese wird entweder an den Gaumen oder den Zahndamm angenähert oder gedrückt, um beispielsweise Laute wie [l] zu artikulieren (vgl. ebd.: 71-73). Die Approximanten nehmen in der Gruppe der Konsonanten eine Sonderstellung ein. Sie beschreiben nämlich Laute, die zwischen Konsonanten und Vokalen liegen. Daher werden sie auch Halbvokale genannt. Ein Approximant wird ähnlich gebildet wie ein Frikativ, nur kann hier der Luftstrom ungehindert ausströmen. Somit entsteht kein Reibegeräusch und Laute wie [j] können gebildet werden. Als letztes können noch die lateralen Approximanten genannt werden. Diese stellen eine Untergruppe der Approximanten dar, die hauptsächlich mit der Zunge gebildet werden. Ein Beispiel dafür ist [l] (vgl. ebd.: 82). In der Übersichtstabelle im Anhang sind die eben erläuterten Begriffe auf der vertikalen Achse der ‚Consonants (Pulmonic) zu finden.

Nach der Betrachtung des Artikulationsortes und der Artikulationsstelle soll nun das Merkmal der Stimmbeteiligung erläutert werden. Konsonanten können anhand des Einsatzes der Stimmlippen in stimmhaft oder stimmlos eingeteilt werden. Nasale, Vibranten und Laterale sind generell stimmhaft und werden daher Sonoranten genannt. Ihr Pendant sind die

³⁶ In der IPA-Tabelle als „trill“ angegeben

Obstruenten, für welche ein geräuscherzeugende Charakter typisch ist, wie beispielsweise bei Plosiven und Frikativen. Bei diesen kann es jeweils eine stimmhafte als auch eine stimmlose Lautvariante geben. Beispielsweise sind [b] und [v] ein stimmhafter Plosiv und ein stimmhafter Frikativ, während [p] und [f] dieselbe Artikulationsstelle bzw. denselben Artikulationsort aufweisen, jedoch stimmlos sind (vgl. ebd.: 73).

Das vierte Kriterium zur Konsonantenbeschreibung ist die Spannung. Hierbei ist die Muskelspannung bei der Artikulation von Lauten gemeint, welche sich als ‚ungespannt‘ (Lenes oder weiche Konsonanten) oder ‚gespannt‘ (Fortes oder harte Konsonanten) beschreiben lässt (vgl. ebd.).

Abschließend lassen sich Konsonanten noch hinsichtlich ihrer Qualität beschreiben. Dies begründet sich darauf, dass sie sich in kurze oder lange Konsonanten unterscheiden lassen. Die Artikulation eines langen Konsonanten kann beispielsweise durch die verzögerte Sprengung eines Verschlusses erreicht werden. Im Deutschen kommen lange Konsonanten meist nur in zusammengesetzten Wörtern, wie beispielsweise *Lauf+feuer* vor (vgl. ebd.: 74).

Nach dieser Präsentation der Merkmalsbeschreibung von Konsonanten, soll dies nun auch für die Vokale geschehen.

4.1.2.2. Phonetische Beschreibung von Vokalen

Vokale werden generell als Öffnungslaute bezeichnet. Genauso wie die Konsonanten, können auch sie hinsichtlich gewisser Merkmale beschrieben werden. In diesem Falle nach

- der Oralität oder Nasalität,
- der Vokalqualität,
- der Vokalquantität und
- der Spannung (vgl. ebd.: 75-79 und vgl. Eisenberg 2009a: 35-37).

Diese Kriterien sollen nachfolgend ebenfalls kurz erläutert werden.

Bezüglich der Oralität oder Nasalität lässt sich festhalten, dass Vokale entweder oral oder nasal artikuliert werden können. Dies ist auf die Artikulationsart und somit auf den Verschluss der Nasenhöhlen mittels des Gaumensegels zurückzuführen. Nasalvokale, wie [ɔ̃] sind beispielsweise im Französischen zu finden. Die meisten Vokale werden jedoch oral artikuliert. Diese orale Artikulation kann im Mundraum vorne (front), zentral (central) oder hinten (back) stattfinden (vgl. Ernst 2011: 77 und vgl. IPA im Anhang).

Die Vokalqualität gibt über die Zungenhöhe, die horizontale Zungenlage und die Lippenstellung bei der Artikulation von Vokalen Auskunft. Die Zungenhöhe bedingt den Öffnungsgrad des Kieferwinkels. Es können fünf verschiedene Öffnungsgrade bzw. Höhenstufen unterschieden werden: hoch ([i], [y], [u]), halbhoch, mittel, halbtief und tief. Die horizontale Zungenlage beschreibt die Position der Zunge im Mundraum. Demnach werden vordere (palatale) Vokale, zentrale (mittlere) Vokale und hintere (velare) Vokale unterschieden. Die Qualität von Vokalen wird zuletzt auch von der Lippenstellung bestimmt. Diese kann ungerundet (Lippen sind neutral oder gespreizt) oder gerundet. Die unterschiedliche Formung der Lippen ermöglicht auch die differenzierte Artikulation von Lauten, die dieselbe Zungenhöhe bzw. Zungenlage aufweisen. Dies ist beispielsweise bei [i] und [y] der Fall (vgl. ebd.). Die Merkmale dieser Vokalbeschreibung finden sich in der Übersichtstabelle unter den Begriffen ‚close‘, ‚close-mid‘, ‚open-mid‘ und ‚open‘ wieder (siehe Anhang).

Neben der Vokalqualität ist die Vokalquantität ein relevantes Merkmal von Vokalen. Sie differenziert zwischen Kurz- und Langvokalen. Diese Unterscheidung ist nicht für alle Sprachen zutreffend, jedoch für das Deutsche (vgl. Ernst 2011: 77).

Als letztes Kriterium lässt sich auch für die Vokale die Spannung der Laute festhalten. Genauso wie bei den Konsonanten wird hierbei zwischen gespannt und ungespannt unterschieden. In Bezug auf das Deutsche ist hier zum Beispiel der Unterschied zwischen dem gespannten [i] in *Miete* und dem ungespannten [ɪ] in *Mitte* zu nennen (vgl. Eisenberg 2009a: 35).

Weitere Tabellen von Symbolen in der IPA-Übersicht belaufen sich auf spezielle Zeichen zur detaillierteren Beschreibung von Lauten. Beispielsweise sind die Suprasegmentalia zu nennen. Darunter finden sich Zeichen zur Markierung von Betonung (‘ und ‚) oder Vokallänge (:) (siehe Anhang).

Nach dieser Betrachtung des Internationalen, phonetischen Alphabets und weiteren theoretischen Grundlagen für den nun folgenden sprachkontrastiven Vergleich, soll nun mit der Darstellung des deutschen Schriftsystems gestartet werden, welche es für die Migrantinnen und Migranten zu erwerben gilt.

4.2. Die deutsche Sprache und das deutsche Schriftsystem

Deutsch ist eine germanische Sprache, welche sich vom Indoeuropäischen über das Germanische und Lateinische zu der heute bekannten Form entwickelt hat. Erste deutsche Schriftzeugnisse datieren auf die Zeit um ca. 600 n.Ch. zurück. Es handelt sich dabei um vereinzelte Textstücke, die im Althochdeutschen verfasst wurden (vgl. Ernst 2012: 40).

Das deutsche Schriftsystem begründet sich auf dem lateinischen Alphabet. Dies erklärt sich durch die Verwendung dieses Alphabets bzw. dieser Schrift in den Klöstern im Mittelalter, in welchen Texte fast ausschließlich auf Latein niedergeschrieben wurden. Zu den bekanntesten dieser Klöster zählen vor allem jene in Würzburg, Fulda und Weißenburg (vgl. ebd.: 79-81). Durch die Verbreitung der religiösen Texte und der Bibel, sowie deren Übersetzung in das Deutsche wurde nun auch die deutsche Sprache mittels der lateinischen Schrift festgehalten. Um die breite Verständlichkeit der Texte zu gewähren, wurde auch versucht, dialektale Ausdrücke zu vermeiden. Somit kristallisierte sich nach und nach eine Art Standardsprache heraus. Von einer solchen lässt sich jedoch erst ab 1781 sprechen, als das erste deutsche Wörterbuch erschien. Allgemeinverbindliche Richtlinien zur Rechtschreibung wurden aber erst 1880 mit der Veröffentlichung der ersten Auflage des Wörterbuchs von Konrad Duden festgehalten. Diese Rechtschreibregelungen wurden über die Jahrzehnte weiter ausgebaut. 1996 gab es schließlich die große Rechtschreibreform im deutschsprachigen Raum, welche seit 2007 verpflichtend in den Schulen gelehrt wird. (vgl. Truckenbrodt 2014: 37-39).

Diese formellen Veränderungen sind natürlich auf sprachliche Wandel zurückzuführen. Einer der nennenswertesten davon, welcher heutigen Schreiberinnen und Schreibern kaum mehr bewusst ist, ist die eben Abänderung des lateinischen Alphabets für das deutsche Lautinventar selbst. Dies soll nun genauer beleuchtet werden.

4.2.1. Das lateinische Alphabet und die deutschen Grapheme

Wird das aktuelle, deutsche Alphabet in Vergleich mit dem lateinischen betrachtet, so ist auffällig, dass dieses um einige Zeichen reicher geworden ist. Die nachfolgenden Tabellen geben einen Überblick auf die jeweiligen Alphabete:

Tabelle 7 Darstellung des ursprünglichen, lateinischen Alphabets (vgl. Truckenbrodt 2014: 40)

A B C D E F G H I K L M N O P Q R S T V X Y Z

Tabelle 8 Darstellung des aktuellen, lateinischen Alphabets in Bezug auf das Deutsche (vgl. Truckenbrodt 2014: 40)

A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z	
a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z	
Ä Ö Ü	ä ö ü ß

Zunächst ist zu vermerken, dass das ursprüngliche, lateinische Alphabet nur über 23 Großbuchstaben verfügte und die Buchstaben ⟨J⟩, ⟨U⟩ und ⟨W⟩ nicht vorhanden waren. Diese kamen erst im Laufe des Mittelalters hinzu, als das lateinische Alphabet auch zur Verschriftlichung anderer Sprachen herangezogen wurde, wie beispielsweise dem Deutschen (vgl. ebd.: 40). Das Deutsche hat aktuell zwischen 26 und 30 Buchstaben. Diese Zahl schwankt je nachdem, ob die Umlaute ⟨ä⟩, ⟨ö⟩ und ⟨ü⟩ sowie das ⟨ß⟩ mitgezählt werden oder nicht (vgl. ebd.). In Bezug auf den Zuwachs an Buchstaben aufgrund phonetischer Notwendigkeit gibt der nachfolgende Punkt Aufschluss. In diesem soll auf das Lautinventar des deutschen Sprachsystems eingegangen werden. Dieses wird auch anhand der für das Deutsche gültigen Regelung über die Graphem-Phonem-Korrespondenzen dargestellt.

4.2.2. Das Phonem- und Grapheminventar des Deutschen

Im deutschen Sprachsystem lassen sich die Phoneme in Konsonanten und Vokale einteilen. Diese sollen nun anhand Tabellen separat präsentiert werden. Zunächst wird mit der Darstellung der Konsonanten begonnen.

4.2.2.1. Die Konsonanten im Deutschen

Die Konsonanten des Deutschen sind im Normalfall unsilbisch. Dies bedeutet, dass sie nicht den Kern oder den Gipfel einer Silbe bilden können, sondern eher am Anfangsrand oder am Endrand vorkommen (vgl. Ernst 2011:74). Einen Überblick auf das System der Konsonanten stellt die folgende Tabelle dar:

Tabelle 9 Die Konsonanten des Deutschen (vgl. Ernst 2011:75)

Artikulationsart	Stimmton	Artikulationsstelle (Artikulationsort)							
		bilabial	labio-dental	dental/alveolar	alveo-palatal	palatal	velar	uvular	glottal
Nasale	(sth.)	[m]	[ɱ]	[n]			[ŋ]		
Plosive	stl.	[p]		[t]			[k]		[ʔ]
	sth.	[b]		[d]			[g]		
Frikative	stl.		[f]	[s]	[ʃ]	[ç]	[x]		[h]
	sth.		[v]	[z]	[ʒ]	[j]		[ʁ]	
Affrikaten	stl.	[pf]		[ts]	[tʃ]		[kx]		
Laterale	(sth.)			[l]					
Vibranten	(sth.)			[r]				[ʀ]	

Aus der Tabelle geht hervor, dass das Deutsche sehr viele Plosive und Frikative aufweist. Weiters ist abzulesen, dass die Konsonanten eher im vorderen bzw. zentralen Bereich des Mundraumes, also bilabial, labio-dental, dental/alveolar und velar, gebildet werden. Uvulare oder glottale Konsonanten kennt das Deutsche kaum.

Bei näherer Betrachtung dieser Tabelle wird deutlich, dass das Deutsche drei verschiedene Phoneme für das Graphem ⟨r⟩ vorweist, nämlich [r], [ʀ] und [ʀ̥]. Hierbei handelt es sich um ein Allophon, also eine phonemische Variante eines Lautes, in diesem Fall das gerollte Zungenspitzen-[r], das Zäpfchen-[ʀ] und das französische [ʀ̥]. Alle drei entsprechen dem Graphem ⟨r⟩ und können mittels diesem verschriftlicht werden. Dies geht aus den Graphem-Phonem-Korrespondenzen des Deutschen hervor. Sie sehen für die lautlich unterschiedlichen Realisationen des Graphems ⟨r⟩ eben nur dieses Schriftzeichen vor. Eine Übersicht auf Graphem-Phonem-Korrespondenzen für die Konsonanten der deutschen Sprache im Allgemeinen soll nun die gesamten graphemischen Entsprechungen der oben angeführten Phoneme präsentieren.

Tabelle 10 Die GPK-Regeln für die Konsonanten des Deutschen (vgl. Eisenberg 2009b: 69)

Phonem	Graphem	Transkription gemäß IPA	Beispielwort
[p]	⟨p⟩	[polt]	⟨Pult⟩
[t]	⟨t⟩	[ta:l]	⟨Tal⟩
[k]	⟨k⟩	[kalt]	⟨kalt⟩
[kv]	⟨qu⟩	[kva:l]	⟨Qual⟩
[b]	⟨b⟩	[bont]	⟨bunt⟩
[d]	⟨d⟩	[do:m]	⟨Dom⟩
[g]	⟨g⟩	[gʊnst]	⟨Gunst⟩
[f]	⟨f⟩	[fɪʃ]	⟨Fisch⟩
[s]	⟨ß⟩	[Ru:s]	⟨Ruß⟩
[ʃ]	⟨sch⟩	[ʃRo:t]	⟨Schrot⟩
[x]	⟨ch⟩	[vaχ]	⟨wach⟩
[v]	⟨w⟩	[vɪnt]	⟨Wind⟩
[z]	⟨s⟩	[zʊnə]	⟨Sonne⟩
[j]	⟨j⟩	[ja:r]	⟨Jahr⟩
[h]	⟨h⟩	[hu:t]	⟨Hut⟩
[m]	⟨m⟩	[mu:s]	⟨Mus⟩
[n]	⟨n⟩	[no:t]	⟨Not⟩
[ŋ]	⟨ng⟩	[Rɪŋ]	⟨Ring⟩
[l]	⟨l⟩	[loft]	⟨Luft⟩
[R]	⟨r⟩	[Rɪŋ]	⟨Ring⟩
Affrikate			
[ts]	⟨z⟩	[tsa:n]	⟨Zahn⟩

Im Allgemeinen verhalten sich die Korrespondenzen zwischen Phonemen und Graphem sehr linear. Dies bedeutet, dass es für die meisten Phoneme ein zugewiesenes Graphem gibt. Jedoch gibt es auch Ausnahmen, denn im Gegensatz zum Lateinischen, für dessen Verschriftlichung die lateinische Alphabetschrift eben vorgesehen war, weist das Deutsche Laute auf, für welches diese Schrift kein separates Graphem besitzt. Somit müssen sie anhand

von Buchstabenkombinationen verschriftlicht werden. Dies ist auch in anderen lateinverwandten Sprachen nötig, die die lateinische Alphabetschrift verwenden, wie das Englische oder das Französische. Beispielsweise wird der Laut [ʃ] im Deutschen mit dem Graphem ⟨sch⟩, im Französischen als ⟨ch⟩ und im Englischen mit der Kombination ⟨sh⟩ wiedergegeben. So lässt sich auch erklären, dass einige orthographische Eigenheiten des Deutschen darauf zurückzuführen sind, dass das lateinische Alphabet für die deutsche Sprache zu wenig Buchstaben vorweist. (vgl. Trockenbrodt 2014:37-39).

Nach dieser Erläuterung zu den Konsonanten sollen nun die Vokale des deutschen Sprachsystems betrachtet werden.

4.2.2.2. Die Vokale im Deutschen

Im Deutschen lassen sich insgesamt 16 Vokalphoneme festhalten. Diese sind in der nachfolgenden Tabelle dargestellt:

Tabelle 11 Die Vokale des Deutschen (vgl. Ernst 2011:80)

	Horizontale Zungenlage									
	vorne				zentral			hinten		
	ungerundet		gerundet		ungerundet			gerundet		
Zungen- höhe	lang	kurz	lang	kurz	kurz	kurz	lang	Kurz	lang	
hoch	[i:]		[y:]						[u:]	
halbhoch		[ɪ]		[ʏ]				[ʊ]		
mittel	[e:]		[ø:]						[o:]	
halbtief	[ɛ:]	[ɛ]		[œ]		[ə]		[ɔ]		
tief					[a]	[ɐ]	[ɑ:]			

Von diesen 16 Vokalphonemen sind 15 betont und eines unbetont. Dieses ist der Schwa-Laut, welcher als ə-Schwa und ə-Schwa im Deutschen vorkommt (siehe hellgraue Markierung in Tabelle). Die betonten Vokale lassen sich wiederum in gespannte und ungespannte bzw. lange und kurze Vokale einteilen. Des Weiteren ist hier bezüglich der Artikulationsart und des Artikulationsortes festzuhalten, dass deutsche Vokale hauptsächlich vorne im Mundraum gebildet werden. Im Übrigen werden in dieser Tabelle nicht bloß die Vokale ⟨a⟩, ⟨e⟩, ⟨i⟩, ⟨o⟩ und ⟨u⟩ angeführt, sondern auch deren Umlaute ⟨ä⟩, ⟨ö⟩ und ⟨ü⟩ (vgl. Eisenberg 2009a:35).

Die Vokalphoneme lassen sich genauso wie die Konsonanten zu bestimmten Graphemen zuordnen. Dies soll eine Übersicht auf die Graphem-Phonem-Korrespondenz der deutschen Vokale nun veranschaulichen. Dafür wurde eine jeweils separate Tabelle für gespannte und ungespannte Vokale gewählt:

Tabelle 12 Die GPK-Regeln für die gespannten Vokale des Deutschen (vgl. Eisenberg 2009b: 69)

Phonem	Graphem	Transkription gemäß IPA	Beispielwort
[i:]	⟨ie⟩	[ʃpi:s]	⟨Spieß⟩
[y:]	⟨ü⟩	[ty:r]	⟨Tür⟩
[e:]	⟨e⟩	[ve:k]	⟨Weg⟩
[ø:]	⟨ö⟩	[ʃø:n]	⟨schön⟩
[æ:]	⟨ä⟩	[ˈtræ:gə]	⟨träge⟩
[ɑ:]	⟨a⟩	[pfa:t]	⟨Pfad⟩
[o:]	⟨o⟩	[ʃro:t]	⟨Schrot⟩
[u:]	⟨u⟩	[hu:t]	⟨Hut⟩
Schwa			
[ə]	⟨e⟩	[ˈzɔnə]	⟨Sonne⟩
[ɐ]	⟨r⟩	[bi:ɐ]	⟨Bier⟩

Tabelle 13 Die GPK-Regeln für die ungespannten Vokale des Deutschen (vgl. Eisenberg 2009b: 69 und vgl. Ernst 2011:79)

Phonem	Graphem	Transkription gemäß IPA	Beispielwort
[ɪ]	⟨i⟩	[ʃplɪnt]	⟨Splint⟩
[ʏ]	⟨ü⟩	[gəˈrʏst]	⟨Gerüst⟩
[ɛ]	⟨e⟩	[vɛlt]	⟨Welt⟩
[œ]	⟨ö⟩	[ˈgœnən]	⟨gönnen⟩
[a]	⟨a⟩	[kalt]	⟨kalt⟩
[ɔ]	⟨o⟩	[frɔst]	⟨Frost⟩
[ʊ]	⟨u⟩	[kʊnst]	⟨Kunst⟩

Aus diesen zwei Tabellen geht hervor, dass abgesehen vom Vokal [æ:] jedem gespannten Vokal auch ein eigener, ungespannter im Deutschen entspricht. [æ:] teilt seine ungespannte Entsprechung mit [e:]. Für sie beide ist das Gegenstück das Phonem [ɛ] (vgl. ebd.).

Phoneme bzw. Grapheme, die bisher noch keine Erwähnung fanden, sind die Diphthonge. Sie stellen im Deutschen eine Besonderheit dar, da drei Phoneme, nämlich [ɔ̯], [a̯] und [a̯] mittels fünf verschiedenen Graphemen verschriftlicht werden können. So kann das Phonem [ɔ̯] mit den beiden Graphemen ⟨eu⟩ oder ⟨äu⟩ verschriftlicht werden. Hierzu ist zu nennen, dass sich die orthographisch korrekte Schreibweise aus dem morphologischen Prinzip der deutschen Sprache ergibt. Dieses wird im nachfolgenden Punkt noch genauer erläutert. Das Phonem [a̯] kann ebenfalls mittels zweier unterschiedlicher Grapheme, nämlich ⟨ai⟩ oder ⟨ei⟩. Ihre Verschriftlichung ist nicht phonographisch bedingt, dies bedeutet, dass sie „auf die direkte Informationsentnahme durch das Auge“ erlernt und rezipiert werden müssen (Eisenberg 2009b:72). Das dritte Diphthongmorphem, das [a̯], kann nur mittels eines Graphems, nämlich ⟨au⟩ verschriftlicht werden.

Eine Besonderheit im Vokalsystem des Deutschen stellen die schwachtonigen bzw. reduzierten Vokale *ɐ*-Schwa und *ə*-Schwa dar. Diese kommen meist in unbetonten Endsilben vor (vgl. ebd.: 69). Auf deren Verschriftlichung soll jedoch im nächsten Punkt genauer eingegangen werden.

4.2.3. Silbenaufbau und grundlegende Prinzipien zur Verschriftlichung der deutschen Sprache

In vorangegangenen Punkten wurde bereits angesprochen, dass sich im Laufe der Zeit Regeln und Regelwerke über die korrekte Verschriftlichung von Sprachen durchsetzten. Dies hatte den Zweck, (Schrift-)Sprache zu normieren und somit für die Sprecherinnen und Sprecher eben dieser allgemein verständlich zu machen (vgl. Truckenbrodt 2014: 37-39). Neben dem festgelegten Alphabet stellen bestimmte Prinzipien die Richtlinien für korrekte, orthographische Anwendung von Schriftsprache dar. Im Falle des Deutschen handelt es sich bei der Schrift um ein Mischsystem (siehe Kapitel 3). Dies bedeutet, dass sowohl das phonologische, das silbische und das morphologische Prinzip im Schriftsystem dieser Sprache verwendet werden (vgl. Eisenberg 2009b: 66-85). Im Folgenden werden die drei Prinzipien genauer erläutert.

Das phonologische Prinzip beruht auf den bereits dargelegten Graphem- und Phonem-Korrespondenzen. Diese weisen großteils jedem Laut ein Graphem zu, dies ist jedoch nicht

immer der Fall. Neben dem Graphem ⟨r⟩, welches drei verschiedene Phonemvarianten graphemisch realisiert, stellt das Phonem [i:] umgekehrt ebenfalls eine Besonderheit dar. So kann dieses Phonem anhand mehrerer Grapheme, nämlich ⟨i⟩, ⟨ih⟩, ⟨ie⟩ und ⟨ieh⟩ verschriftlicht werden (vgl. Pracht 2013: 40f. und vgl. Eisenberg 2009b: 69).

Des Weiteren gibt es für das Deutsche das silbische Prinzip. Dieses bezieht sich auf die Silbenebene, welche Verschriftlichungen nur nach bestimmten Abfolgen von Konsonanten und Vokalen für das Deutsche zulässt (vgl. Ernst 2011: 71). Diese Abfolgen sind in der nachfolgenden Tabelle dargestellt:

Tabelle 14 Die Silbenmuster im Deutschen (vgl. El Baghdadi 2013: 5 und Eisenberg 2009:74)

Anfangsrand		Silbenkern	Endrand				Beispiel	
	K	V					so	
		V	K				ab	
		V	K	K			Ort	
	K	V	K				Tor	
	K	V/V	K				Moor	
		V	K	K			Sekt	
	K	K	V	K	K			Pferd
K	K	K	V	K				Strom
K	K	K	V	K	K	K	K	springst

Die Tabelle zeigt die Silbenschemen des Deutschen auf. Eine Silbe ist eine größere Kombination von Phonemen und verfügt über einen Silbenrand (Anfangsrand oder Endrand) und einen Silbenkern. Wie durch die Darstellung ersichtlich ist, kann der Silbenkern im Deutschen nur von einem Vokal oder Diphthong besetzt sein, während die Konsonanten nur an den Silbenrändern positioniert werden können, weil sie unsilbisch sind. Diese können auch aus mehreren Lauten bestehen (vgl. Ernst 2011: 71).

Lernende erkennen diese Silbenmuster bald automatisch, was folglich das Lesen und Schreiben positiv beeinflusst. Werden sie nämlich erkannt, können auch davon abweichende und somit für das Deutsche unmögliche bzw. falsche Verschriftlichungen von Silben wahrgenommen werden. Bezüglich des silbischen Prinzips lässt sich ebenfalls eine Besonderheit festhalten: es widerspricht in manchen Fällen dem phonologischen Prinzip. Damit ist die nicht lautgetreue Verschriftlichung von gewissen Phonemen, wie beispielsweise

dem Schwa-Laut gemeint. Obwohl dieser als [ə] bzw. [ɐ] gesprochen wird, findet er sich in der Schriftsprache als ⟨-er⟩ wieder. Ein ähnliches Beispiel stellt die Vokalverdopplung, wie in den Wörtern *Tee*, *Saal* und *Moor*, dar. Die doppelten Vokale bewirken in diesen Fällen nicht zwangsläufig eine phonologische Vokalverlängerung. Sie verlängern die Schreibsilbe lediglich optisch gemäß vorgegebenen Regelungen zum Silbenbau. Diesbezüglich ist zu vermerken, dass es die Doppelvokalgrapheme ⟨ii⟩ und ⟨uu⟩ im Deutschen nicht gibt, da diese vor allem in der Schreibschrift irritierend auf das Auge der Leserinnen und Leser wirkt (vgl. Eisenberg 2009b: 74).

Das dritte grundlegende Prinzip ist das morphologische Prinzip. Dieses bezieht sich auf die Morphemebene, insbesondere die Wortstämme und legt fest, dass diese immer gleich bzw. ähnlich geschrieben werden. Dies ist auch der Fall, wenn sie in gemäß der gesprochenen Sprache und dem phonologischen Prinzip anders verschriftlicht werden würden. Ein besonderes Beispiel für das deutsche Schriftsystem sind die Umlaute. So wird das Wort *Fläche* mit dem Graphem ⟨ä⟩ verschriftlicht, obwohl es den Laut [ɛ] wiedergibt, der auch einem ⟨e⟩ entsprechen kann. Da der Wortstamm sich aber auf *flach* bezieht, wird der Umlaut herangezogen um die morphologische Nähe zu erhalten. Genauso verhält es sich mit den Diphthongen, wie beispielsweise bei den Wörtern *Haus* und *Häuser*. Diese Schreibungen begründen sich ebenfalls auf den morphologischen Bezug. Ist dieser jedoch nicht vorhanden, können anderer Schreibweisen zum Einsatz kommen. Ein Beispiel dafür sind die Wörter *laut* und *Leute*. Das Wort *Leute* steht morphologisch nicht in Verbindung mit *laut*, deshalb wird nicht das Graphem ⟨äu⟩ sondern eben ⟨eu⟩ gewählt. Wichtig ist noch zu erwähnen, dass das morphologische Prinzip zwar die Umlaute, aber nicht die Ablaute regelt. Somit wird der Vokalwechsel bei Verbkonjugationen (z.B. *singen*: *singe* – *sang* -*gesungen*) mittels dem phonologischen Prinzips realisiert (vgl. Eisenberg 2009b: 78f.).

Nachdem nun das deutsche Schriftsystem erläutert worden ist, sollen anschließend jene der ausgewählten Erstsprachen der in Österreich lebenden Migrantinnen und Migranten kontrastiv dazu beleuchtet werden. An dieser Stelle soll nochmals erwähnt werden, dass in diesem Kapitel die Unterschiede und Ähnlichkeiten nur erhoben werden. Die anschließende Interpretation dieser hinsichtlich möglicher Transfererscheinungen wird in Kapitel 5 durchgeführt.

4.3. Die lateinische Alphabetschrift am Beispiel des serbischen Schriftsystems bzw. des Schriftsystems des BKS

Wie bereits in Kapitel 2 beschrieben wurde, handelt es sich bei Serbinnen und Serben um die zweitgrößte Migrantengruppe die aktuell in Österreich lebt. Auch wenn diese Zielgruppe nicht die geläufige für Alphabetisierungskurse in der Zweitsprache Deutsch in Österreich ist, soll sie als Beispiel für den DaZ-Schriftspracherwerb von Personen dienen, die bereits in einer lateinischen Alphabetschrift alphabetisiert wurden.

Das Serbische ist eine südslawische Sprache, welche wie das Deutsche aus dem Indoeuropäischen hervorging, sich jedoch über das ausgestorbene Altslawisch zur heutigen Form entwickelte (vgl. Ernst 2012: 50). Sie war bis zum Zerfall Jugoslawiens unter der Bezeichnung Serbokroatisch bekannt. Serbokroatisch war eine „Dachsprache“ (Szucsich 2014: 197), welche serbische, kroatische, bosnische und montenegrise Dialekte umfasste. Nach dem Zerfall im Jahr 1991 entwickelten sich diese Sprachen auseinander, erhielten aus linguistischer Perspektive jedoch nicht den Status als eigenständige Sprachen. Somit werden sie aktuell unter der Bezeichnung BKS für Bosnisch/ Serbisch/ Kroatisch bzw. bosanski/hrvatski/srpski jezik geführt (vgl. ebd.).

Besonders interessant ist die Situation des Schriftsystems des BKS – es verwendet nämlich sowohl das lateinische als auch das kyrillische Alphabet. Dies soll im nachfolgenden Punkt dargestellt werden.

4.3.1. Das lateinische und kyrillische Alphabet im BKS

Das Serbisch bzw. BKS weist zwei unterschiedliche Alphabete auf, das lateinische und das kyrillische. In der nun angeführten Tabelle werden diese beiden mit den jeweiligen Entsprechungen angeführt:

Tabelle 15 Das lateinische und kyrillische Alphabet im BKS (vgl. Szucsich 2014: 197)

Latein. Alphabetschrift	Aa	Bb	Cc	Čč	Ćć	Dd	Dždž	Đđ	Ee	Ff
Kyrill. Alphabetschrift	Аа	Бб	Цц	Чч	Ћћ	Дд	Џџ	Ђђ	Ее	Фф
Latein. Alphabetschrift	Gg	Hh	Ii	Jj	Kk	Ll	Lj lj	Mm	Nn	Nj nj
Kyrill. Alphabetschrift	Гг	Хх	Ии	Јј	Кк	Лл	Љљ	Мм	Нн	Њњ
Latein. Alphabetschrift	Oo	Pp	Rr	Ss	Šš	Tt	Uu	Vv	Zz	Žž
Kyrill. Alphabetschrift	Оо	Пп	Рр	Сс	Шш	Тт	Уу	Вв	Зз	Жж

Die erste Zeile der drei Reihen in der Tabelle stellt jeweils das lateinische Alphabet dar. Darunter sind deren kyrillische Pendant zu finden. Es geht deutlich hervor, dass das Serbische acht Grapheme aufweist, welche das Deutsche nicht kennt, nämlich ⟨č⟩, ⟨ć⟩, ⟨dž⟩, ⟨đ⟩, ⟨lj⟩, ⟨nj⟩, ⟨š⟩ und ⟨ž⟩. Diese sind in der Tabelle schattiert. Im Gegenzug dazu sind im BKS die deutschen Umlaute ⟨ä⟩, ⟨ö⟩ und ⟨ü⟩ sowie der Konsonant ⟨ß⟩ nicht vorhanden (vgl. ebd.: 201).

Da das Serbische bzw. BKS in beiden Schriftsystemen über eine Alphabetschrift verfügt, besitzt es folglich auch Graphem-Phonem-Korrespondenzen. Für deren Betrachtung soll nun das Phoneminventar des Serbischen betrachtet werden.

4.3.2. Die Konsonanten im BKS

Genauso wie im Deutschen gibt es im Serbischen vokalische und konsonantische Phoneme, die als Grapheme niedergeschrieben werden. Analog zur Darstellung des Deutschen soll nun mit der Betrachtung der Konsonanten begonnen werden. Die untenstehende Tabelle gibt einen Überblick auf die Konsonanten der serbischen Sprache bzw. des BKS:

Tabelle 16 Die Konsonanten des BKS in Laut- und Schreibschrift³⁷ (vgl. Szucsich 2014: 204)

artikulierte mit	Unterlippe		vorderer Zunge		hintere Zunge		Stimmton
	Oberlippe	oberen Schneidezähne	Zähnen bzw. Zahndamm		vorderem Gaumen	hinterem Gaumen	
daran			etwas dahinter				
Verschlusslaute	[p]		[t]			[k]	stimmlos
	[b]		[d]			[g]	stimmhaft
Nasale	[m]		[n]		[ɲ] nj		stimmhaft
Reibelaute			[s]	[ʃ] š		[x] h	stimmlos
Affrikaten (Verschluss- + Reibelaut)			[z]	[ʒ] ž			stimmhaft
			[tʃ] c	[tʃ̣] č	[tɕ] ć		stimmlos
				[dʒ] dž	[dʒ̣] đ		stimmhaft
l und r			[l]		[ʎ] lj		stimmhaft
			[r]				stimmhaft
Gleitlaute		[v] v			[j]		stimmhaft

Prinzipiell lässt sich für das Konsonanteninventar des BKS festhalten, dass es großteils dieselben Konsonantenphoneme aufweist wie das Deutsche. Auffällig sind jedoch zusätzliche Phoneme, die dental-alveolar, also mittels der Zunge und den Zähnen bzw. Zahndamm, gebildet werden. Gleichermäßen gibt es alveo-palatale Phoneme, welche im deutschen Sprachsystem gar nicht vorkommen, nämlich [ɲ], [tɕ], [dʒ̣], [ʎ], [dʒ̣] und [v]. Sie sind in der Tabelle schattiert. Umgekehrt gibt es im Deutschen die Phoneme [ɱ], [ŋ], [pf] und [h], die es im Serbischen nicht gibt. Alle anderen konsonantischen Phoneme sind in beiden Sprachen vorhanden, jedoch teilweise mittels anderer Grapheme verbunden. Dies trifft auf die folgenden vier Phoneme bzw. Grapheme zu: das Phonem [x] wird im Deutschen als ⟨ch⟩ anstelle von ⟨h⟩ geschrieben. Der Laut [ʃ], der im Deutschen als ⟨sch⟩ graphemisch realisiert wird, entspricht dem serbischen ⟨š⟩. Des Weiteren kennt das deutsche Phoneminventar auch den Laut [ʒ]. Dieser wird mit der Graphemkombination ⟨dsch⟩ wiedergegeben. Im BKS gibt es dafür ein eigenes Graphem, nämlich ⟨ž⟩. Genauso verhält es sich mit dem Phonem [tʃ], welches im Deutschen mittels ⟨tsch⟩ und im Serbischen mit dem einzelnen Graphem ⟨č⟩ verschriftlicht wird.

³⁷ Die Grapheme wurden nur angegeben, wenn es kein Äquivalent im Deutschen gibt.

Eine Besonderheit im serbischen Konsonantensystem weisen die Sonoranten auf, welche sich auf die Phoneme [v], [r], [j], [l], [ʎ], [n], [ɲ] und [m] belaufen. Im deutschen Phoneminventar können zwar auch Sonoranten als Untergruppe der Konsonanten festgestellt werden, jedoch können sie nicht den Silbenkern bilden, so wie es im BKS möglich ist. Darauf wird bei der Erläuterung des Silbenbaus im BKS genauer eingegangen (vgl. Szucsich 2014: 204 und vgl. Eisenberg 2009a: 75).

Für das Kyrillische sind die dargelegten Erläuterungen gleichermaßen gültig. Potentielle Transfererscheinungen aufgrund optischer Ähnlichkeiten zwischen der lateinischen und kyrillischen Alphabetschrift werden in Kapitel 5 behandelt. Nun soll auf das Vokal-Phoneminventar eingegangen werden.

4.3.3. Die Vokale im BKS

In diesem Unterpunkt wird das Phoneminventar der Vokale ebenfalls zunächst in einer Überblickstabelle präsentiert:

Tabelle 17 Die Vokale des BKS in Lautschrift und lateinischer Alphabetschrift (vgl. Szucsich 2014:204)

Klang	vorne		Zentral		hinten	
Länge	kurz	lang	kurz	lang	Kurz	lang
Mund weiter geschlossen	[i] i	[i:] i			[u] u	[u:] u
	[ɛ] e	[e:] e			[ɔ] o	[o:] o
Mund offener			[a] a	[a:] a		

Aus der Übersicht geht hervor, dass das Serbische genauso wie das Deutsche zwischen langen und kurzen Vokalen unterscheidet. Ähnlich wie bei den Konsonanten finden sich die meisten Phoneme in beiden Inventaren wieder. Auffällig ist jedoch, dass im BKS deutlich weniger Vokallaute vorhanden sind. Dies begründet sich durch das Fehlen der Umlaute und des Schwa-Lautes.

Nach diesem Überblick auf das Phonem- und Grapheminventar bzw. deren Korrespondenzen im Serbischen soll nun auf die Silbe und die Prinzipien der Verschriftlichung genauer eingegangen werden.

4.3.4. Die Silbenmuster und grundlegende Prinzipien zur Verschriftlichung des BKS im Vergleich zum Deutschen

Grundlegend gilt für die Verschriftlichung des Serbischen das phonologische Prinzip. Ein Sprichwort besagt diesbezüglich „Пиши као што говориш, говори као што је написано. / „Schreib, wie du sprichst, und sprich, wie es geschrieben steht“ (Havkić/ Preljević 2016: 4). Dieses Zitat wird besonders bei Wörtern deutlich, die man im deutschen Schriftsystem aufgrund des morphologischen Prinzips nicht lautgetreu verschriftlichen würde. Dazu zählen zum Beispiel die Wörter *Serbe* bzw. *serbisch*, welche sich im BKS auf *Srbin* und *srpski* belaufen. Trotz der morphologischen Verbindung gilt das phonologische Prinzip und die beiden Wörter werden im BKS gemäß der unterschiedlichen Aussprache jeweils mit ⟨b⟩ und ⟨p⟩ verschriftlicht (vgl. Szucsich 2014: 201).

Das grundlegende, phonologische Prinzip greift jedoch nicht immer. So werden in der gesprochenen Sprache sehr wohl Kurz- und Langvokale verwendet, jedoch in der Schrift nicht umgesetzt (vgl. ebd.: 202). Im Deutschen werden diese durch Vokalverdoppelungen oder das Dehnungs-h markiert. Ebenso wenig gibt es im serbischen Schriftsystem Doppelkonsonanten, außer, wenn sie durch Wortkomposita zustande kommen (vgl. Havkić/ Preljević 2016: 5).

Bezüglich der Silbe im BKS können verschiedene Muster zum Silbenbau festgehalten werden. Diese sollen nun in einer Übersicht dargestellt werden:

Tabelle 18 Die Silbenmuster im BKS (vgl. Havkić/ Preljević 2016:7)

Anfangsrand		Silbenkern		Endrand		Beispiel
		V				о [o] (über), и [i] (und)
K		V				ми [mi] (wir), ти [ti] (du)
K	K	V				сто [βto] (Tisch)
		V		K		од [od] (von)
K		V/S		K		сан [βan] (Traum), трн [trn] (Dorn)
K		V/S		K	K	парк [park] (Park), крст [krsst] (Kreuz)
K	K	K	V/S	K		крај [kraј] (Ende), зврк [zwrk] (Kreisel)
K	K	K	V	K		спрат [βprat] (Etage)

Die oben angeführte Tabelle zeigt die Silbenmuster im BKS. Diese können ebenfalls in einen Anfangsrand, einen Silbenkern und einen Endrand eingeteilt werden. Rechts wird für die verschiedenen Muster ein Beispielwort in kyrillischer Schrift, Lautschrift und lateinischer Schrift angegeben. Abgesehen von der Fähigkeit der Sonoranten über die Besetzung des Silbenkerns sind im Vergleich zum Deutschen einige Silbenmuster ident. Darunter fallen beispielsweise der Silbenbau KV, VK, KVK, KVKK und KKKVK. Beiden gemein ist auch die Möglichkeit über die Häufung von Konsonanten im Anfang- und Endrand der Silbe. Ein großer Unterschied ist hingegen, dass im BKS auch ein einziges Phonem eine Silbe darstellt, vorausgesetzt, es ist ein Vokal (vgl. Havkić/ Preljević 2016: 7).

Nach der eben erfolgten Betrachtung des serbischen Schriftsystems bzw. jenem des BKS soll sich nun dem russischen Kyrill zugewandt werden.

4.4. Die latein-verwandte Alphabetschrift am Beispiel des russischen Schriftsystems

Als Beispiel für die Darstellung einer latein-verwandten Alphabetschrift wurde das russische Schriftsystem mit seiner kyrillischen Schrift gewählt. Dies begründet sich auf der bereits in Kapitel 2 dargestellten, aktuellen Größe der Zuwanderungsgruppe von Russinnen und Russen in Österreich.

Das Russische ist eine slawische Sprache, welche sich aus dem Urslawischen über das Ostslawischen entwickelte (vgl. Ernst 2012: 50). Das älteste Sprachzeugnis des ostslawischen Volkes ist die Nestor-Chronik aus dem 12. Jahrhundert. Diese Sprache unterlag jedoch zahlreichen Veränderungen. Beispielsweise wurden gemäß des Standes unterschiedliche Varianten gebraucht: so wurde für christliche bzw. anspruchsvollere Texte das Kirchenslawische als Schriftsprache verwendet, während die ostslawische Umgangssprache für weniger prestigeträchtige Texte herangezogen wurde. Nach und nach kristallisierten sich auch geographische Varianten der Sprache heraus. So begründet sich auch der Unterschied des heutigen Russischen, Weißrussischen und des Ukrainischen. Diese wurden im Laufe der Geschichte auch durch das Deutsche, Französische und Polnische geprägt. Heute lassen sich ca. 160 Millionen Personen mit der Erstsprache Russisch festmachen sowie 110 Millionen mit Russisch als Zweitsprache. Diese sind vor allem auf Weißrussland und Kasachstan verteilt, in welchen Ländern Russisch als offizielle Amtssprache mit Weißrussisch bzw. Kasachisch fungiert. Des Weiteren ist es neben dem Ukrainischen offizielle regionale Amtssprache auf der Krim. Aufgrund zweier Immigrationswellen sind zahlreiche Russischsprachige auch in Deutschland ansässig (vgl. Gagarina 2014: 219-225).

Nach dieser kurzen Einführung in das Russische soll nun anschließend zunächst das Grapheminventar bzw. das russische Alphabet betrachtet werden.

4.4.1. Das kyrillische Alphabet im Russischen

Das Russische wird wie das Serbische auch mittels des kyrillischen Alphabets verschriftlicht. Jedoch weißt diese Sprache nicht zusätzlich das lateinische Schriftsystem auf. In der nachfolgenden Tabelle wird eine Übersicht auf das russische Kyrill gegeben:

Tabelle 19 Das kyrillische Alphabet des Russischen mit Transliteration (vgl. Gagarina 2014: 226)

Kyrillisches Alphabet	Аа	Бб	Вв	Гг	Дд	Ее	Ёё	Жж
Transliteration	a	b	v	g	d	e	ë	ž
Kyrill. Alphabet	Зз	Ии	Йй	Кк	Лл	Мм	Нн	Оо
Transliteration	z	i	j	k	l	m	n	o
Kyrillisches Alphabet	Пп	Рр	Сс	Тт	Уу	Фф	Хх	Цц
Transliteration	p	r	s	t	u	f	ch	c
Kyrillisches Alphabet	Чч	Шш	Щщ	Ъъ	Ыы	Ээ	Ьь	Юю
Transliteration	č	š	šč	”	y	è	’	ju
Kyrillisches Alphabet	Яя							
Transliteration	ja							

Die oben angeführte Tabelle gibt neben dem kyrillischen Alphabet auch Auskunft über die entsprechende Transliteration mittels lateinischer Buchstaben. Insgesamt handelt es sich um 33 Buchstaben, also in Summe mehr als im Alphabet des Deutschen. Wichtig ist anzumerken, dass es trotz der optischen Unterschiedlichkeit diverse Parallelen zwischen den beiden Buchstabeninventaren gibt. Beispielsweise gibt es im russischen Sprach- bzw. Schriftsystem sechs Grapheme, nämlich ⟨в⟩, ⟨н⟩, ⟨р⟩, ⟨у⟩, ⟨х⟩, die es im Deutschen auch gibt, jedoch sind sie im Deutschen einem anderen Phonem zugeteilt. Die deutsche Transliteration beläuft sich trotz gleichem Lautwert auf ⟨v⟩, ⟨n⟩, ⟨r⟩, ⟨u⟩ und ⟨ch⟩. Des Weiteren ist das russische ⟨к⟩ dem deutschen ⟨k⟩ zwar optisch sehr ähnlich und vor allem auf Phonemebene gleichwertig, jedoch zeigt sich im Schriftbild ein feiner Unterschied. Außerdem gibt es fünf Grapheme, die sich graphemisch und phonetisch linear zum Deutschen verhalten. Diese sind ⟨а⟩, ⟨е⟩, ⟨м⟩, ⟨о⟩ und ⟨т⟩. Diesbezüglich ist jedoch anzumerken, dass das kleine ⟨t⟩ des lateinischen Alphabet im

russischen Kyrill mittels ⟨m⟩ verschriftlicht wird. Das restliche Alphabet ist gänzlich unterschiedlich, aber die Phoneme des Deutschen und Russischen sind größtenteils dieselben (vgl. Gagarina 2014: 226).

Nach dieser Übersicht über das russische Alphabet sollen nun die Konsonanten und Vokale dieser Sprache genauer betrachtet werden. Zunächst soll wieder mit den Konsonanten begonnen werden.

4.4.2. Die Konsonanten im Russischen

Ebenso wie in Hinblick auf das gesamte Alphabet, weist das Russische auch in Bezug auf das Konsonanteninventar eine größere Anzahl an Graphemen auf als das Deutsche. In der nachfolgenden Tabelle soll ein Überblick auf die Konsonanten des Russischen gegeben werden:

Tabelle 20 Die Konsonanten des Russischen (und des Ukrainischen) in Lautschrift, kyrillischer Schrift und Transliteration (vgl. Gagarina 2014: 228)

Artikulierte mit	Unterlippe				Vordere Zunge			Hintere Zunge		Stimmbänder	Stimmton
	Oberlippe		Obere Schneidezähne		Zahndamm		Gaumen				
		pal.		pal.		pal.		pal.			
Verschlusslaute	[p]п (p)	[pʲ]п (p)			[t]т (t)	[tʲ]т (t)		[k]к к	[kʲ]к к		stl.
	[b]б (b)	[bʲ]б (b)			[d]д (d)	[dʲ]д (d)		[g]г г	[gʲ]г г		sth.
Nasale	[m]м (m)	[mʲ]м (m)			[n]н (n)	[nʲ]н (n)					sth.
Reibelaute			[f]ф (f)	[fʲ]ф (f)	[s]с (s)	[sʲ]с (s)	[ʃ]ш (š)	[x]х х	[xʲ]х х		stl.
			[v]в (v)	[vʲ]в (v)	[z]з (z)	[zʲ]з (z)	[ʒ]ж (ž)			[h]г (h)	sth.
Affrikaten					[ts]ц (x)	[tsʲ]ц (x)	[tʃ]ч (č)				stl.
					[dz]дж (dz)	[dzʲ]дж (dz)	[dʒ]дж (dž)				sth.
l und r					[l]л (l)	[lʲ]л (l)					sth.
					[r]р (r)	[rʲ]р (r)					
Gleitlaute	[w]в (v)							[j]й (j)			

Die Tabelle stellt die russischen Konsonanten in dreierlei Art da: zunächst wird das Phonem in Lautschrift, dann das zugeordnete Graphem in russischen Kyrill und danach das Graphem in lateinischer Transliteration angegeben. Wie bereits erläutert, sind die Phoneminventare des Deutschen und des Russischen sehr ähnlich, jedoch entsprechen die zugeordneten Phoneme in vielen Fällen nicht einander. Dies begründet sich eben vor allem durch die grundlegende optische Unterschiedlichkeit der beiden Alphabete zueinander, andererseits durch die unterschiedliche Graphem-Phonem-Korrespondenz bei gleichaussehenden Graphemen. Die in der Tabelle schattierten Felder geben nun zusätzlich darüber Auskunft, welche Phoneme im Deutschen nicht vorkommen. Dabei repräsentieren die hellgrauen Felder das Russische und die dunkelgrauen Felder das Ukrainische. Auf Letztere wird hier jedoch nicht genauer eingegangen. Bezüglich der dem Deutschen unbekanntem, zusätzlichen Konsonanten im Russischen ist festzuhalten, dass es sich dabei hauptsächlich um palatalisierte Phoneme handelt. Die Aussprache von palatalisierten bzw. nicht-palatalisierten Konsonanten richtet sich nach dem jeweils vorangegangenen Vokal, ist jedoch in der Verschriftlichung nicht ersichtlich. Bezüglich der Aussprache ist noch anzumerken, dass das Russische Konsonanten prinzipiell gleichmäßiger und ruhiger realisiert, während im Deutschen Konsonanten mit viel Expirationsdruck ausgesprochen werden. Beide Sprachen kennen jedoch die Auslautverhärtung und die Verwendung von Doppelkonsonanten (vgl. Albertovskaya/ Gürsoy 2010: 5-7).

Nach der Betrachtung der Konsonanten soll nun auf die Vokale des Russischen eingegangen werden.

4.4.3. Die Vokale im Russischen

Für das Vokalinventar des Russischen lässt sich festhalten, dass das Russische sechs Vokalphoneme aufweist. Diese sind in der nachfolgenden Tabelle angeführt:

Tabelle 21 Die Vokale des Russischen in Lautschrift, kyrillischer Schrift und Transliteration (vgl. Gagarina 2014: 226)

Klang	vorne	zentral	hinten
Mund weiter geschlossen	[i] и (i)	[ɨ] ы (y)	[u] у (u)
	[e] е (e)		[o] о (o)
Mund offener		[a] а (a)	

Die Tabelle gibt die russischen Vokalphoneme in der Lautschrift, in kyrillischer Schrift und in der Transliteration mittels der lateinischen Alphabetschrift wieder. Bis auf das Phonem [ɨ]

finden sich alle Vokale auch im Deutschen wieder. Dieser Laut kommt jedoch dem e-Schwa sehr nahe. Neben diesen Vokalen gibt es im Russischen auch die jotierten Vokale ⟨я⟩, ⟨ю⟩, ⟨ë⟩, und ⟨е⟩. Solche Jotierungen kennt das Deutsche nicht. Es kann dementsprechende Laute nur mit den Buchstabenkombinationen ⟨ja⟩, ⟨ju⟩, ⟨jo⟩, und ⟨je⟩ wiedergeben. Die Jotierung wird im Russischen durch Härtezeichen bzw. Erweichungszeichen wiedergegeben. Ein solches kann beispielsweise ⟨ъ⟩ und ⟨ь⟩ sein. Das Russische kennt hingegen keine Diphthonge sowie auch keine Unterscheidung zwischen langen und kurzen bzw. gespannten und ungespannten Vokalen (vgl. Albertovskaya/ Gürsoy 2010: 7-8).

Ebenso wie bei der vorangegangenen Sprachbetrachtung, soll nun noch ein Blick auf die Silbenmuster und auf Prinzipien zur Verschriftlichung der russischen Sprache geworfen werden.

4.4.4. Die Silbenmuster und grundlegende Prinzipien zur Verschriftlichung des Russischen im Vergleich zum Deutschen

Die Silbenmuster im Russischen sind deutlich weniger komplex als jene des Deutschen. Zur Veranschaulichung soll nachfolgende Tabelle dienen:

Tabelle 22 Die Silbenmuster im Russischen (vgl. Albertovskaya/ Gürsoy 2010:19)

Anfangsrand		Silbenkern	Endrand		Beispiel
		V			я (ja = ich)
	K	V			ты (ti = du)
		V	K		ор (or = Schrei)
	K	V	K		кот (kot = Kater)
	K	V	K	K	торт (tort = Torte)
K	K	V	K		торт (tort = Torte)
K	K	V	K	K	старт (start = Start)

Zunächst ist auffällig, dass das Russische selbst Silben kennt, die nur aus einem Vokal bestehen. Meistens ist jedoch das Silbenmuster KVK präsent. Ähnlich wie im Deutschen sind im Russischen Konsonantenhäufungen typisch für die Sprache. Solche kommen jedoch entweder am Anfangs- oder am Endrand eines Wortes vor und nicht gleichzeitig wie im Deutschen (vgl. Albertovskaya/ Gürsoy 2010: 19).

Bezüglich der Prinzipien zur Verschriftlichung ist für das Russische ebenso ein Mischsystem festzuhalten, wie für das Deutsche. So weist es mitunter phonologische, morphologische und

grammatikalische Prinzipien in seinem Schriftsystem auf. Zunächst war das Russische stark phonetisch geprägt. Erst im Laufe der Zeit gesellten sich andere Prinzipien der Orthographie hinzu. Ein Beispiel für das morphologische Prinzip stellt das Wort *Труба* (Transliteration: *trupka*; Deutsch: *Rohr*) dar, dessen Genitiv Plural *Трубка* (Transliteration: *trubok*; Deutsch: *(der) Rohre*) lautet. Obwohl der Endrand der beiden Wörter nicht gleich ausgesprochen wird, werden sie identisch verschriftlicht. Hier steht das morphologische Prinzip über dem phonologischen. Das grammatikalische Prinzip kommt beispielsweise bei der Verschriftlichung des Infinitivs reflexiver Verben zum Einsatz. Diese werden mit dem Buchstaben ⟨б⟩ geschrieben, obwohl dieser an dieser Stelle keine Erweichung des Konsonanten anzeigt und somit lautlich nicht wahrnehmbar ist. Der Buchstabe dient in diesem Fall nur der schriftlichen Unterscheidung des Infinitivs von der Verbform der dritten Person Singular im Präsens und im Futur. Dies ist beispielsweise beim Wort *Кружиться* (Transliteration: *krutit'sja*, Deutsch: *sich drehen*) und *Кружусь* (Transliteration: *krutitsja*, Deutsch: *(es) dreht sich*) der Fall (vgl. Poppernitsch 2011: 26-30).

Nach den Erläuterungen zum sprachkontrastiven Vergleich des Russischen mit dem Deutschen soll nun dementsprechend mit dem arabischen Schriftsystem fortgefahren werden.

4.5. Die nicht-lateinische Alphabetschrift am Beispiel des arabischen Schriftsystems

Das arabische Schriftsystem wurde zur kontrastiven Veranschaulichung mit dem Deutschen gewählt, da die arabischsprechenden Migrantinnen und Migranten aktuell nach den Deutschen die größte Zuwanderungsgruppe in Österreich ist. Beim arabischen Schriftsystem handelt es sich um eine nicht-lateinverwandten Schrift, die außerdem über keinerlei Grapheme für Vokale aufweist. Dadurch ist der schriftsprachliche Unterschied zwischen dem Arabischen und dem Deutschen deutlich größer als jener der bisher behandelten Alphabetschriften. In arabischsprachigen Ländern ist Analphabetismus nach wie vor weit verbreitet, was sich nicht nur auf den individuellen Lernbedarf, sondern auch auf die Sprachentwicklung an sich, auswirkt. So umfasst das Arabische zahlreiche, unterschiedliche Dialekte, die keine standardisierten Verschriftlichung besitzen. Als überregionale Schriftsprache fungierte jene Form, mittels welcher vor 1300 Jahren der Koran verschriftlicht wurde, diese weicht jedoch von dem aktuellen Hocharabisch ab (vgl. Hirschfeld/ Seddiki 2003: 2). Für den nun hier darzulegenden kontrastiven, großteils phonetischen Vergleich, soll sich also diesem bedient werden, da es ist die „Schriftsprache in Wissenschaft, Kunst und in den Massenmedien“ (ebd.) darstellt.

Dazu soll sich nun zunächst auf das Alphabet des arabischen Schriftsystems konzentriert werden.

4.5.1. Das Alphabet im Arabischen

Wie bereits erläutert wurde, handelt es sich im arabischen Schriftsystem um eine nicht-lateinverwandte Schrift. Da es der Sprachfamilie der semitischen Sprachen angehört, zeichnet es sich zusätzlich noch durch eine Konsonantenschrift aus. Dies bedeutet, dass es keine separaten Grapheme für Vokale gibt, obwohl dementsprechende Phoneme existieren (vgl. El Baghdadi 2013:3). Die folgende Graphik soll nun einen Überblick auf das Alphabet des Arabischen geben:

Tabelle 23 Das arabische Alphabet mit Umschrift (vgl. El Baghdadi 2013: 4)

Nr.	Name	Umschrift	Ende	Mitte	Anfang	Isoliert	Buchstabe im Deutschen	Phonem	Beispiel	transkribiert
1.	Alif	a, ā, i, u	ا	*ا	*ا	ا	a (kurz), a (lang), i oder u (nur am Wortanfang)	a, i, u	Amin	Āmin, Āmina ♂, ♀
2.	Bā	b	ب	ب	ب	ب	B, b	b	Bilal	Bilāl ♂
3.	Tā	t	ت	ت	ت	ت	T, t	t	Tarek	Tāriq ♂
4.	Thā	t	ث	ث	ث	ث	englisches th wie in "think"	θ		
5.	Dschīm	ġ	ج	ج	ج	ج	J, j wie in "Journal"	dʒ	Jamila	ġamīla ♀
6.	Hā	h	ح	ح	ح	ح	scharfes, gehecheltes h	ħ	Hanan	Ĥanān ♀
7.	Ĥa	ħ	ح	ح	ح	ح	hartes, rauhes ch wie in „ach“	χ	Khadija	Ĥadīġa ♀
8.	Dāl	d	د	*د	*د	د	D, d	d	Dunja	Dunya ♀
9.	Dhāl	ð	ذ	*ذ	*ذ	ذ	stimmhaftes englisches th wie in „that“	ð		
10.	Rā	r	ر	*ر	*ر	ر	gerollte R, r	r	Rami	Rāmī ♂
11.	Zāin	z	ز	*ز	*ز	ز	S, s wie in Sonne	z	Zeyneb	Zaynab ♀
12.	Sīn	s	س	س	س	س	ss	s	Salima	Salīma ♀
13.	Schīn	š	ش	ش	ش	ش	sch	ʃ	Shakir	šakīr
14.	Sād	ʃ	ص	ص	ص	ص	emphatisches s	sˤ	Sofia	šofīya ♀
15.	Dād	d	ض	ض	ض	ض	emphatisches d des Obergaumens	dˤ		
16.	Tā	t	ط	ط	ط	ط	emphatisches t	tˤ	Taha	Taha ♂
17.	Zā	z	ظ	ظ	ظ	ظ	weiches, emphatisches z	zˤ		
18.	'Ain	ʿ	ع	ع	ع	ع	stimmhafter Rachen- Reibelaut	ʕ	Ali	'alī ♂
19.	Ghain	ġ	غ	غ	غ	غ	R, r	ɣ	Ghizlan	ġizlān ♀
20.	Fā	f	ف	ف	ف	ف	F, f	f	Fouad	Fuād ♂
21.	Qāf	q	ق	ق	ق	ق	am Zäpfchen gebildetes emphatisches k	q	Qassim	Qāsīm ♂
22.	Kāf	k	ك	ك	ك	ك	K, k	k	Kamal	Kamāl ♂
23.	Lām	l	ل	ل	ل	ل	L, l	l	Leylah	Laylā ♀
24.	Mīm	m	م	م	م	م	M, m	m	Mohammed	Muḥammad ♂
25.	Nūn	n	ن	ن	ن	ن	N, n	n	Noura	Nūra ♀
26.	Hā	h	ه	ه	ه	ه	H, h	h	Houda	Hudā ♀
27.	Wāw	w, ū, u	و	*و	*و	و	englisches w (well), langes u	w, u, u:	Warda	Warda ♀
28.	Yā	y, ī, i	ي	ي	ي	ي	englisches y, langes i	j, i, i:	Yusra	Yusrā ♀

Das arabische Alphabet umfasst insgesamt 28 Buchstaben, für welche keine Groß- und Kleinschreibung vorhanden ist. In der ersten Spalte ist der Name des jeweiligen Buchstabens angegeben. Beispielsweise wird der erste Buchstabe des Alphabets als ‚Alif‘ bezeichnet. Die zweite Spalte stellt die Umschrift dar und soll zur Erleichterung des Erfassens der Buchstaben für Menschen mit lateinischer Alphabetschrift dienen. Die umfangreiche Darstellung dieses Alphabets begründet sich außerdem auf die unterschiedliche schriftliche Realisierung der Grapheme je nach Position innerhalb eines Wortes bzw. einer Silbe. So ändert sich die optische Erscheinung eines Buchstabens durch seine Position am Anfang, in der Mitte oder am Ende des jeweiligen Wortes. Die mittlere Spalte stellt ein ähnliches Graphem im deutschsprachigen Schriftsystem mittels der lateinischen Schrift dar. Im Falle von Alif sind

dies die Grapheme ⟨a⟩ ⟨ā⟩, ⟨i⟩ und ⟨u⟩ wobei es im Falle des ⟨u⟩ nur am Wortanfang ein Pendant darstellt. Des Weiteren wird das jeweilige Phonem in der IPA-Schrift angegeben und am Ende der Tabelle ein Beispiel für jeden Buchstaben in der lateinischen Alphabetschrift, als auch in der Umschrift angeführt. Wichtig ist an dieser Stelle zur Verschriftlichung des Arabischen noch zu nennen, dass diese von rechts nach links erfolgt. (vgl. El Baghdadi 2013:4).

Nach diesem Überblick auf die Grapheme des Arabischen soll nun auf dessen Phoneminventar eingegangen werden.

4.5.2. Die Konsonanten im Arabischen

Prinzipiell zählt der Lautbestand des Standard-Arabischen 28 Konsonantenphoneme und acht Vokalphoneme. Diese werden durch die oben aufgelisteten 28 Buchstaben repräsentiert. Analog zu den bisher behandelten Sprachen sollen zunächst die konsonantischen Grapheme und Phoneme dargestellt werden.

Die Systematik der Konsonanten im Arabischen weisen teilweise deutliche Unterschiede zum Deutschen auf. Diese sollen mittels der folgenden Tabelle erläutert werden:

Tabelle 24 Die Konsonanten des Arabischen in arabischer Schrift und Lautschrift
(vgl. Feldmeier (2010: 49) und Hirschfeld/ Seddiki (2003: 8))

		labial	inter- dental	dental	palatal	velar	uvular- pharyngal	glottal
Plosive	emphatisch stimmhaft			ض [dʕ]				
	emphatisch stimmlos			ط [tʕ]				
	nicht emphatisch stimmhaft	ب [b]		د [d]	ج [dʒ]			
	nicht emphatisch stimmlos			ت [t]		ك [k]	ق [q]	ء [ʔ]
Frikative	emphatisch stimmhaft			ظ [zʕ]				
	emphatisch stimmlos			ص [sʕ]				
	nicht emphatisch stimmhaft		ث [θ]	ز [z]		غ [ɣ]	ع [ʕ]	
	nicht emphatisch stimmhaft	ف [f]	ذ [ð]	س [s]	ش [ʃ]	خ [x]	ح [ħ]	ه [h]
Nasale		م [m]		ن [n]				
Laterale				ل [l]				
Vibranten				ر [r]				
Halbvokale		و [w]			ي [j]			

Wie diese Tabelle veranschaulicht, umfasst die arabische Sprache ein äußerst komplexes Konsonantensystem. Ähnlich wie im Deutschen zählen Artikulationsart (explosiv, frikativ, nasal, lateral, liquid), Artikulationsstelle (labial, glottal) und die Stimmbeteiligung (stimmhaft, stimmlos) zu den distinktiven Merkmalen von Lauten. Zusätzlich kennt das Arabische jedoch auch das Merkmal der Opposition (emphatisch, nicht emphatisch), welche

sich auf bestimmte Sekundärartikulationen bezieht. Dies bedeutet, dass dentale Konsonanten gemäß ihrer Stellung in der Wortebene velarisiert bzw. pharyngalisiert, also ‚gepresst‘ werden. Durch dieses Pressen werden die Vokale im ganzen Wort verfärbt, da entweder alle Konsonanten eines Wortes empathisch sind oder keiner. Prinzipiell lässt sich daraus schließen, dass das Arabische nicht grundsätzlich mehr uvular oder velar realisierte Konsonanten besitzt als das Deutsche, sondern dieser Eindruck durch das Merkmal der Opposition entsteht. Die dadurch zusätzlich entstehenden Phoneme belaufen sich auf [dʕ], [tʕ], [zʕ] und [sʕ] (vgl. Hirschfeld/ Seddiki 2003: 7).

Wie aus der Tabelle herausgelesen werden kann, stimmen die Konsonanteninventare der beiden Sprachen nicht vollständig überein. Insgesamt kennt das Deutsche sechs konsonantische Phoneme, die dem Arabischen unbekannt sind. Diese belaufen sich auf die Folgenden: [p],[g],[v],[ç],[ʒ] und [ŋ]. Im Gegensatz dazu sind im Arabischen 13 Laute vorzufinden, die es im Deutschen nicht gibt: [tʕ],[dʕ],[ð],[q],[ʔ],[ʕ],[ʕ̣],[sʕ],[zʕ],[ɣ] und [r]. Die restlichen Konsonantenphoneme sind in beiden Sprachen vorhanden (vgl. Ahmad 1996: 101). Nach der Betrachtung der Konsonanten soll nun jene der Vokale folgen.

4.5.3. Die Vokale im Arabischen

Wie bereits angeführt, werden im arabischen Schriftsystem Vokale abgesehen von [iː], [aː] und [uː] nicht verschriftlicht, sondern nur mit bestimmten Vokalzeichen angedeutet. Prinzipiell geht daraus jedoch hervor, dass das Arabische in der Graphem- also auch in der Phonemebene zwischen Kurz- und Langvokalen unterscheidet. In der nachfolgenden Tabelle werden die Vokalphoneme dargestellt:

Tabelle 25 Die Vokale des Arabischen in Lautschrift (vgl. Hirschfeld/ Seddiki 2003: 6)

	vorne	zentral	hinten
lang	iː	aː	uː
kurz	i	a	u

Die Vokale [i], [a] und [u] weisen aufgrund der Abhängigkeit von der konsonantischen Umgebung eine weitaus größere Zahl an phonetischen Varianten auf. Bedingt ist dieses Phänomen durch die bereits erläuterten empathischen Konsonanten. Ein Beispiel dafür ist die Veränderung des Vokals [a] in Verbindung empathischer Konsonanten zum Allophon [æ]. Bei nicht-empathischen Konsonanten wird der Konsonant als [a] realisiert. Daraus resultiert auch die eingangs beschriebene Entsprechung des Graphems Alif mit dem Graphem ⟨a⟩ des

lateinischen Alphabets. (vgl. Hirschfeld/ Seddiki 2003: 6). Ahmad (1996) legt auf dieser Grundlage einen Umfang von acht Vokalphonemen für das Arabische fest (vgl.: Ahmad 1996: 96-99). Ebenso wie Hirschfeld und Seddiki (2003) umfasst diese Breite sechs Monophthonge, die jeweils anhand der Vokallänge in langes und kurzes [i], langes und kurzes [a] sowie langes und kurzes [u] unterteilt werden. Dazu kommen zwei fallende Diphthonge, nämlich [aj] und [aw] (vgl.: Hirschfeld/ Seddiki 2003: 6).

Im Vergleich zum Deutschen finden sich mit den in der Tabelle angeführten Vokalphonemen sechs identische Pendanten im Arabischen wieder. Jedoch verfügt das Arabische nicht über die Vokale [ɔ] und [ɛ], und die Umlaute [æ],[ʏ] und [œ], sowie den ɐ-Schwa und ə-Schwa (vgl. Ernst 2011:80).

Obwohl bezüglich der Grapheme des arabischen und des deutschen Schriftsystems keine optische Ähnlichkeit gegeben ist, lassen sich zwischen den beiden Alphabeten graphematische Zuordnungen festhalten, die sich aus einem ähnlichen Lautwert ergeben. Dies soll folgende Tabelle veranschaulichen:

Tabelle 26 Arabische Konsonanten, die Ähnlichkeit zu deutschen Konsonanten aufweisen, in arabischer Schrift, Lautschrift und lateinischer Schrift im Vergleich (vgl. Zeldes/ Kanbar 2014: 142)

Deutsch	m	b	f	n	t	d	β	s	l	r	sch	dsch	ch	J	k	h
Arabisch	م	ب	ف	ن	ت	د	س	ز	ل	ر	ش	ج	خ	ي	ك	ه
Lautschrift	m	b	f	n	t	d	s	z	l	r	ʃ	dʒ	x	J	k	h

Aus der Tabelle geht deutlich hervor, dass die arabische Schrift sämtliche Phoneme erfassen kann, die im Deutschen durch das lateinische Alphabet auch erfasst werden. Der Unterschied beläuft sich dabei in manchen Fällen auf die Anzahl der Einzelgrapheme: Beispielsweise wird der Laut [dʒ] im Deutschen durch vier Buchstaben bzw. zwei Grapheme wiedergegeben, nämlich ⟨dsch⟩. Im Arabischen reicht hingegen ein Graphem aus ⟨ج⟩ (vgl. Zeldes/ Kanbar 2014: 142).

Abschließend zum kontrastiven Vergleich zwischen dem Arabischen und dem Deutschen soll abschließend noch der Silbenaufbau und die Prinzipien zur Verschriftlichung geklärt werden.

4.5.4. Die Silbenmuster und grundlegende Prinzipien zur Verschriftlichung des Arabischen in Vergleich zum Deutschen

Die Silbenstruktur des Arabischen gestaltet sich äußerst simpel. In einer Silbe treten niemals mehr als zwei Konsonanten auf. Auf dieser Grundlage ergeben sich fünf Silbenstrukturen: KV, KV:, KVK, KV:K, KVKK. Diese werden in der nachfolgenden Tabelle veranschaulicht:

Tabelle 27 Die Silbenmuster im Arabischen (vgl.: El Baghdadi 2013: 5)

Beispiel in lat. Schrift	Beispiel in arab. Schrift	Endrand		Silbenkern	Anfangs- rand
li (= für etwas)	ل			V	K
fī (= in)	في			V:	K
min (= aus)	من		K	V	K
bāb (= Tür)	باب		K	V:	K
šams (= Sonne)	شمس	K	K	V	K

Bei der Betrachtung der Tabelle ist zu beachten, dass sie gemäß der Schreibrichtung des Arabischen von rechts nach links zu rezipieren ist. Auffällig ist, dass im Arabischen stets nur ein Konsonant am Wortanfang stehen kann, niemals eine Konsonantenhäufung. Auch am Wortende sind die Häufungen weniger komplex. Es können höchstens zwei Konsonanten hintereinander auftreten (vgl. El Baghdadi 2013: 5-6).

Wichtig ist an dieser Stelle nochmals zu erwähnen, dass die Tabelle zwar prinzipiell Vokale vermerkt, von diesen jedoch nur Langvokale im Schriftbild durch Diakritika ersichtlich sind bzw. notiert werden. Die Konsonantenschrift des Arabischen sieht keine Grapheme für die Vokale vor (vgl. ebd.).

Bezüglich der Verschriftlichung des Arabischen ist noch zu nennen, dass auch diese Sprache von phonologischen und morphologischen Prinzipien geprägt ist. Die arabische Orthographie ist phonemisch ziemlich flach. Dies begründet sich durch das äußerst lineare Verhältnis zwischen Phonemen und Graphemen bei 25 der 28 Buchstaben der arabischen Schrift. Die Zeichen < و > (Umschrift: <w>), < ي > (Umschrift: <j>) und < ء > (Umschrift: <?>) können verschiedene Laute repräsentieren. Besonders auf Letzteres soll nun genauer eingegangen

werden. Denn obwohl das phonologische Prinzip des Arabischen zunächst simpel wirkt, sind seine Regelungen bezüglich des Phonems ⟨ʔ⟩ bzw. des Graphems ⟨ ʔ ⟩ eher komplex. Dieses Zeichen richtet sich in der Verschriftlichung nach der phonetischen Umgebung und kann sich dementsprechend mit anderen Buchstaben zu zusammengesetzten Graphemen mit bedeutungsunterscheidender Funktion verbinden. Diese Regelung über den Zusammenschluss von den eben erwähnten Buchstaben kann in den verschiedenen, arabischsprachigen Ländern variieren und sogar in Texten äußerst unterschiedlich gehandhabt werden. Das Phonem ⟨ʔ⟩ bzw. das Graphem ⟨ ʔ ⟩ können auch als Beispiel für das morphologische Prinzip des Arabischen herangezogen werden. Das Zeichen ⟨ ʔ ⟩ steht beispielsweise immer zuletzt bei Endungen von Verben auf ⟨ ʔ ⟩ (Umschrift: ⟨w⟩). Dies geschieht, obwohl in diesen Fällen der Buchstabe in der Aussprache keine Berücksichtigung findet (vgl. Bauer 1996:1433).

Zum Abschluss soll nun noch auf den sprachkontrastiven Vergleich zwischen dem deutschen und dem chinesischen Schriftsystem eingegangen werden.

4.6. Die nicht-lateinverwandte Wortschrift am Beispiel des chinesischen Schriftsystems

Abschließend soll jene Schrift präsentiert werden, die in Hinblick auf die lateinische Alphabetschrift am weitesten entfernt ist, nämlich die nicht-alphabetische Schrift am Beispiel des chinesischen Schriftsystems. Die Anzahl der chinesischsprechenden Migrantinnen und Migranten ist zwar in Hinblick auf die bisher genannten anderen Zielgruppen deutlich geringer, jedoch stellt sie die größten Einwanderungsgruppen mit logographischem Schriftsystem, also nicht-alphabetischer Schrift, in Österreich dar. Deshalb wird dieses System als angemessenes Beispiel für diese Arbeit betrachtet.

4.6.1. Das chinesische Schriftsystem

Die Sprache gehört der sinotibetischen Sprachfamilie an und wird eigentlich Mandarin genannt (vgl. Trinh 2014: 248). Das chinesische Schriftsystem *hànzì* ist das älteste Schriftsystem der Welt. Besonders auf Schriftunkundige wirkt die exotische Schrift sehr ästhetisch, weshalb sie gerne zu Werbezwecken auf Plakaten oder als Tattoomotiv verwendet wird. Sie zu verstehen, zu lesen oder selbst anwenden zu können, bedarf jedoch einen langen Lernprozess. Das chinesische Schriftsystem wird als eines der am schwierigsten zu erlernenden der Welt gehandelt. Eine durchschnittliche Schülerin bzw. ein durchschnittlicher Schüler mit chinesischer Erstsprache braucht zirka zehn Jahre, um die Kompetenz zu besitzen, eine Tageszeitung zu lesen (vgl. ebd.: 251). Dies begründet sich durch die Systematik dieses Schriftsystems, die bereits kurz angeschnitten wurde: es handelt sich bei dem chinesischen Schriftsystem um ein pleremisches, logographisches System. Dies bedeutet, dass es nicht in kleinere sprachliche Einheiten, wie beispielsweise Phoneme, unterteilt (= pleremisch) und die graphemischen Zeichen nicht eine lautliche Bedeutung repräsentieren, sondern eine bestimmten semantische Bedeutung haben (= logographisch) (vgl. Dürscheid 2016:66-67). Die Konsequenz dieses Systems für die Praxis ist der Bestand von tausenden Zeichen für den Wortschatz des Chinesischen, deren semantische Korrespondenz einzeln erlernt werden muss. Somit hat das chinesische Schriftsystem keine Graphem-Phonem-Korrespondenzen und auch kein Alphabet wie die bisher behandelten Schriftsysteme. Dies ist auch der Grund, warum in dieser Arbeit keine diesbezügliche Übersicht dargestellt werden kann. An dieser Stelle muss jedoch festgehalten werden, dass chinesische Schriftzeichen nicht monolithische Einheiten sind, die isoliert voneinander demselben Schriftsystem angehören.

Sie stehen durchaus in Beziehung zueinander, beispielsweise bei der Bildung von Komposita (vgl. Trinh 2014:252). Darauf soll in dieser Arbeit jedoch nicht näher eingegangen werden.

In Hinblick auf diese Arbeit ist der logographische Charakter dieses Schriftsystems viel bedeutender. Dieser beruht auf der Gestaltung der graphemischen Zeichen in Form von Ideogrammen. Darunter versteht man Zeichen, die den „durch das Wort ausgedrückten Begriff abbilden“ (Trinh 2014:252). Chinesische Zeichen sind also ikonische Abbilder ihrer zugeschriebenen Begriffe. Beispielsweise ist das Zeichen 木 (Umschrift: *mu*) das chinesische Graphem für Baum. Es erinnert an einen Baum mit Stamm und Zweigen (vgl. ebd.). Trotz dieser Nachvollziehbarkeit bleibt jedoch der enorme Lernaufwand dieses Schriftsystem, welcher durch die Vielzahl an Schriftzeichen gegeben ist. Diesbezüglich vermerkt Trinh (2014): „Chinesische Schriftzeichen sind ähnlich wie Verkehrszeichen: Man muss sie lernen, aber wenn man sie gelernt hat, ergibt ihre Struktur oft auch Sinn“ (Trinh 2014:253) Diese ikonische Verschriftlichung ist jedoch nicht immer der Fall. Beispielsweise kann sich bei der Bildung von Komposita ein Zeichen ergeben, welches optisch nicht auf dessen zu bezeichnenden Gegenstand erinnert (vgl. ebd.).

Obwohl das chinesische Schriftsystem logographisch basiert ist, verfährt es in manchen Fällen auch nach dem phonetischen oder syllabischen Prinzip. Dies findet beispielsweise bei der Verschriftlichung von Fremdwörtern oder Namen Anwendung. Es wird dabei versucht, den Klangwert von Silben eines Fremdwortes oder eines Namens mit chinesischen, lautähnlichen Wörtern, welche meistens einsilbig sind, bzw. Zeichen wiederzugeben. Die Notwendigkeit dieser Vorgehensweise war unter anderem durch den gesellschaftlichen Wandel und die Globalisierung gegeben. Diese verlangten nach der Möglichkeit, über kulturell und somit (schrift-)sprachlich fremde Begriffe kommunizieren zu können (vgl. ebd.).

Im Laufe der Zeit wurden aus diesem Gedanken heraus auch Versuche gestartet, Umschreibungen für dieses Schriftsystem zu entwickeln. Hierzu ist Pinyin zu nennen, eine Schrift, welche aktuell als offizielle Romanisierung des Chinesischen gehandelt wird. Sie stellt eine phonetische Umschrift mittels des lateinischen Alphabets dar und wurde von Zhou Youguang in den 1960ern entwickelt. Diese Schrift lernen auch Schülerinnen und Schüler im chinesischen Schulsystem. Sie dient als Basis für das Erlernen des chinesischen Schriftsystems (vgl. Gartz 2014). Wichtig ist hierzu jedoch zu nennen, dass trotz der optischen Gleichheit der Buchstaben mit der lateinischen Alphabetschrift, diese nicht gemäß ihrer Phonem-Korrespondenz Anwendung findet. So wird das Phonem [p] mittels der Pinyin-

Schrift durch ein ⟨b⟩ verschriftlicht, weil das aspirierte [p^h] durch das Graphem ⟨p⟩ notiert wird. Vor der Benutzung von Pinyin wurde bereits ein nicht-lateinisches Schriftsystem, das Zhuyin, für die phonetische Transkription der chinesischen Schriftzeichen verwendet³⁸.

Nach dieser Einführung in die chinesische Schrift, soll sich nun dem Lautinventar der Sprache zugewandt werden. Gleichmaßen wie in vorangegangenen Kapiteln, soll nun mit den Konsonanten begonnen werden.

4.6.2. Die Konsonanten im Chinesischen

Das Chinesische verfügt über 16 Konsonantenphoneme, zu welchen sich zusätzlich sechs Affrikaten gesellen³⁹. Diese sind in nachfolgender Tabelle dargestellt:

Tabelle 28 Die Konsonanten des Chinesischen in Lautschrift und Pinyin

Artikulationsstelle/ Artikulationsart		Labial	Dental	Retroflex	Palatal	Velar
Okklusiv	schlicht	[p] ⟨b⟩	[t] ⟨d⟩			[k] ⟨g⟩
	aspiriert	[p ^h] ⟨p⟩	[t ^h] ⟨t⟩			[k ^h] ⟨k⟩
Affrikat	schlicht		[ts] ⟨z⟩	[tʂ] ⟨zh⟩	[tɕ] ⟨j⟩	
	aspiriert		[ts ^h] ⟨c⟩	[tʂ ^h] ⟨ch⟩	[tɕ ^h] ⟨q⟩	
Frikativ		[f] ⟨f⟩	[s] ⟨s⟩	[ʂ] ⟨sh⟩	[ɕ] ⟨x⟩	[x] ⟨h⟩
Nasal		[m] ⟨m⟩	[n] ⟨n⟩			
Liquid			[l] ⟨l⟩	[ɭ] ⟨r⟩		
Halbvokal					[j] ⟨y⟩	[w] ⟨w⟩

Die Tabelle⁴⁰ zeigt die Konsonanten des Chinesischen in Lautschrift und in der Umschrift Pinyin. Auffällig ist, dass das Chinesisch nicht die Unterscheidung zwischen Fortes und Lenes kennt, sondern zwischen aspirierten und nicht aspirierten Konsonanten unterscheidet. In diesem Unterschied begründet sich auch das Vorkommen der Auslautverhärtung im Deutschen, die es im Chinesischen nicht gibt. Außerdem kommen auch noch die beiden

³⁸ Mandarin-Chinesisch, URL: https://www.christianlehmann.eu/ling/sprachen/spr_welt/Chin.html, (zuletzt 23.09.2019).

³⁹ Chinesisch, URL: <http://research.uni-leipzig.de/agintern/phonetik/Downloads/Chinesisch.pdf&ved=2ahUKEwjtz9zdmefkAhUMwqYKHaG0BQUQFjAAegQIAhAB&usq=AOvVaw1Nk5yhzGL7mPNEA5HzDEWR>, (zuletzt 23.09.2019).

⁴⁰ Chinesisch, URL: <http://research.uni-leipzig.de/agintern/phonetik/Downloads/Chinesisch.pdf&ved=2ahUKEwjtz9zdmefkAhUMwqYKHaG0BQUQFjAAegQIAhAB&usq=AOvVaw1Nk5yhzGL7mPNEA5HzDEWR>, (zuletzt 23.09.2019).

schlichten Affrikaten [tʃ] und [tʂ] und die Frikative [ʃ] und [ʂ] hinzu. Derartige Konsonanten sind dem Deutschen völlig fremd. Abgesehen von diesen Unterschieden sind sich das deutsche und das chinesische Konsonanteninventar größtenteils sehr ähnlich⁴¹.

4.6.3. Die Vokale im Chinesischen

Das chinesische Sprachsystem umfasst neun Vokalphoneme, die in nachfolgender Tabelle dargestellt werden:

Tabelle 29 Die Vokale des Chinesischen in Lautschrift

Zungenhebung	Vorderzunge	Mittelzunge	Hinterzunge
hoch	[i] [y]		[u]
mittel	[ɛ]	[ə] [ɜ]	[ɤ] [o]
tief	[a]		

Die angeführten Vokale in der Tabelle⁴² können ebenso wie im Deutschen in gespannte und ungespannte Vokale eingeteilt werden. Jedoch haben sie im Chinesischen keine bedeutungsunterscheidende Funktion so wie im Deutschen. Obwohl viele Phoneme in beiden Sprachen vorkommen, kennt das Chinesische die deutschen Vokale [ø] und [œ] nicht. Umgekehrt gibt es im Deutschen die Unterscheidung zwischen Haupt- und Übergangsvokalen nicht. Die Phoneme [i], [u] und [y] stellen im Chinesischen die Übergangsvokale dar. Die restlichen Monophthonge und Diphthonge sind Hauptvokale. Zu diesen wird später in Hinblick auf die Silbenmuster noch Genaueres erläutert⁴³. Ob ein Vokal kurz oder lang ist, hängt vom Ton ab, indem das jeweilige Wort gesprochen wird. Auf das System der Töne soll nun eingegangen werden.

Das Chinesische beruht in seinem Lautsystem auf der Unterschiedlichkeit von Tönen, es ist eine sogenannte Tonsprache. Dies bedeutet, dass Wörter mit segmental gleicher Struktur durch die Markierung mittels bestimmter Töne zueinander bedeutungsunterschiedlich werden. In der alphabetischen Umschrift werden diese Töne mit Diakritika notiert. Ein Beispiel stellen

⁴¹ Chinesisch, URL: <http://research.uni-leipzig.de/agintern/phonetik/Downloads/Chinesisch.pdf&ved=2ahUKEwjtz9zdmefkAhUMwqYKHaG0BQUQFjAAegQIAhAB&usq=AOvVaw1Nk5yhzGL7mPNEA5HzDEWR>, (zuletzt 23.09.2019).

⁴² Chinesisch, URL: <http://research.uni-leipzig.de/agintern/phonetik/Downloads/Chinesisch.pdf&ved=2ahUKEwjtz9zdmefkAhUMwqYKHaG0BQUQFjAAegQIAhAB&usq=AOvVaw1Nk5yhzGL7mPNEA5HzDEWR>, (zuletzt 23.09.2019).

⁴³ Chinesisch, URL: <http://research.uni-leipzig.de/agintern/phonetik/Downloads/Chinesisch.pdf&ved=2ahUKEwjtz9zdmefkAhUMwqYKHaG0BQUQFjAAegQIAhAB&usq=AOvVaw1Nk5yhzGL7mPNEA5HzDEWR>, (zuletzt 23.09.2019).

die Wörter *gǔ* (dt.: *alt*), *gù* (dt.: *sicher*) und *gū* (dt.: *Verbrechen*) dar. Wichtig ist hierzu noch zu nennen, dass Diakritika in verschiedenen Sprachen eine andere Aussprache festhalten können. So bedeutet das chinesische Wort für *sicher* (*gù*) im Vietnamesischen *Buckel* (vgl. Trinh 2014: 255).

Nach der Betrachtung des Lautinventars des Chinesischen soll sich nun näher den Silbenmustern und den Prinzipien zur Verschriftlichung dieser Sprache beschäftigt werden.

4.6.4. Die Silbenmuster und grundlegende Prinzipien zur Verschriftlichung des Arabischen in Vergleich zum Deutschen

Die Silbenmuster im Chinesischen weisen einige Unterschiede zu jenen im Deutschen auf. Die unten angeführte Tabelle gibt darüber Aufschluss:

Tabelle 30 Die Silbenmuster des Chinesischen

Anfangsrand		Silbenkern	Endrand	
		V		
		V	V	
	K	V		
	K	V	V	
	V	V	V	
	K	V	V	V
		V	K	
	V	V	K	
	K	V	K	
K	V	V	K	

Die Tabelle⁴⁴ zeigt, dass sich die chinesischen Silben ebenfalls in einen Anfangs- und einen Endrand, sowie einen Silbenkern aufteilen lassen. Auffällig ist jedoch, dass es Silben zulässt, die ausschließlich aus Vokalen bestehen. Sind in einer Silbe zwei Vokale vorhanden, so ist der Silbenkern immer ein Hauptvokal (Monophthong oder Diphthong), während der andere ein Übergangsvokal ([i], [u] oder [y]) ist. Des Weiteren ist auffällig, dass Silben im

⁴⁴ Chinesisch, URL: <http://research.uni-leipzig.de/agintern/phonetik/Downloads/Chinesisch.pdf&ved=2ahUKEwjtz9zdmefkAhUMwqYKHaG0BQUQFjAAegQIAhAB&usg=AOvVaw1Nk5yhzGL7mPNEA5HzDEWR>, (zuletzt 23.09.2019).

Chinesischen stets einen Auslaut haben, aber nicht immer einen Anlaut. Im Gegensatz zum Deutschen gibt es im Chinesischen keine Konsonantenhäufungen⁴⁵.

Bezüglich der Prinzipien zur Verschriftlichung der chinesischen Sprache ist nochmals hervorzuheben, dass sie stark morphosyllabisch basiert ist. Ein Zeichen des Chinesischen entspricht einem Morphem und ein Morphem wiederum einer Silbe. Wie eingangs erwähnt, beläuft sich durch diesen logographischen Grundcharakter die große Anzahl an Chinesischen Zeichen, die auswendig gelernt werden müssen, um sie zu verstehen und anwenden zu können. Mittels einer Schriftreform, die zwischen 1956 und 1981 nach und nach realisiert wurde, wurden die ursprünglichen Langzeichen des *hànzì* durch Kurzzeichen ersetzt. Dies bedeutet eine enorme Erleichterung im Lernen, Lesen und Schreiben der chinesischen Schrift, da nun die einzelnen Zeichen eine geringere Anzahl an Strichen umfassen (vgl. Dürscheid 2016:70).

⁴⁵ Chinesisch, URL: <http://research.uni-leipzig.de/agintern/phonetik/Downloads/Chinesisch.pdf&ved=2ahUKEwjtz9zdmefkAhUMwqYKHaG0BQUQFjAAegQIAhAB&usg=AOvVaw1Nk5yhzGL7mPNEA5HzDEWR>, (zuletzt 23.09.2019)

5. Besondere Bedarfe, Vorteile und Schwierigkeiten von Migrantinnen und Migranten bei der DaZ-Alphabetisierung in Österreich aufgrund Transfererscheinungen zwischen der Erstsprache bzw. dem Erstsprachenschriftsystem und der Zweitschriftsprache Deutsch sowie politischer Regelungen

In diesem Kapitel sollen die bereits besprochenen Ausführungen je nach Einzelsprache zusammengestellt und interpretiert werden. Somit sollen die besonderen Bedarfe, Vorteile und Schwierigkeiten bei der DaZ-Alphabetisierung aufgrund von etwaigen Transfererscheinungen aus der Erstsprache bzw. dem Schriftsystem der Erstsprache dargestellt werden. Dabei wird sowohl die politische als auch die linguistische Perspektive für die behandelten Erstsprachen jener Migrantinnen und Migranten beleuchtet, die für die vorliegende Arbeit ausgesucht wurden. Es handelt sich bei den nun folgenden Ausführungen um eine Zusammenstellung der bisher erläuterten Inhalte, die mit persönlichen Schlussfolgerungen und Interpretationen im theoretischen Rahmen der Autorin dieser Arbeit, abgerundet werden.

5.1. Besondere Bedarfe, Vorteile und Schwierigkeiten für serbischsprachige Migrantinnen und Migranten aufgrund Transfererscheinungen der Erstsprache im Zweitschriftspracherwerb des Deutschen und politischer Regelungen

Zugewanderte aus Serbien stellen die größte, fremdsprachige Migrantengruppe in Österreich dar. Da sie aktuell nicht unter die Definition ‚Flüchtling‘ gemäß Genfer Flüchtlingskonvention fallen, gilt für diese Gruppe die Regelung über Deutsch vor Zuzug (vgl. ÖIF 2015: 36). Dies bedeutet, dass sie bereits vor Einreise ein Zertifikat über Deutschkenntnisse auf A1-Niveau gemäß GERS (Trim et al. 2001) vorlegen müssen (siehe Kapitel 2). Die Problematik dieser politischen Regelung kann sich auf den sprachlichen Lernprozess auswirken. Da von Sprecherinnen und Sprechern des Serbischen großteils angenommen wird, dass sie neben dem kyrillischen Alphabet auch das lateinische beherrschen – vor allem bei Vorlegen eines A1-Zertifikats in Deutsch – ist zu schließen, dass einige in dieser potenziellen Zielgruppe mit DaZ-Alphabetisierungsbedarf ‚durch den Rost‘ fallen und nicht gemäß ihres Lernbedarfs gefördert werden. Dies könnte nicht nur durch eine fälschliche Bewertung von außen, sondern auch durch eine persönliche Fehleinschätzung der eigenen Kompetenz durch die betroffenen Personen selbst zu Tage treten (vgl. ÖIF 2015: 68). Eine mögliche Folge davon könnte die unterschwellige Erwartung an diese Zielgruppe über die eigenständige, korrekte Aneignung des lateinischen Alphabets in Bezug auf das deutsche Schriftsystem sein. Diese müsste neben dem üblichen DaZ-Erwerb erfolgen. Daraus könnten

wiederum Fehlerquellen und ein unzureichend gefestigtes Wissen über die Anwendung des deutschen Schriftsystems im weiteren Lernprozess resultieren, welche sich letztendlich auch im Alltagsleben widerspiegeln. Beispielsweise könnten orthographisch fehlerhafte Texte zu einem Nicht-Bestehen von weiteren Deutschprüfungen führen und somit möglicherweise dem Erwerb der österreichischen Staatsbürgerschaft im Wege stehen. Weiters wirken sich Mängel in der (basalen) Schriftsprachbeherrschung auch in sämtlichen Branchen am Arbeitsmarkt äußerst negativ aus.

Aus der linguistischen Perspektive betrachtet, handelt es sich beim Serbischen um ein Schriftsystem, welches sowohl die lateinische als auch die kyrillische Alphabetschrift umfasst. Wie bereits erwähnt, ergeben sich daraus potenzielle Schwierigkeiten und Bedarfe, aber auch Vorteile. Zunächst sollen jene in Bezug auf die lateinische Alphabetschrift Erläuterung finden.

Laut Gamper et al. (2017) beläuft sich der Bedarf der Zielgruppe mit serbischer Erstsprache in der DaZ-Alphabetisierung auf die „Neuzuordnung und Erweiterung bekannter Laut-Buchstaben-Beziehungen“ (Gamper et al. 2017:14). Diese bedeutet im Falle der serbischsprachigen Deutschlernenden das Erlernen der Phoneme und Grapheme für die Umlaute ⟨ä⟩, ⟨ö⟩ und ⟨ü⟩, für die Diphthonge ⟨au⟩,⟨ei⟩,⟨eu⟩,⟨äu⟩ und ⟨ui⟩ sowie die richtige graphematische Realisierung des Schwa-Lautes ⟨er⟩. Des Weiteren verfügt die lateinische Alphabetschrift des Serbischen acht Grapheme, welche das deutsche Schriftsystem nicht kennt, nämlich ⟨č⟩,⟨ć⟩,⟨dž⟩,⟨đ⟩,⟨lj⟩,⟨nj⟩,⟨š⟩ und ⟨ž⟩. Hierbei ist zu beachten, dass es im Deutschen jedoch vier Phoneme gibt ([ʃ], [ʒ], [tʃ] und [x]), die einigen der eben genannten acht serbischen Grapheme entsprechen, nämlich ⟨č⟩,⟨š⟩,⟨ž⟩ und ⟨h⟩, aber im Deutschen anders verschriftlicht werden. Diese Verschriftlichung geschieht mittels der Buchstabenkombinationen ⟨tsch⟩,⟨sch⟩,⟨dsch⟩ und ⟨ch⟩. Der fälschliche Einsatz serbischsprachiger Grapheme in deutschen Wörtern könnte sich als Fehlerquelle erweisen und Verschriftlichungen wie **Taše* anstelle von *Tasche* hervorbringen. Somit bedarf es diesem Aspekt besonderer Aufmerksamkeit im Unterricht.

Im Gegenzug dazu gibt es auch im Deutschen vier Phoneme, welche im Serbischen nicht vorhanden sind. Diese sind [ŋ], [ɲ], [pf] und [h]. Zur schriftlichen Realisierung derer müssen jedoch keine neuen Grapheme erlernt werden, da diese im serbischen Grapheminventar bereits bzw. ebenso wie im Deutschen vorhanden sind (⟨m⟩,⟨n⟩,⟨g⟩, ⟨p⟩, ⟨f⟩ und ⟨h⟩). Das Deutsche verwendet sie jedoch in einer für das Serbische untypischen Kombination.

In Bezug auf das kyrillische Alphabet sieht dies anders aus. Neben den acht zusätzlichen Graphemen weist die kyrillische Schrift sechs Grapheme auf, welche potenziell zu negativen Transfererscheinungen in der Anwendung des deutschen Schriftsystems führen können. Dabei handelt es sich um die kyrillischen Grapheme ⟨н⟩, ⟨х⟩, ⟨р⟩, ⟨с⟩, ⟨у⟩ und ⟨в⟩, welche in der lateinischen Alphabetschrift des serbischen Schriftsystems den Graphemen ⟨x⟩, ⟨n⟩, ⟨r⟩, ⟨s⟩, ⟨u⟩ und ⟨v⟩ entsprechen. Bei der Verschriftlichung kann es zur Verwechslung kommen. Beispielsweise könnte der slawische Name *Vladana* durch eine Transfererscheinung des serbischen Graphems ⟨в⟩ anstelle des Pendantes im deutschen Schriftsystem ⟨v⟩ als *Bladana verschriftlicht werden. Die Schwierigkeit liegt hierbei also bei der Verwechslung lateinischer und kyrillischer Grapheme, die jedoch denselben Laut in ihren Schriftsystemen repräsentieren. Der Bedarf liegt also in einer Neuordnung der bekannten Graphem-Phonem-Korrespondenzen (vgl. Gamper et al. 2017:14).

In Bezug auf Transfererscheinungen aufgrund der Orthographie bzw. der Schriftprinzipien der Erstsprache, lässt sich für das Serbische festhalten, dass zwar das Vorhandensein bzw. die Beherrschung des phonologischen Prinzips sowohl als Vorteil, als auch als Nachteil zu werten ist. Beispielsweise wirkt sie beim Erkennen und Verschriftlichen der Ablaute in der deutschen Verbkonjugation (singen: singe – sang – gesungen) von Vorteil, bei morphologisch verschriftlichten, deutschen Wörtern kann dies jedoch zu Fehlern führen. Eine potenzielle Fehlerquelle könnte somit die Ableitung von *Rad* in Form von **Reder* anstelle von *Räder* sein. Das phonologische Prinzip wird dabei über die morphologische Verbindung gestellt und produziert somit die falsche Verschriftlichung des Plurals (vgl. Szucsich 2014:205).

Bei diesem Beispiel könnte auch eine andere Problematik auftreten, nämlich jene über die Auslautverhärtung in der deutschen Umgangssprache. Da es diese im BKS nicht gibt, werden stimmhafte Konsonanten wie [d] auch am Wortende auf diese Art realisiert. Dementsprechend kann dieses Phonem mittels des phonologischen Prinzips auch nicht als stimmloses [t] mit dem Graphem ⟨t⟩ verschriftlicht werden. Für Personen mit serbischer Erstsprache könnte dies im DaZ-Schriftspracherwerb jedoch schwierig sein. Wörter wie *Rad* unterliegen oftmals der Auslautverhärtung. Es wäre daher möglich, dass serbischsprachige Lernende dieses Wort in Form von *Rat* niederschreiben. In diesem Fall würde der Fehler sogar eine semantische Ebene erreichen und bedeutungsunterscheiden wirken (vgl. ebd.: 201).

In Bezug auf die Konsonanten ist zusätzlich eine mögliche Transfererscheinung aufgrund nicht vorhandener Doppelkonsonanten im BKS zu nennen. So werden auch Internationalismen, wie die Wörter *Grammatik* oder *Professor* im BKS als *gramatika* und

profesor verschriftlicht. Bei diesem Wortvergleich wird auch augenscheinlich, dass der Bedarf an besonderer Thematisierung der Groß- und Kleinschreibung gegeben ist, wie sie auch Berkemeier (2018:285) angibt.

Im Vergleich der Silbenmuster wird offensichtlich, dass einige deutsche und serbische Silbenmuster, wie KV, VK, KVK, KVKK und KKKVK, übereinstimmen (vgl. Havkić/Preljević 2016: 7). Der besondere Unterschied liegt jedoch in der silbentragenden Fähigkeit der Sonoranten, wie zum Beispiel [r], im serbischen Sprachsystem. Somit können Silben oder ganze Wörter, wie beispielsweise der Name der bekannten Insel *Krk*, völlig ohne Vokal verschriftlicht werden (vgl. Szucsich 2014:202). Dies ist im deutschen Sprachsystem nicht möglich. Eine Transfererscheinung aufgrund dieses Aspekts, beispielsweise in Form der Verschriftlichung eines deutschen Wortes ohne Vokal, wird in dieser Arbeit für nicht plausibel erachtet. Dies rührt daher, dass deutsche Wörter stets einen Vokal aufweisen, der deutlich hörbar ist. Somit müsste dieser aufgrund des gewohnten phonologischen Prinzips, welches in beiden Sprachsystemen existiert, mit verschriftlicht werden.

Prinzipiell lässt sich für die Zielgruppe der serbischsprachigen Migrantinnen und Migranten eine positive Lernprognose im Sinne der Binnendifferenzierung nach Feldmeier (2004), Gill (2015) und Berkemeier (2018) festhalten. Hinsichtlich des Bildungshintergrundes, der Migrationserfahrung und der (schrift-)sprachlichen Kenntnisse sind für diese Lernergruppe aktuell deutlich weniger bis kaum Schwierigkeiten im Lernprozess anzunehmen. Dies begründet sich zusätzlich durch die Lage des Herkunftslandes innerhalb Europas und dementsprechend der kulturellen und bildungspolitischen Nähe zu Österreich. So ist es beispielsweise unwahrscheinlich, dass sich in dieser Zielgruppe gänzlich illiterate Personen ohne Schulerfahrung befinden. Auch die schriftsprachliche Nähe zum Deutschen bestärkt diese Theorie (vgl. Berkemeier 2018: 285). So kann von serbischsprachigen Migrantinnen und Migranten die Fähigkeit zur phonologischen Bewusstheit, die Schreibtechnik und Feinmotorik zum Schreiben, sowie eine Alphabetisierung in der Erstsprache – möglicherweise sogar in zwei verschiedenen Alphabetschriften – angenommen werden. Dennoch sollte diese Annahme, wie eingangs dargelegt, für den Einzelfall kritisch hinterfragt und angepasst werden.

Nun soll im nächsten Punkt die Zielgruppe mit russischer Erstsprache bzw. russischem Schriftsystem betrachtet werden.

5.2. Besondere Bedarfe, Vorteile und Schwierigkeiten für russischsprachige Migrantinnen und Migranten aufgrund Transfererscheinungen der Erstsprache im Zweitschriftspracherwerb des Deutschen und politischer Regelungen

Die Zielgruppe russischsprachiger Migrantinnen und Migranten für die DaZ-Alphabetisierung gestaltet sich divers. Wie aus der Darstellung in Kapitel 2 ersichtlich wurde, stellen russische Zuwanderinnen und Zuwanderer nicht die zahlenmäßig größte Migrantengruppe dar, jedoch stellten sie mit Stand 2019 eine erhebliche Anzahl an Asylanträgen. Für die Praxis bedeutet dies, dass es in dieser Zielgruppe wahrscheinlich Lernende mit Status als anerkannter Flüchtling gemäß Genfer Flüchtlingskonvention oder zumindest mit Fluchterfahrung gibt. Rechtlich gesehen kann dies den Entfall der Regelung Deutsch vor Zuzug bedeuten (vgl. ÖIF 2015: 36). Somit ist die Wahrscheinlichkeit über russischsprachige Zugewanderte ohne Kenntnisse des deutschen Sprach- bzw. Schriftsystems groß. Möglicherweise sind jedoch Kenntnisse in der lateinischen Alphabetschrift durch das Erlernen der Fremdsprache Englisch vorhanden. In diesem Fall würde eine Neuordnung und Erweiterung der Graphem-Phonem-Korrespondenzen – ähnlich wie bei der serbischsprachigen Zielgruppe – von Nöten sein. Darauf soll an dieser Stelle jedoch nicht näher eingegangen werden.

Zur politischen Komponente im DaZ-Alphabetisierungsprozess dieser Zielgruppe soll jedoch noch erwähnt werden, dass sie hinsichtlich der Mitwirkungspflicht laut IV 2017 einen erheblichen Mehraufwand im Vergleich zu Personen mit Erstalphabetisierung in einer lateinischen Alphabetschrift zu bewältigen haben. Dieser beläuft sich nicht nur auf den tatsächlich größeren Lernaufwand durch den gänzlichen Erwerb einer anderen Schrift und die sprachliche Entfernung (vgl. Berkemeier 2018:285), sondern folglich auch auf die zeitliche Dimension. Durch den Bedarf an Alphabetisierung verzögert sich der Besuch von üblichen DaZ-Kursen ab Niveau A1 und somit der Integrationsprozess an sich. Dementsprechend werden auch der finanzielle Aspekt aufgrund von geringerer und erst später möglichen Vermittelbarkeit am Arbeitsmarkt und der damit einhergehende psychische Druck zum Thema. Diesbezügliche Rückwirkungen auf den Lernprozess können wiederum die Folge sein. Gemäß Feldmeiers (2004) Binnendifferenzierung können sich diese Lebensumstände negativ darauf auswirken.

Hinsichtlich der sprachspezifischen Betrachtung lässt sich mit Gamper et al. (2017) festhalten, dass das Kyrillische als lateinverwandte Alphabetschrift für Personen mit dessen Kenntnisse zunächst den Bedarf an der Einführung und das Kennenlernen des lateinischen Alphabets aufweist (vgl. Gamper et al. 2017: 14). Diesbezüglich können – ähnlich wie bei der

kyrillischen Schrift des BKS – Transfererscheinungen auftreten. Diese belaufen sich auf die Verwechslung von Graphemen, die in beiden Sprachsystemen optische Ähnlichkeit, aber im Deutschen einen anderen Lautwert als im Russischen haben. Im russischen Kyrill sind davon sechs Grapheme betroffen, nämlich ⟨в⟩, ⟨н⟩, ⟨р⟩, ⟨с⟩, ⟨у⟩ und ⟨х⟩ welche in der lateinischen Alphabetschrift des deutschen Schriftsystems den Graphemen ⟨v⟩, ⟨ch⟩, ⟨r⟩, ⟨s⟩, ⟨u⟩, ⟨n⟩ entsprechen (vgl. Gagarina 2014:228). Aus der fälschlichen Verwendung dieser Grapheme können Fehler in deutschen Wörtern hervorgehen, die mitunter auch bedeutungsunterscheidend wirken. Ein Beispiel dafür könnte die fehlerhafte Verschriftlichung des Wortes *Top* in Form von *Tor* sein. Hierbei wäre es zu einer Verwechslung des deutschen Graphems ⟨r⟩ mit dem russischen ⟨p⟩ gekommen.

Des Weiteren gibt es beim kyrillischen Graphem ⟨к⟩ einen feinen graphematisch optischen Unterschied zum lateinischen Graphem ⟨k⟩, dieser würde sich aber nicht auf das Phoneminventar und somit bedeutungsunterscheidend auswirken.

Das kyrillische Alphabet weist jedoch auch fünf Grapheme auf, die sich linear zum deutschen Phonem- und Grapheminventar verhalten. Diese sind ⟨а⟩, ⟨е⟩, ⟨м⟩, ⟨о⟩ und ⟨т⟩. Es lässt sich also auch in diesen beiden optisch dermaßen unterschiedlichen Alphabetschriften die Möglichkeit auf transferierbare Kenntnisse gemäß Berkemeier (2018: 285) auf Graphemebene festhalten. Der Rest des kyrillischen Alphabets im russischen Schriftsystem, welcher den Großteil eben dieses umfasst, weist dem Deutschen völlig unbekannte Zeichen auf. Dem ist jedoch hinzuzufügen, dass das russische Phoneminventar die meisten deutschen Phoneme abdeckt. Die Ausnahme davon stellen hauptsächlich die palatalisierten Konsonanten dar (vgl. Gagarina 2014: 228). Es lässt sich also schließen, dass russischsprachige Migrantinnen und Migranten hauptsächlich den Bedarf über eine Neuordnung ihres Phoneminventars zu den deutschen Graphemen haben (vgl. Gamper et al. 2017: 14).

Bezüglich der Silbenmuster und der Prinzipien zur Verschriftlichung des Russischen sind einige Faktoren zu nennen, die möglicherweise das Erlernen des Deutschen begünstigen, da sie aus der Erstsprache bekannt sind. Zunächst sind hierzu die Ähnlichkeiten des Silbenbaus in den beiden Sprachen zu nennen. Viele Muster, wie beispielsweise KVK, KKKVK oder KVKKK, sind im Deutschen und Russischen gleich. Die russischen Silben sind jedoch durch die Regelung, dass Konsonantenhäufungen stets nur am Ende oder Anfang eines Wortes auftreten können, deutlich weniger komplex als Silben der deutschen Sprachen. Schwierigkeiten bezüglich der Silbenmuster könnten somit hauptsächlich bei der Aussprache von Wörtern mit vielen Konsonanten, wie beispielsweise dem Wort *springst*, auftreten.

Weitere Schwierigkeiten beziehen sich auf die Betonungen der Silben, jedoch finden diese in der vorliegenden Arbeit keine Beachtung, da ausschließlich die Schriftsprache thematisiert werden soll. Diese wird beispielsweise bei der Verschriftlichung langer und kurzer Vokale relevant, welche in manchen Fällen sogar bedeutungsunterscheidend wirken kann. Da das Russische diese Unterscheidung nicht kennt, könnte die diesbezügliche orthographische Korrektheit für Probleme sorgen. Ein Beispiel wäre die fälschliche Verschriftlichung von *Bahn* in Form von **Ban* oder *Bann*, wobei letzteres eindeutig einen Bedeutungsunterschied mit sich ziehen würde. Des Weiteren könnte aus dem Unwissen über die richtige Vokallänge auch falsches Vorlesen resultieren. Zum Beispiel könnte statt *Weg* (langer Vokal) das Wort *weg* (kurzer Vokal) vorgelesen werden (vgl. Albertovskaya/ Gürsoy 2010: 8).

Hinsichtlich der Prinzipien zur Verschriftlichung ist anzunehmen, dass Personen mit russischer Erstsprache die Anwendung verschiedener, teilweise sich widersprechender Prinzipien, wie dem phonologischen und dem morphologischen Prinzip, vertraut sind. Außerdem sind dem Russischen auch sprachliche Eigenheiten, wie die Auslautverhärtung oder das Verwenden von Doppelkonsonanten, bekannt. Diese Parallelen können beim Erwerb des Deutschen als Zweitschriftsprache als Vorteil gesehen werden.

Bezüglich grundlegend transferierbarer Kenntnisse aus der Erstalphabetisierung in einer lateinverwandten Alphabetschrift, wie dem russischen Kyrill, mit positiver Auswirkung auf den Erwerb der deutschen Schriftsprache hält Berkemeier (2018) weitere, zahlreiche Aspekte fest. Beispielsweise stellt die Fähigkeit zur Synthese und Analyse von Lauten aufgrund der phonologischen Bewusstheit einen erheblichen Vorteil dar. Des Weiteren ist auch bei der russischsprachigen Zielgruppe auf die nötige Feinmotorik und Schreibtechnik bei vorhandener Erstalphabetisierung auszugehen. Durch die schriftsprachliche Nähe ist auch die Funktionsweise von Alphabetschriften auf Grundlage der Graphem-Phonem-Korrespondenzen und der Symbolfunktion von Zeichen bekannt. All diese Kenntnisstände müssen bei der DaZ-Alphabetisierung im Falle russischsprachiger Lernender auf das deutsche Schriftsystem mit lateinischer Schrift umgelegt und angewendet werden (vgl. Berkemeier 2018:285).

Die Lernprognose (Feldmeier 2004) fällt für die russischsprachige Zielgruppe auf zweierlei Art aus. Einerseits ist bei Personen aus dieser Zielgruppe aufgrund des aus der Statistik (siehe Kapitel 2) hervorgehenden Fluchthintergrunds wahrscheinlich mit dementsprechenden Auswirkungen auf den Lernprozess zu rechnen. Dies bezieht sich nicht nur aufgrund daraus resultierenden Einflüssen auf die betroffene Person selbst, sondern auch auf die dadurch

geltenden politischen Regelungen. Durch die IV 2017 und der Mitwirkungspflicht müssen Personen dieser Gruppe nach spätestens 2 Jahren das Sprachniveau mittels der Integrationsprüfung vorweisen. Das Voranschreiten im Lernprozess bzw. das Aufsteigen in den nächsten Sprachkurs ist jedoch neben dem sprachlichen Lernaufwand stark an die individuellen Lebensumstände gekoppelt, welche aufgrund der Fluchterfahrung nicht für diese Zielgruppe sprechen. Aus rein sprachlicher Perspektive verfügt diese Zielgruppe über Kenntnisse in einer Alphabetschrift und über Schriftprinzipien, die auch für die Verschriftlichung der deutschen Sprache relevant sind. Dementsprechend gibt es für die DaZ-Alphabetisierung diverse Anknüpfungspunkte im Schriftsystem der Erstsprache.

5.3. Besondere Bedarfe, Vorteile und Schwierigkeiten für arabischsprachige Migrantinnen und Migranten aufgrund Transfererscheinungen der Erstsprache im Zweitschriftspracherwerb des Deutschen und politischer Regelungen

Die Gruppe der arabischsprachigen Zugewanderten ist wegen der Flüchtlingswelle 2015 die zahlenmäßig größte Zielgruppe für DaZ-Alphabetisierung in Österreich. Aufgrund des Fluchthintergrundes entfällt für sie die Regelung über Deutsch vor Zuzug. Somit ist in der Praxis hauptsächlich mit Lernenden zu rechnen, die über keinerlei Deutschkenntnisse verfügen. Die durch die IV 2017 bzw. die Mitwirkungspflicht vorgeschriebenen zu absolvierenden Leistungen können in vielen Fällen eine schwer zu meisternde Hürde darstellen. Schließlich handelt es sich bei den alphabetisierten Arabischsprechenden um Kenntnisse in einer nicht-lateinverwandten Schrift, die außerdem über keinerlei Grapheme für Vokale aufweist. Somit ist der schriftsprachliche Unterschied zwischen dem Arabischen und dem Deutschen deutlich größer als jener der bisher behandelten Alphabetschriften. Ähnlich wie bei den russischsprachigen Lernenden könnten auch Arabischsprechende Englischkenntnisse vorweisen und somit bereits mit der lateinischen Alphabetschrift in Berührung gekommen sein. Diese Annahme hängt jedoch wiederum stark vom Bildungshintergrund der einzelnen Personen ab. Dieses Differenzierungsmerkmal hat in Bezug auf diese Zielgruppe besondere Bedeutung. Personen aus bildungsferner Herkunft, in diesem Fall kulturell bedingt meist Frauen, haben schlechtere Grundvoraussetzungen für den Lernprozess als Personen, die beispielsweise einen Universitätsabschluss aus dem Herkunftsland vorweisen können (vgl. Gill 2015:9).

Die Auswirkungen auf das Vorankommen im Integrationsprozess durch die positive Absolvierung der vorgeschriebenen Sprachlevels ist also auch bei dieser Zielgruppe stark vom Background des Herkunftslandes geprägt. Es lässt sich vermuten, dass ohnehin schon

schulunerfahrene und bildungsferne Lernende dem Lern- und Prüfungsdruck nicht gerecht werden und sich somit der Lernprozess bzw. das Vorankommen in den üblichen DaZ-Kursen verlängert. Mit diesem geht jedoch auch der finanzielle und psychische Druck einher, welche Lebensumstände wieder auf den Lernprozess rückwirken können (vgl. Feldmeier 2004: 103).

Aus linguistischer Sicht lassen sich mit Gamper et al. (2017) verschiedene Bedarfe für die arabischsprechende Zielgruppe im DaZ-Alphabetisierungsprozess festhalten. Dies begründet sich dadurch, dass besonders diese Zielgruppe in der Praxis zunächst gemäß ihrer Schriftsprachkenntnisse unterschieden werden muss. Wie aus der Erhebung des ÖIF hervorgeht, ist anzunehmen, dass es in dieser Zielgruppe Personen mit Schriftsprachkenntnissen des Arabischen (nicht-lateinverwandte Konsonantenschrift), mit Schriftsprachkenntnissen im Englischen (lateinische Alphabetschrift) sowie Personen mit kaum bzw. ohne jegliche Schriftsprachkenntnisse gibt (totale Analphabeten) (vgl. ÖIF 2019: 50). Dementsprechend lassen sich verschiedene Bedarfe für die DaZ-Alphabetisierung festhalten.

Lernende mit Schriftkenntnissen im Arabischen müssen eine andere Buchstabenschrift erlernen, die neben optisch unterschiedlichen Graphemen auch die Notierung von Vokalen aufweist. Das Erlernen der Graphem-Phonem-Korrespondenzen ist jedoch für diese Zielgruppe genauso unerlässlich wie für andere bisher beschriebene. Im Falle von Personen mit arabischen Schriftsprachkenntnissen bedeutet der Zweitschriftspracherwerb auch die Gewöhnung an eine andere Schreibrichtung und an die Groß- und Kleinschreibung (vgl. Gamper et al. 2017:14).

Sind unter diesen Lernenden auch Personen, die Schriftsprachkenntnisse im Englischen aufweisen, so ist anzunehmen, dass diese bereits mit dem lateinischen Alphabet vertraut sind. Laut Gamper et al. (2017) stellt nur die Erweiterung und Neuordnung bekannter Graphem-Phonem-Korrespondenzen den Bedarf im Lernprozess dar (vgl. ebd.).

Wie bereits erwähnt, befinden sich in dieser Zielgruppe kulturell bedingt viele Personen, die kaum Schulbildung erfahren haben und/ oder totale Analphabeten sind. Für diese stellt die Alphabetisierung in Deutsch den Erstschriftspracherwerb dar, in den sie zunächst generell eingeführt werden müssen. Des Weiteren müssen sie die Funktion und den Stellenwert von Schrift bzw. schriftlicher Kommunikation in einer literalen Gesellschaft wie jene in Österreich erfassen. Meist ist für Lernende ohne jegliche Alphabetisierungserfahrung auch das Üben der Stifthaltung sowie motorischer Fähigkeiten erforderlich. Erst nach dem Erwerb

dieser basalen Fähigkeiten kann mit der Vermittlung von Buchstaben und Graphem-Phonem-Korrespondenzen begonnen werden (vgl. ebd.).

Mit Berkemeier (2018) lassen sich zu den alphabetisierten Untergruppen jeweils auch transferierbare Kompetenzen für die DaZ-Alphabetisierung festhalten. Da sowohl Arabischsprechende mit arabisch- und englischsprachigen Schriftkenntnissen über eine Alphabetschrift verfügen, sind die Kompetenzen über phonologische Bewusstheit, Lesen und Schreiben im Allgemeinen vorhanden. Auch die Funktionsweise einer Alphabetschrift ist bekannt. Arabischsprechende mit Schriftkenntnissen in Englisch haben jedoch gegenüber jenen ohne diesen den Vorteil, die Phoneme und Grapheme für das deutsche Sprach- bzw. Schriftsystem ableiten zu können. Für die Praxis muss diesbezüglich jedoch auch bedacht werden, dass diese (schrift-)sprachliche Nähe auch mögliche negative Transfererscheinungen mit sich bringen kann (vgl. Berkemeier 2018: 285).

Die nachfolgenden Ausführungen beschränken sich nun auf die sprachkontrastiven Erkenntnisse zwischen dem arabischen und deutschen Schriftsystem in Hinblick auf Lernende mit Schriftsprachkenntnissen ausschließlich in der arabischen Schrift.

Zunächst ist diesbezüglich zu vermerken, dass Transfererscheinungen zwischen dem deutschen und dem arabischen Alphabet weitgehend ausgeschlossen werden können. Dies beläuft sich auf die optische Unterschiedlichkeit der beiden Schriften, welche als Vorteil gewertet werden kann. Als Schwierigkeit könnte sich anfänglich die entgegengesetzte Schreibrichtung herauskristallisieren (vgl. Feldmeier 2010: 49).

In Bezug auf die Phonemebene sind vor allem Schwierigkeiten hinsichtlich der Vokale festzuhalten. Hirschfeld und Seddiki (2003) erläutern dazu Schwierigkeiten bei der Unterscheidung von [e] und [i] sowie der Umlaute [oe] und [y] (vgl. Hirschfeld/ Seddiki 2003: 12).

Zwar beschränken sich diese Aussagen zunächst auf die fälschliche Aussprache von Lernenden, jedoch kann diese in Hinblick auf die phonologische Bewusstheit als Fehlerquelle in der Schriftsprache fungieren. Wenn Laute nicht korrekt analysiert und synthetisiert werden können, liegt es nahe, dass sie auch möglicherweise falsch verschriftlicht werden.

Ein Vorteil bezüglich der Analyse von Lauten ist jedoch bei den Konsonanten festzuhalten: für diese lassen sich 16 Phoneme feststellen, welche auch im Deutschen vorkommen. Folglich

kann angenommen werden, dass diese leichter erfasst und mit dem richtigen Graphem des deutschen Schriftsystems verknüpft werden können.

Neben den lautlichen Stolpersteinen stellt die Erstalphabetisierung in einer Konsonantenschrift generell eine potenzielle Fehlerquelle dar. Da in dieser keine Vokale geschrieben werden, kann es in deutschen Wörtern und Texten auch zum Weglassen eben dieser kommen. Dies wird mit dem Terminus Skelettschreibung bezeichnet und äußert sich beispielsweise in fälschlichen Schreibungen wie **Mrml* anstelle von *Marmelade* (vgl. Feldmeier 2010: 49). Andererseits ist in Bezug auf die prinzipiell fehlende Verschriftlichung der Vokale im Erstschriftsprachsystem zu nennen, dass sie auch einen leichten Vorteil für das Bewusstsein bzw. die Funktionsweise von Diakritika bergen kann. Da im Arabischen lange Vokale eben durch Diakritika notiert werden, könnte aus diesem Wissen eine Eselsbrücke beim Erlernen von Umlauten geschlagen werden. Vokale im Deutschen werden auch durch die Diakritika verändert und spiegeln somit eine lautliche Veränderung wieder. Möglicherweise könnte mittels dieser Perspektive ein besseres Verständnis von Umlauten bei den Lernenden geschaffen werden.

Auf Morphem- bzw. Silbenebene können die für das deutsche typischen Konsonantenhäufungen für Probleme in der DaZ-Alphabetisierung sorgen. Wie durch den Vergleich der Silbenmuster deutlich wurde, erlaubt das Arabische höchstens zwei aufeinanderfolgende Konsonanten am Ende des Wortes. In anderen Positionen kann stets nur einer stehen. Somit sind deutsche Wörter wie *Strumpf* oder *Schrank* für Arabischsprechende nur schwer zu schreiben. Fälschliche Schreibungen wie **Strumpef* oder **Scharank* können die Folge sein. Zur Vermeidung der Konsonantenhäufung werden Vokale eingeschoben, die auch in der Aussprache deutlich hörbar sind. Davon ist auch abzuleiten, dass die orthographische Konsonantenverdopplung im Deutschen eine Schwierigkeit für diese Zielgruppe darstellen kann.

Abschließend lässt sich über die arabischsprechende Zielgruppe von DaZ-Alphabetisierungsangeboten sagen, dass ihre Lernprognose äußerst divers ausfällt, da die Zielgruppe in Hinblick auf den Bildungshintergrund und die Sprachbiographie in sich nochmals sehr heterogen ist. Des Weiteren ist bei diesen Lernenden zu berücksichtigen, dass sie höchst wahrscheinlich einen Fluchthintergrund aufweisen und dementsprechende Auswirkungen auf den Lernprozess vorhanden sein können.

5.4. Besondere Bedarfe, Vorteile und Schwierigkeiten für chinesischsprachige Migrantinnen und Migranten aufgrund Transfererscheinungen der Erstsprache im Zweitschriftspracherwerb des Deutschen und politischer Regelungen

Migrantinnen und Migranten mit Schriftsprachkenntnissen des chinesischen Schriftsystems stellen in Österreich die größte Zuwanderungsgruppe mit logographischen Schriftsystem dar. Personen dieser Zielgruppe weisen aktuell keinen Flüchtlingsstatus in Österreich auf, weshalb auch für sie die Regelung über Deutsch vor Zuzug gültig ist. Hierzu ist ähnliche Kritik wie bei der serbischsprachigen Zielgruppe zu üben, nämlich jene an der Seriosität und Aussagekräftigkeit von Sprachzertifikaten aus dem Ausland und die damit einhergegangenen, potenziellen Folgen auf den weiteren Lern- und Integrationsprozess.

Bezüglich des Bildungshintergrundes und der Sprachbiographie ist zu nennen, dass chinesischsprachige Zuwanderinnen und Zuwanderer meist eine Alphabetisierung in der Erstsprache aufweisen und oftmals durch das Erlernen von Englisch als Fremdsprache sogar Kenntnisse in der lateinischen Alphabetschrift besitzen. Des Weiteren ist Lern-Prüfungserfahrung bzw. eine abgeschlossene Schulausbildung annehmbar. Dies sind bedeutende Elemente für eine positive Lernprognose in der DaZ-Alphabetisierung (vgl. Feldmeier 2004: 103).

Ähnlich wie zuvor bei der arabischsprachigen Lernenden, lassen sich auch für diese Zielgruppe die besonderen Bedarfe im Lernprozess (vgl. Gamper et al 2017: 14) und die transferierbaren Kompetenzen (vgl. Berkemeier 2018: 285) festhalten.

Weist eine chinesischsprachige Person Kenntnisse in der logographische Wortschrift seiner Erstsprache auf, liegt der Bedarf in der DaZ-Alphabetisierung laut Gamper et al. (2017) insbesondere auf dem Kennenlernen einer Alphabetschrift generell und im Folgenden auf dem Erlernen des Alphabets mit den für das Deutsche gültigen Graphem-Phonem-Korrespondenzen. Dies inkludiert für die Praxis die Vermittlung der Funktionsweise einer Alphabetschrift mit Hilfe der phonologischen Bewusstheit, sowie der Kompetenz zur Analyse und Synthese von Lauten (vgl. Berkemeier 2018: 285). Dieser Punkt entfällt für Personen, die bereits Kenntnisse im englischen Schriftsystem haben, da sie jene Fähigkeiten schon erworben haben.

In Bezug auf transferierbare Kompetenzen durch die Erstsprache können grundlegend die Fähigkeiten zum Lesen und Schreiben, die dazu notwendige Feinmotorik und Schreibtechnik bzw. das Wissen über die Funktion von Schrift an sich vermerkt werden (vgl. ebd.).

Auf der Graphemebene lässt sich feststellen, dass durch den optischen Unterschied im Schriftbild diesbezüglicher Transfer ausgeschlossen werden kann. Wie bei Personen mit Kenntnissen im arabischen Schriftsystem ist dies als Vorteil zu werten. Eine potenzielle Fehlerquelle könnte jedoch durch die Umschrift Pinyin zu Tage treten. Diese Schrift verwendet ähnliche Grapheme wie die lateinische Alphabetschrift, jedoch sind diese nicht denselben Phonemen zugeordnet. Sind Personen dieser Umschrift mächtig, könnte es zur Verwechslungsgefahr bzw. zur falschen Zuordnung von Phonemen und Graphemen kommen. Darauf soll hier jedoch nicht im Detail eingegangen werden.

Auf Phonemebene gibt es zahlreiche Parallelen zwischen den deutschen und dem chinesischen Lautinventar. Beispielsweise gibt es in beiden Sprachen die Konsonanten [p], [f], [m], [t], [ts], [s], [n], [l], [j], [k], [x] und [w] sowie die Vokale [i], [y], [u], [ɛ], [o] und [a]. Dies kann sich beim Erlernen und Üben der phonologischen Bewusstheit positiv auswirken, da bekannte Laute leichter analysiert und erkannt werden können. Folglich ist die Zuordnung zum korrekten Graphem möglich. Dieser Vorteil kann den Erwerb der Graphem-Phonem-Korrespondenzen für das Deutsche erleichtern, da somit der Eindruck entstehen kann, die Kompetenz zur phonologischen Bewusstheit nicht von Grund auf mit völlig unbekanntem Phonemen und Graphemen gelernt werden muss.

Diesbezüglich sind die phonographischen und syllabischen Elemente der chinesischen Schrift von Vorteil, die es trotz logographischen Grundcharakter hat. Da für die Verschriftlichung von Namen und Internationalismen meist auf das phonographische und syllabische Prinzip zurückgegriffen wird, sind diese bis zu einem gewissen Grad vertraut. An dieser Vertrautheit lässt sich beim Schriftspracherwerb einer Alphabetschrift möglicherweise anknüpfen. Des Weiteren ist durch das System der Töne im Chinesischen auch die Verwendung von Diakritika bekannt. Somit könnte die Schreibung von Umlauten im Deutschen, welche ihre lautliche Veränderung ebenfalls durch Diakritika erfahren, leichter begreifbar sein.

Zusammenfassend lässt sich für Personen mit Schriftkenntnissen im Chinesischen und DaZ-Alphabetisierungsbedarf trotz sprachlicher Entfernung zum Deutschen vermutlich eine positive Lernprognose stellen. Dies begründet sich darauf, dass zwar die logographische Schrift der lateinischen Alphabetschrift am unähnlichsten ist, dieser Nachteil jedoch durchaus mit transferierbaren Kompetenzen aus dem Erstschriftsprachsystem und positiven Voraussetzungen aus dem kulturellen und sozialen Background dieser Lernenden ausgeglichen werden kann.

Nach dieser Darstellung und Interpretation von besonderen Bedarfen, Vorteilen und Schwierigkeiten für Migrantinnen und Migranten aufgrund Transfererscheinungen der Erstsprache im Zweitschriftspracherwerb des Deutschen und politischer Regelungen in Österreich soll nun das abschließende Resumé die wesentlichen Erkenntnisse zusammenfassen, sowie die Forschungsfragen beantwortet werden.

6. Resumé

Die vorliegende Arbeit beschäftigte sich mit der Alphabetisierung von erwachsenen Migrantinnen und Migranten in der Zweitsprache Deutsch in Österreich. Dabei wurde das Feld aus zweierlei Perspektiven betrachtet.

Einerseits wurde die Praxis beleuchtet, in Zuge dessen Erkenntnisse über politische Rahmenbedingungen des DaZ-Alphabetisierungsprozesses der in Österreich lebenden Migrantinnen und Migranten, aktuelle Curricula, Kriterien und Konzepte für den Unterricht, Unterrichtsmaterial sowie die Lehrkraftausbildung angeführt wurden. In diesem Teil der Arbeit wurde der folgenden Forschungsfrage nachgegangen: Welche (bildungs-)politischen Rahmenbedingungen spiegeln sich in der Praxis als Hürden im Lernprozess von Migrantinnen und Migranten mit Bedarf an Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch in Österreich wieder?

Andererseits wurde die theoretische Komponente der DaZ-Alphabetisierung betrachtet. In diesem Zuge wurden generelle Wissensstände über den Schriftspracherwerb einer Alphabetschrift, verschiedene Schriftsysteme und die Rolle der Erstsprache bzw. des Schriftsystems der Erstsprache im DaZ-Schriftspracherwerb thematisiert. Diese Rolle wurde durch einen sprachkontrastiven Vergleich der Schriftsysteme von in Österreich lebenden Migrantinnen und Migranten mit jenem des Deutschen genauer betrachtet. Dieser Vergleich diente zur Erhebung von speziellen Bedarfen, Schwierigkeiten und Vorteilen in der DaZ-Alphabetisierung aufgrund der Erstsprache bzw. dessen Schriftsystem.

Als Bindeglied dieser beiden Teile fungierte der inhaltliche Schwerpunkt der Binnendifferenzierung der äußerst heterogenen Zielgruppe mit DaZ-Alphabetisierungsbedarf in Österreich. Diese Zielgruppe wurde im ersten Teil anhand statistischer Zahlen erhoben sowie ausdifferenziert und im zweiten Teil mittels Kriterien wissenschaftlicher Modelle zur Binnendifferenzierung unterteilt. Die dadurch erschlossenen Erkenntnisse dienten im Zusammenhang mit den Ergebnissen aus der sprachkontrastiven Darstellung der Schriftsysteme der jeweiligen Erstsprachen mit jenem des Deutschen zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage, nämlich: Welche besonderen Bedarfe, Vorteile und Schwierigkeiten ergeben sich für Migrantinnen und Migranten bei der Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch in Österreich aufgrund ihrer Erstsprache bzw. des Schriftsystems ihrer Erstsprache?

Nun soll die vorliegende Arbeit zusammengefasst und die Forschungsfragen beantwortet werden.

Prinzipiell handelt es sich bei der DaZ-Alphabetisierung um ein aktuell noch weitgehend unerforschtes Gebiet, was sich deutlich in der Praxis widerspiegelt. So sind beispielsweise noch nicht in allen deutschsprachigen Ländern geeignete Curricula für den DaZ-Alphabetisierungsunterricht realisiert und auch praxistaugliches Unterrichtsmaterial für die äußerst heterogene Zielgruppe ist kaum vorhanden. Lehrpersonen sind in dieser Hinsicht sehr auf das eigenständige Erstellen von Arbeitsblättern und dergleichen angewiesen. Bezüglich der Ausbildung dieser ist anzumerken, dass es diverse Angebote gibt – sei es im universitären Rahmen oder in der Erwachsenenbildung. Diese sind jedoch aktuell nicht einheitlich bzw. Eher auf den Beruf der DaF-/DaZ-Trainerin bzw. des DaF-/DaZ-Trainers allgemein ausgerichtet. Der Schwerpunkt auf DaZ-Alphabetisierung wird meist vernachlässigt. Im praktischen Unterrichtsgeschehen könnte sich dies unvorteilhaft auf den Lernerfolg und auf die Kursatmosphäre auswirken, vor allem, da Lehrende vor der besonderen Herausforderung einer sehr heterogenen Zielgruppe an Lernenden stehen.

Diese Zielgruppe wurde in der vorliegenden Arbeit gemäß aktueller Statistiken für Österreich zunächst anhand ihrer Herkunft bzw. Einreisebedingungen und den damit einhergehenden politischen Regelungen zur Integration im Bundesland differenziert. Diese legen auch die jeweils erforderlichen Deutschkenntnisse fest. So ist für Immigrierende grundsätzlich die Regelung ‚Deutsch vor Zuzug‘ gültig, welche sie dazu verpflichtet bereits vor der Einreise Deutschkenntnisse auf Sprachniveau A1 vorzuweisen. Diese Regelung ist jedoch stark umstritten, da die Aussagekräftigkeit und Seriosität von im Ausland erworbenen Sprachzertifikaten oftmals nicht überprüft werden kann und eventuell nicht den tatsächlichen Sprachstand der Inhaberinnen und Inhaber widerspiegelt. Fälschliche Nachweise über DaZ-Sprachniveaus könnten sich negativ auf den weiteren Lern- und Integrationsprozess auswirken.

Kritik an politische Regelungen für Immigrierende liegen auch in Bezug auf Flüchtlinge in Österreich vor. Für sie entfällt zwar der Nachweis über Deutsch vor Zuzug, jedoch unterliegen auch sie nach der Erteilung des Aufenthaltstitels der IV 2017 und somit der Mitwirkungs- bzw. Erfüllungspflicht. Diese muss binnen zwei Jahren erbracht werden, indem das Sprachniveau A2 in Deutsch mittels des Zeugnis zur Integrationsprüfung nachgewiesen wird. In dieser Regelung sind besonders jene Personen benachteiligt, die noch nicht in der lateinischen Alphabetschrift alphabetisiert wurden und/ oder geringe bis gar keine

Erfahrungen mit Lern- und Prüfungssituationen haben. Im Falle vieler Migrantinnen und Migranten mit DaZ-Alphabetisierungsbedarf in Österreich liegt oftmals sogar eine Mischung aus äußerst niedrigen bis kaum vorhandenen Schriftkenntnissen in Deutsch sowie auch in der Erstsprache und keinerlei Schulbildung vor. Diese Kombination kann den Lernprozess ungünstig beeinflussen, zumal es sich im Bereich der Erwachsenenbildung auch um Lernende mit fortgeschrittenen Lebensalter handeln kann. Dieses wirkt sich nachweislich negativ auf das Lernen aus. Des Weiteren lassen individuelle Lebensumstände, wie beispielsweise Fluchterfahrung und dadurch ausgelöste Beeinträchtigungen die Lernprognose nicht vielversprechend ausfallen. So kann festgehalten werden, dass die Herkunft (Land in Kriegssituation oder Land in Frieden und Wohlstand) und die Einreisebedingungen (Fluchthintergrund oder freiwillige Zuwanderung) von Migrantinnen und Migranten und die dadurch geltenden politischen Bestimmungen maßgeblichen Einfluss auf den Start in Österreich, sowie auch auf den weiteren Lern- und Integrationsprozess haben. Diese äußern sich oftmals als Hürden für die Zuwandernden. Die erste Forschungsfrage, nämlich ‚Welche (bildungs-)politischen Rahmenbedingungen spiegeln sich in der Praxis als Hürden im Lernprozess von Migrantinnen und Migranten mit Bedarf an Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch in Österreich wieder?‘ kann somit klar beantwortet werden. Denn obwohl die Regelung über Deutsch vor Zuzug und die IV 2017 mit der Mitwirkungspflicht prinzipiell als wohlwollender Ansatz zur raschen Integration erscheinen kann, sind diese in der Praxis für viele Migrantinnen und Migranten eine Hürde bei der Integration in ihr Leben in Österreich.

Ausgehend von diesen Hürden können weitere Forschungsfragen für zukünftige Arbeiten abgeleitet werden. Beispielsweise könnte qualitativ mittels Befragungen erhoben werden, unter welchen Umständen ein zeitlicher Aufschub der Mitwirkungspflicht gewährt wird. Eine mögliche quantitative Herangehensweise könnte die Erhebung der Anzahl von Betroffenen sein, die aufgrund dieser genannten Hürden im Integrations- und Lernprozess benachteiligt sind bzw. zurückgeworfen werden. Infolgedessen könnten die jeweiligen Ergebnisse als Bedarfsermittlung dienen, gemäß welcher nach Lösungen und Angeboten gesucht wird, um auch diesen Immigrierenden eine faire Chance zur Integration zu ermöglichen.

Des Weiteren gab die vorliegende Arbeit Auskunft über die Rolle des Schriftsystems der Erstsprache von Migrantinnen und Migranten in Österreich hinsichtlich dadurch vorhandener, spezieller Bedarfe, Vorteile und Schwierigkeiten im DaZ-Alphabetisierungsprozess. Diesbezüglich wurde sich an der Literaturrecherche zum Schriftspracherwerb, den Kriterien

zur Binnendifferenzierung und der kontrastiven Darstellung der Schriftsysteme der Erstsprache von Zugewanderten in Österreich mit jenem des Deutschen orientiert. Dafür wurden folgende für Österreich relevante Sprachen bzw. Schriftsysteme beispielhaft herangezogen: das Serbische bzw. BKS mit ebenfalls lateinischer Alphabetschrift, das Russische mit latein-verwandter Kyrillschrift, das Arabische mit nicht-lateinverwandter Alphabetschrift und das Chinesische als nicht-alphabetische Schrift.

Nun folgend sollen Ergebnisse der Recherche und des sprachkontrastiven Vergleichs angeführt werden, die im DaZ-Alphabetisierungsprozess in Bezug auf die Rolle der Erstsprache bzw. des Schriftsystems der Erstsprache berücksichtigt werden sollten.

Zunächst ist festzuhalten, dass entgegen weit verbreiteter Annahmen die speziellen Bedarfe, Vorteile und Schwierigkeiten in der DaZ-Alphabetisierung nicht gänzlich ‚linear‘ auf die sprachliche Entfernung der Erstsprachen der Lernenden zurückgeführt werden kann, da für den Fortschritt im Lernprozess zahlreiche weitere Faktoren mitwirken.

Die vorliegende Arbeit konnte festhalten, dass die Lernprognose bzw. die Chancen auf einen erfolgreichen Alphabetisierungsprozess eher auf einer Kombination aus sprachlicher Entfernung der Erstsprache zum Deutschen, den daraus resultierenden Bedarfen, Schwierigkeiten und Vorteilen in der DaZ-Alphabetisierung und den transferierbaren Kompetenzen aus der Alphabetisierung in der Erstsprache basiert. Hinzu kommen individuelle Faktoren, wie Alter, Sprach- und Lernbiographie, (negative) Einflüsse auf den Lernprozess aufgrund bestimmter Lebensumstände und/ oder Fluchterfahrung. Diesbezüglich sind auch die äußerst individuellen Faktoren über die persönliche Fähigkeit zur Anwendung von Copingmechanismen und der verschieden stark ausgeprägten Resilienz von Lernenden zu nennen. Diese wurden im Laufe der Arbeit nicht näher thematisiert, da sie auch im wissenschaftlichen Kontext kaum Erwähnung finden. Nichtsdestotrotz ist zu vermuten, dass Coping und Resilienz einen erheblichen Einfluss auf den Lernprozess haben können. Diesbezüglich könnte ebenfalls weitere Forschung betrieben werden.

In Bezug auf die in der vorliegenden Arbeit betrachteten Schriftsysteme von Migrantinnen und Migranten stellte sich heraus, dass unter Berücksichtigung der nun erläuterten Kombination von Faktoren für einen erfolgreichen DaZ-Alphabetisierungsprozess eine Lernprognose rein basierend auf der sprachlichen Entfernung der Erstsprache und bzw. dessen Schriftsystem zu kurz greift. Wird beispielsweise eine arabischsprechende Person mit Schriftkenntnissen in der Erstsprache, aber geringer Schulbildung mit einer

chinesischsprechenden Person mit Schriftkenntnissen und reicher Schulbildung verglichen, so lässt sich in Bezug auf den DaZ-Schriftspracherwerb eine bessere Lernprognose für die chinesischsprachige Person stellen. Dies begründet sich trotz der (schrift-)sprachlichen Entfernung zwischen dem Chinesischen und dem Deutschen auf dem Faktor der Sprach- und Lernbiographie. Chinesischsprachige Personen sind durch ihre Schulbildung mit mehreren Schriftsystemen vertraut (logographische Schrift durch Erstsprache und lateinische Alphabetschrift durch Pinyin und wahrscheinlich Englisch). Somit ist sie auch automatisch schrifterfahrener als die arabischsprachige Person. Dazu kommt, dass in China Schriftsprache viel stärker im Alltag präsent ist, als beispielsweise in manchen arabischsprachigen Ländern, deren Kommunikation hauptsächlich mündlich verläuft. Der Wert und die Funktion von Schriftsprache sind bekannt. In Anbetracht dieser Erläuterung lässt sich also schließen, dass in vielen Fällen in der Praxis chinesischsprachige Lernende bessere Voraussetzungen für die DaZ-Alphabetisierung haben als arabischsprachige Personen.

Im Umkehrschluss konnte auch erhoben werden, dass (schrift-)sprachliche Nähe kein Garant für einen reibungslosen DaZ-Alphabetisierungsprozess ist. So können schriftsprachliche Transfererscheinungen aufgrund von falschen Graphem-Phonem-Korrespondenzen bei serbischsprachigen Personen auftreten, obwohl bzw. gerade weil sie bei der Verschriftlichung ihrer Erstsprache ebenfalls das lateinische Alphabet verwenden. Bezüglich des in Kyrill verschriftlichten BKS bzw. auch Russischen sind ebenfalls falsche Laut-Buchstaben-Verbindungen eine häufig vorkommende Fehlerquelle in der DaZ-Alphabetisierung. In diesem Fall ist dies auf das in beiden Schriften optisch gleiche Erscheinungsbild von mehreren Buchstaben zurückzuführen, die aber in der Erstsprache und in der Zweitsprache Deutsch andere Phoneme repräsentieren.

Diese Beispiele zeugen davon, dass auch beim Spracherwerb einer Zweitsprache mit gleicher Schrift bzw. mit verwandter Alphabetschrift Schwierigkeiten auftreten können, die möglicherweise bei unausreichender Betrachtung erhebliche Folgen mit sich ziehen können. Beispielsweise könnten Rechtschreibfehler, welche eigentlich aus fälschlich angewandten Buchstaben resultieren, in fortgeschrittenen Sprachniveaus für Probleme sorgen.

Um nun die zweite Forschungsfrage, nämlich ‚Welche besonderen Bedarfe, Vorteile und Schwierigkeiten ergeben sich für Migrantinnen und Migranten bei der Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch in Österreich aufgrund ihrer Erstsprache bzw. des Schriftsystems ihrer Erstsprache?‘ zu beantworten, werden nun die Ergebnisse in Kürze je nach Erstsprache

zusammengefasst und dargestellt. Diesen soll vorangestellt sein, dass es sich dabei nur um eine rein linguistische Ausführung handelt, derer als Grundannahme eine erfolgte Alphabetisierung in der Erstsprache dient. Dies bedeutet, zumutbare Fähigkeiten gemäß des Schriftsystems der Erstsprache, wie beispielsweise phonologische Bewusstheit bei Personen mit Kenntnissen einer Alphabetschrift, werden nicht extra angeführt. Ebenso wird mit grundlegenden Schreibkompetenzen, wie Feinmotorik und Schreibtechnik, verfahren.

Serbischsprachige Personen haben in der DaZ-Alphabetisierung den besonderen Bedarf an der Erweiterung bzw. der Neuordnung von (bekannten) Graphemen aus der Erstsprache in Bezug auf das deutsche Schriftsystem. Da beide Sprachen mittels der lateinischen Alphabetschrift verschriftlicht werden, sind viele Buchstaben bekannt, jedoch können Transfererscheinungen aus der Erstsprache auftreten, indem deutsche Laute durch Buchstaben des BKS notiert werden, die das Deutsche jedoch gar nicht kennt. Somit kann der eigentliche Vorteil über die Verwendung derselben Schrift auch zum Nachteil bzw. Schwierigkeit betrachtet werden. In Bezug auf die Prinzipien zur Verschriftlichung ist aus der Erstsprache das phonologische Prinzip bekannt, welches auch im Deutschen verwendet wird. Es ist jedoch wahrscheinlich, dass die Dominanz eben dieses in der Erstsprache auf die Zweitsprache übertragen wird und somit auch deutsche Wörter fälschlicherweise phonologisch geschrieben werden. Dies könnte vor allem bei sprachlichen Besonderheiten, wie der Auslautverhärtung oder der Verschriftlichung des Schwa-Lautes, Probleme bereiten. Hinsichtlich der kyrillischen Schrift des BKS ist zu nennen, dass Transfererscheinungen durch Verwechslungen der Grapheme auftreten können. Wie bereits oben beschrieben, sind in der lateinischen und in der kyrillischen Alphabetschrift einige Grapheme optisch ident, entsprechen aber anderen Phonemen. Dementsprechende Vertauschungen können sich beim Schreiben deutscher Wörter zeigen.

Russischsprachige Personen haben in der DaZ-Alphabetisierung aufgrund der kyrillischen Schrift auf Graphemebene dieselben Bedarfe, Schwierigkeiten bzw. Vorteile wie Personen mit Schriftkenntnissen im BKS. Ein großer Unterschied liegt jedoch im Phoneminventar. Dass Russische weist einige Phoneme auf, die dem Deutschen unbekannt sind, die sprachliche Entfernung wird dadurch nochmals deutlicher. Zusätzlich wird das Russische nur mit der kyrillischen Schrift niedergeschrieben, dadurch sind Kenntnisse in der lateinischen Schrift, wie bei serbischsprachigen Personen, eher nicht anzunehmen. Somit überwiegt für russischsprachige DaZ-Lernende die Erweiterung des bekannten Grapheminventars der Neuordnung eben dieses zu Phonemen gemäß der Graphem-Phonem-Korrespondenzen im

Deutschen. Bezüglich der Schriftprinzipien ist zu nennen, dass dieser Zielgruppe das phonologische und morphologische Prinzip bekannt ist und daher das Verständnis über die daraus folgenden widersprüchlichen Regelungen gegeben ist. Dies ist als großer Vorteil zu werten. Als Schwierigkeit sind die Silbenmuster des Deutschen in Hinblick auf die Konsonantenhäufungen zu nennen. Diese sind im Russischen weniger komplex und können sich in falscher Aussprache und Verschriftlichung deutscher Wörter zeigen.

Arabischsprechende Personen weisen im Vergleich zu den bisher thematisierten Zielgruppen den graphematisch größten Unterschied im Schriftsystem auf. Dieser Unterschied kann aber auch als großer Vorteil betrachtet werden, da dadurch Transfer durch das Vertauschen von Buchstaben, wie es beispielsweise bei serbisch- oder russischsprachigen Lernenden der Fall sein kann, ausgeschlossen ist. Jedoch bedarf es einer anfänglichen Gewöhnung an die entgegengesetzte Schreibrichtung im Deutschen. Eine Schwierigkeit kann hingegen die obligatorische Verschriftlichung von Vokalen im deutschen Sprachsystem sein. Diese ist arabischsprachigen Lernenden aus der Erstsprache völlig unbekannt, da diese keine Grapheme für die Vokale aufweist. Eine mögliche Folge könnte die Skelettschreibung von deutschen Wörtern sein. Im Gegensatz dazu können die deutschen Silbenmuster, welche komplexe Konsonantenhäufungen zulassen, zu fälschlichem Einsatz von Vokalen in der Aussprache sowie auch in der Verschriftlichung von deutschen Wörtern führen. Dies begründet sich darauf, dass in der arabischen Silbe nur zwei Konsonanten hintereinander auftreten können. Folglich werden zwischen den Konsonanten in deutschen Wörtern Sprossvokale eingefügt. Das Arabische hat aus dieses grundlegenden Unterschied zwischen der arabischen Konsonantenschrift und der lateinischen Alphabetschrift im Deutschen den Bedarf an dem kompletten Erwerb des Alphabets und dem Bewusstsein für die richtige Notierung von Vokalen. Erst nach dessen Festigung kann mit der weiteren Schulung der Graphem-Phonem-Korrespondenzen, wie sie vor allem für die Vokalen und Umlaute nötig ist, fortgefahren werden. Prinzipiell sind die Phoneminventare des Deutschen und des Arabischen in vielen Fällen deckungsgleich, sodass der Erwerb der Laut-Buchstaben-Beziehungen sich nicht auf gänzlich unbekannte Laute und Buchstaben beläuft. Einen Vorteil haben arabischsprechende Personen durch ihre Erstschriftsprache aufgrund gleicher Prinzipien zur Verschriftlichung. Ihnen ist ebenfalls das phonologische und das morphologische Prinzip aus der Erstsprache bekannt.

Chinesischsprachige Lernende besitzen in der DaZ-Alphabetisierung die schriftsprachlich größte Entfernung. Im Rahmen dieser Arbeit ist diese Zielgruppe die einzige, die eine nicht-

alphabetische Schrift in der Erstsprache vorweist. Nichtsdestotrotz ist chinesischsprachigen Personen die lateinische Schrift meist bekannt, vor allem, da sie Kenntnisse im Pinyin, der offiziellen Umschrift des Chinesischen mittels des lateinischen Alphabets, haben. Diese verwendet die lateinischen Grapheme zwar mit anderen Graphem-Phonem-Beziehungen, jedoch bleibt die grundlegende Funktionsweise einer Alphabetschrift auch bei der Verschriftlichung mit anderen Laut-Buchstaben-Verbindungen gleich. Dies kann als großer Vorteil angesehen werden, auch wenn es zu Schwierigkeiten in Form von Verwechslungen der Buchstaben aufgrund fälschlicher Phonemzuordnungen kommen kann. Weiters haben chinesischsprachige Personen durch ihre Erstsprache bzw. dessen Schriftsystem ein Verständnis über phonologische und morphologische bzw. syllabische Verschriftlichungen. Dies begründet sich dadurch, dass für Internationalismen keine neuen chinesischen Zeichen entworfen werden, sondern die Wörter durch bereits vorhandene Zeichen mit phonologisch nahekommenden Entsprechungen verschriftlicht werden und chinesische Wörter meist einem Morphem bzw. einer Silbe entsprechen. In Anbetracht dieser Erläuterungen weist die chinesische Sprache bzw. die chinesische Schrift trotz der vielen Unterschiede viele Parallelen zum Deutschen auf.

Trotz der sehr unterschiedlichen Bedarfe, Schwierigkeiten und Vorteile von Migrantinnen und Migranten in der DaZ-Alphabetisierung aufgrund ihrer Erstsprache bzw. dessen Schriftsystem haben alle eines gemein: eine ungenügende oder nicht vorhandene Schriftkompetenz im Deutschen kann in Alltagssituationen in einer literalen Gesellschaft wie Österreich schnell zu unbedachten, vorwurfsvollen Äußerungen wie ‚De so in anfoch Deitsch lerna‘ führen. Dass sich dieser Lernprozess jedoch nicht auf ‚anfoch‘ reduzieren lässt, ist nur wenigen bewusst und konnte mittels der vorliegenden Arbeit erläutert werden.

Abschließend lässt sich festhalten, dass die Hürden aufgrund politischer Regelungen sowie Schwierigkeiten, Vorteile und spezielle Bedarfe durch die Erstsprache bzw. das Schriftsystem der Erstsprache von Migrantinnen und Migranten mit DaZ-Alphabetisierungsbedarf in Österreich äußerst divers und nicht für alle gleichermaßen zutreffend sind. In Bezug auf politische Regelungen kann gesagt werden, dass diese in vielen Fällen Druck auf die lernerfahrenen Personen ausüben und sie daher als Hürde gewertet werden können, auch wenn sie eigentlich als Unterstützung für einen ‚gelingbaren‘ Lern- und Integrationsprozess erscheinen. Bezüglich der Schwierigkeiten, Vorteile und speziellen Bedarfe im Zweitspracherwerb bzw. in der DaZ-Alphabetisierung lässt sich vermuten, dass jüngere Zugewanderte mit Schulerfahrung, größerem Bildungshintergrund, viel Sprachkontakt zum

Deutschen außerhalb des Unterrichts, sowie geregelten Lebensumständen tendenziell bessere Chancen im DaZ-Alphabetisierungsunterricht haben. Diese Komponenten müssen folglich bei der Arbeit mit Migrantinnen und Migranten mit DaZ-Alphabetisierungsbedarf Berücksichtigung finden. Denn der bloße Rückschluss der sprachlichen Entfernung der Erstsprache in Bezug auf das Deutsche ist, wie diese Arbeit zeigen konnte, eindeutig zu kurz gegriffen. Eine Lernprognose nur auf Grundlage eines (schrift-)sprachlichen Vergleichs ist somit wenig aussagekräftig. Es bedarf stets auch einer Miteinbeziehung des individuellen Backgrounds der Lernenden in Hinblick auf deren Einreisebedingungen, Herkunft, Alter, Lernerfahrung und Sprachbiographie.

Die vorliegende Arbeit konnte Hürden, Schwierigkeiten, Vorteile und spezielle Bedarfe im DaZ-Alphabetisierungsprozess aktuell in Österreich lebender Migrantinnen und Migranten festhalten, sowie die Wichtigkeit der Rolle deren Erstsprache bzw. deren Schriftsystem in der Erstsprache bestätigen.

Bibliographie

Ahmad, Ferhad Shahab (1996): Kontrastive Linguistik Deutsch-Arabisch: zur Relevanz der kontrastiven Untersuchungen für den Fremdsprachenunterricht. Heidelberg: Julius Groos.

Arnold, R. (2001): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. 2., überarb. Aufl. Bad Heilbrunn: Beltz.

Augst, Gerhard (1985): Graphematik und Orthographie. Interdisziplinäre Aspekte gegenwärtiger Schrift- und Orthographieforschung. Germanistische Linguistik 98, Tübingen: Niemeyer.

Bauer, Thomas (1996): Das arabische Schriftsystem. In: Steger, Hugo/ Wiegand, Herbert Ernst (Hg.): *Schrift und Schriftlichkeit. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*. Band 10.2, Berlin: de Gruyter, S. 1433-1437.

Berkemeier, Anne (2018): Schriffterwerb und L2-Alphabetisierung. In: Griesshaber, Willhelm/ Schmölzer-Eibinger, Sabine/ Roll, Heike/ Schramm, Karen (Hg.): *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch: Ein Handbuch*. Berlin: De Gruyter Mouton, 282-299.

Bhatt, Ram Prasad/ Schrammel-Leber, Barbara (2014): Das Hindi und das Urdu sowie das Romani. In: Krifka, Manfred et al. (Hg.): *Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler*. Berlin/ Heidelberg: Springer VS, S. 289-320.

Bierbach, Christine / Birken-Silverman, Gabriele (2004): Deutsch – italienischer Sprachkontakt. In: Moraldo, Sandro M. / Soffritti, Marcello (Hg.): *Deutsch aktuell. Einführung in die Tendenzen der deutschen Gegenwartssprache*. Roma: Carocci, S. 60-80.

Böttinger, Anja (2017): Schritte plus Alpha kompakt: Deutsch als Zweitsprache / Kursbuch. Wien: Hueber.

Demmig, Silvia (2018): Schreiben in der Zweitsprache Deutsch in der Erwachsenenbildung. In: Griesshaber, Willhelm/ Schmölzer-Eibinger, Sabine/ Roll, Heike/ Schramm, Karen (Hg.): *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch: Ein Handbuch*. Berlin: De Gruyter Mouton, S. 410-424.

Doberer-Bey, Antje/ Netzer, Martin (2012): Alphabetisierung und Basisbildung in Österreich. In: *REPORT - Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 35 (1), S. 45–54.

Dürscheid, Christa (2016): Einführung in die Schriftlinguistik, 5. aktual. und korr. Auflage, Stuttgart: UTB.

Egloff, Birte/ Grosche, Michael/ Hubertus, Peter/ Rüsseler, Jascha (2011): Funktionaler Analphabetismus im Erwachsenenalter: eine Definition. In: Projektträger im deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V. (Hg.): *Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener: Bestimmung, Verortung, Ansprache*, Bielefeld: Bertelsmann, S 11–32.

Eisenberg, Peter (2009a): Der Laut und die Lautstruktur des Wortes. In: *Duden. Die Grammatik*. 8. Auflage. Berlin: Dudenverlag, S. 19-60.

Eisenberg, Peter (2009b): Der Buchstabe und die Schriftstruktur des Wortes. In: *Duden. Die Grammatik*. 8. Auflage. Berlin: Dudenverlag, S. 61-94.

El-Mafaalani, Aladin/Massumi, Mona (2019): Flucht und Bildung: frühkindliche, schulische, berufliche und non-formale Bildung. State-of-Research Papier 08a, Verbundprojekt ‚Flucht: Forschung und Transfer‘, Osnabrück: Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) der Universität Osnabrück / Bonn: Internationales Konversionszentrum Bonn (BICC).

Ernst, Peter (2011): Germanistische Sprachwissenschaft, 2. Auflage, Wien: UTB.

Ernst, Peter (2012): Deutsche Sprachgeschichte, 2. Auflage, Wien: UTB.

Feldmeier, Alexis (2004): Die Alphabetisierung von Erwachsenen nicht deutscher Muttersprache. In: Genz, Julia (Hg.): *25 Jahre Alphabetisierung in Deutschland*. Stuttgart u.a.: Klett-Verlag, S. 101–138.

Feldmeier, Alexis (2010): Von A bis Z – Praxishandbuch Alphabetisierung. Stuttgart: Klett.

Fischer, Veronika / Koch, Judith (1991): Alphabetisierung ausländischer Erwachsener an einer Volkshochschule. In: *Deutsch Lernen*, 1991 (1–2), S. 117–139.

Frith, Uta (1985): Beneath the surface of developmental dyslexia. In: Patterson / Marshall (Hg.): *Surface Dyslexia*. London: Erlbaum, S. 300-330.

Gagarina, Natalia (2014): Das Russische und das Ukrainische. In: Krifka, Manfred et al. (Hg.): *Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler*. Berlin: Springer VS, S. 219-245.

Gamper, Jana et al. (2017): *Curriculare Grundlagen Deutsch als Zweitsprache*, Potsdam: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg.

Gill, Christian (2015): Sprachliche und schulische Integration von Seiteneinsteigern am Beispiel Bremen. Immersive Sprachförderung und vollständiger Übergang in den Regelunterricht mit dem Fokus Sekundarstufe I. In: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hg.): *Deutsch als Zweitsprache*, 2015 (2), S. 6-20.

Gläss, Bernhard (1990): *Alphabetisierung in Industriestaaten? Europäische Probleme beim Umgang mit den Kulturtechniken Lesen und Schreiben internationales Alphabetisierungsjahr 1990*. 2. Aufl. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission.

Gomolla, Mechthild /Radtke, Frank-Olaf (2009): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer Verlag.

Göhlich, Michael et al. (Hg.) (2006): *Transkulturalität und Pädagogik. Interdisziplinäre Annäherungen an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine pädagogische Relevanz*. Weinheim/München.

Guerrero Calle, Santi (2017): Wir sind keine Kinder! Erwachsenengerechte Alphabetisierung von Asylsuchenden und Flüchtlingen. In: *Babylonia*, 2017 (1), S. 63-65.

Günther, Klaus B. (1986): Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In: Brügelmann, Hans (Hg.): *ABC und Schriftsprache*. Konstanz: Faude, S. 32-54.

Hartmann, Erich (2002). *Möglichkeiten und Grenzen einer präventiven Intervention zur phonologischen Bewusstheit von lautsprachgestörten Kindergartenkindern*. Dissertation an der Universität Fribourg, Schweiz.

Hartz, Hubertus (2015): *Phonologische Bewusstheit und Schriftspracherwerb - Auswirkungen eines Trainings phonologischer Bewusstheit und eines um Rechtschreibinhalte erweiterten Trainings im ersten Schuljahr auf den Erwerb des Lesens und Rechtschreibens bei*

Schülerinnen und Schülern mit gering ausgebildeten schriftsprachspezifischen Vorläuferfertigkeiten. Dissertation an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.

Hirschfeld, Ursula / Seddiki, Aoussine (2003): Arabisch. In: Hirschfeld, Ursula / Kelz, Heinrich / Müller, Ursula (Hg.): *Phonetik International. Von Afrikaans bis Zulu – Kontrastive Studien für Deutsch als Fremdsprache*. Waldsteinberg: Popp.

Hormel, Ulrike (2007): Diskriminierung in der Einwanderungsgesellschaft. Begründungsprobleme pädagogischer Strategien und Konzepte. Wiesbaden: Springer Verlag.

Hubertus, Peter (1991): Keine Probleme mit den deutschen Kollegen? Zur Problematik von gemischten Alphabetisierungskursen für Deutsche und Ausländer. In: *Deutsch Lernen*, 1991 (1-2), S. 28–37.

Hubertus, Peter/ Nickel, Sven (2003): Sprachunterricht in der Erwachsenenbildung: Alphabetisierung von Erwachsenen. In: Bredel, Ursula/ Günther, Hartmut/ Klotz, Peter/ Ossner, Jakob/ Seibert-Ott, Gesa (Hg.): *Didaktik der deutschen Sprache*. Paderborn (u.a.). Ferdinand Schöningh, S.719-728.

Kamper, Gertrud (1994): Analphabeten und Illiterate. In: Tippelt, Rudolf (Hg.): *Handbuch Erwachsenenbildung, Weiterbildung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 572–582.

Kerschhofer-Puhalo, Nadja (2011): Literalität und Illiteralität in der Migration. In: Schlögl, Peter/ Wieser, Regine/ Dér, Krisztina (Hg.): *Kalypso und Schlosser. Basisbildung als Abenteuer im Land des Wissens und Könnens*. Wien: LIT-Verlag.

Kurvers, Jeanne/ van der Zouw, Kim (1990): In de ban van het schrift. Over analfabetisme en alfabetisering in een tweede taal, Amsterdam: Swets & Zeitlinger.

Kurvers, Jeanne/ van de Caarts, Ineke (2008): What Makes the Illiterate Language Learners Genius? In: Young-Scholten, Martha (Hg.): *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition. Proceeding of the Third Annual Forum*. Durham: Roundtuit Publishing, S. 49-60.

Linde, Andrea (2007): Alphabetisierung, Grundbildung oder Literalität? In: Grotlüschen, Anke/ Linde, Andrea (Hg.): *Alphabetisierung, Grundbildung oder Lesekompetenz? Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion*, München u. a.: Waxmann, S. 90-99.

Lindtner, Andrea/ Lindtner, Marlene/ Konrad, Christina (2017): Leitfaden für den Alphabetisierungslehrgang. Linz: Trauner.

Markov, Stefanan/ Waggerhauser, Elena (2018): Alphabetisierung und Schreibentwicklung in der Erwachsenenbildung. In: Griesshaber, Willhelm/ Schmölzer-Eibinger, Sabine/ Roll, Heike/ Schramm, Karen (Hg.): *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch: Ein Handbuch*. Berlin: De Gruyter Mouton, S. 394-409.

Mecheril, Paul et al. (Hg.) (2010): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz.

Nerius, Dieter et al. (2007) (Hg.): Deutsche Orthographie. 4., neu bearbeitete Auflage, Hildesheim: Georg Olms.

Neuner, Gerhard (1996): Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik. In: Kast, Bernd/ Neuner, Gerhard (Hg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*, 2. Aufl., Berlin; München: Langenscheidt, S. 8-22.

ÖIF (2015): Integrationsbericht 2015. Wien: Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres.

ÖIF (2016): Flüchtlinge und Integration. Begriffe einfach erklärt. Wien: Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres.

ÖIF (2017a): Jahresrückblick: Integration und Asyl 2017. Wien: Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres.

ÖIF (2017b): Migration und Integration: Ein Vergleich zwischen Frankreich und Österreich. Wien: Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres.

ÖIF (2018): Migration & Integration. Zahlen. Daten. Indikatoren 2018. Wien: Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres.

ÖIF (2019): Integrationsbericht 2019. Wien: Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres.

Poppernitsch, Petra Maria (2011): Die russische Orthographie. Typologie und Abweichungen. Diplomarbeit an der Universität Graz.

Pracht, Henrike (2012): Schemabasierte Basisalphabetisierung im Deutschen. Ein Praxisbuch für Lehrkräfte. München: Waxmann.

Primus, Beatrice (2000): Suprasegmentale Graphematik und Phonologie: Die Dehnungszeichen im Deutschen. In: *Linguistische Berichte* 181, S. 9-34.

Read, Charles et al. (1986): The ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic writing. In: *Cognition*, 24, S. 31-44.

Ritter, Monika (2005a): Alphabetisierungs-Ausbildung in Wien. Der Lehrgang „Alphabetisierung und Deutsch als Zweitsprache mit MigrantInnen.“ In: *Alfa-Forum - Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung* (58), S. 35-38.

Ritter, Monika (2005b): Alphabetisierung von MigrantInnen: Brückenkurs oder kombinierte Kurse für Alphabetisierung und Deutsch. In: *Alfa-Forum - Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung* (60), S. 35–37.

Ritter, Monika (2010a): Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch. In: Krumm, Hans-Jürgen/ Fandrych, Christian/ Hufeisen, Britta/ Riemer, Claudia (Hg.): *Spezifische Bedingungen in Zielsetzungen des Deutsch als Zweitsprache-Unterrichts*. Berlin: DeGruyter, S. 1115-1128.

Ritter, Monika (2010b): Alphabetisierung und Basisbildung mit MigrantInnen. Zielgruppe, Kurse, Ausbildung der TrainerInnen. In: *Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung* (236), S. 7–9.

Sauerland, Uli/ Yatsushiro Kazuko (2014): Das Japanische und das Koreanische. In: Krifka, Manfred et al. (Hg.): *Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler*. Berlin: Springer VS, S. 271-288.

Scharff Rethfeld, Wiebke (2013): Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlage und Praxis der sprachtherapeutischen Intervention. Stuttgart: Georg Thieme Verlag KG.

Schnitzler, Carola Dorothee (2008). Phonologische Bewusstheit und Schriftspracherwerb. Stuttgart: Thieme.

Schramm, Karen (1996): Alphabetisierung ausländischer Erwachsener in der Zweitsprache Deutsch, Münster u.a.: Waxmann.

Seidl, Johanna/ Rauscher, Genia/ Himmelreich, Uschi (2018): *Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch*. München: Bavaria-Druck GmbH.

Sprung, Anette (2012): Migration bewegt die Weiterbildung - Entwicklung, Trends und Perspektiven in Wissenschaft und Praxis. In: REPORT - Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 35(4), S. 11-20.

Szablewski-Çavuş, Petra (2001): Deutsch lernen, Schreiben lernen. Alphabetisierung mit MigrantInnen. In: *Alfa-Forum*, 2001 (48), S. 21–25.

Szablewski-Çavuş, Petra (2002): Lesen und Schreiben heißt vor allem Verstehen. Der Stellenwert der Lautsprache bei der Alphabetisierung von Migrant/innen. In: Fitzner, Thilo (Hg.): *Alphabetisierung und Sprachenlernen. Eine Fachtagung*. Stuttgart/ Düsseldorf/ Leipzig: Klett-Verlag, S. 247–254.

Szucsich, Luka (2014): Das Bosnische/ Kroatische/ Serbische und das Bulgarische. In: Krifka, Manfred et al. (Hg.): *Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler*. Berlin: Springer VS, S. 197-218.

Tippelt, R./Hippel, A. v. (Hg.) (2010): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. 4. Aufl. Wiesbaden: Springer Verlag.

Trinh, Tue (2014): Das Vietnamesische und das Chinesische. In: Krifka, Manfred et al. (Hg.): *Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler*. Berlin: Springer VS, S. 247-270.

Truckenbrodt, Hubert (2014): Das Deutsche. In: Krifka, Manfred et al. (Hg.): *Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler*. Berlin/ Heidelberg: Springer VS, S. 35-65.

Vachek, Josef (1976) *Grundlagen der Sprachkultur*. Berlin: Marhold.

Vogelsang, Eric (2007): *Alphabetisierung von Menschen mit Migrationshintergrund*. Diplomarbeit an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.

Wäbs, Herma (1996): Alphabetisierung in deutscher Sprache für multinationale Lerngruppen in der Arbeitsgemeinschaft Karolinentviertel. In: *Alfa-Rundbrief*, 1996 (32), S. 12–16.

Weinreich, Uriel (1976): Sprachen in Kontakt. Ergebnisse und Problem ein der Zweitsprachenforschung, Tübingen: Narr.

Zeldes, Amir/ Kanbar, Ghazwan (2014) Das Arabische und das Hebräische. In: Krifka, Manfred et al. (Hg.): *Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler*. Berlin/ Heidelberg: Springer VS, S. 135-174.

Zeuner, C./Faulstich, P. (2009): Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Entwicklung, Situation und Perspektiven. Weinheim/Basel: Beltz.

Internetquellen

Albertovskaya, Elena / Gürsoy, Erkan (2010): Sprachbeschreibung Russisch. ProDaZ, Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern: Universität Duisburg-Essen, URL: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachbeschreibung_russisch.pdf&ved=2ahUKEwiQreCHra_kAhVOposKHTVrCKMQFjAAegQIAhAB&usg=AOvVaw36Nft1LmfZ2aACt5ga8Fki, (zuletzt 2.09.2019).

Aschemann, Birgit (2011): Gelingenbedingungen für gemeinsame Alphabetisierungskurse (Deutsch und andere Erstsprachen). Herausforderungen – Erfahrungen – Methoden. URL:https://erwachsenenbildung.at/downloads/service/materialieneb_2011_1_gelingen_alpha_betisierungskurse.pdf, (zuletzt 11.8.2019).

Aschemann, Birgit (2014): KursleiterInnen-Monitoring 2011-2013. Bericht zur Situation von ErwachsenenbildnerInnen in der Basisbildung mit MigrantInnen, URL: https://erwachsenenbildung.at/basisbildung-pdfs/mika-kursleiterinnen-monitoring.pdf&ved=2ahUKEwjv8vLfl7DjAhU_w8QBHX4xBo8QFjAAegQIAxAB&usg=AOvVaw04dBbLTUJTVdyPGa8Chbbv, (zuletzt 12.07.2019).

BAMF (2017): Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache, URL:https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/rahmencurriculumintegrationskurs.pdf;jsessionid=3E47E7887C029F3AC9762F4BF0BBEBF6.1_cid286?__blob=publicationFile, (zuletzt 28.8.2018)

BAMF (2019): Liste der zugelassenen Lehrwerke in Integrationskursen, Stand Juli 2019, URL:https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Lehrkraefte/listezugelassenerlehrwerke.pdf?__blob%3DpublicationFile&ved=2ahUKEwiE_OHvk5njAhXvyKYKHZBLA44QFjAFegQIBxAB&usg=AOvVaw3HSs-Xg15tKMYws1BXWi79, (zuletzt 03.07.2019).

Basisbildung und Alphabetisierung,

URL: <https://www.alphabetisierung.at>, (zuletzt 2.09.2019).

BFM (2009): Rahmencurriculum für die sprachliche Förderung von Migrantinnen und Migranten,

URL: [https://www.fide-](https://www.fide-info.ch/doc/01_Projekt/fideDE01_Rahmencurriculum.pdf&ved=2ahUKEwjdvOj94PXjAhX_wsQBHV1uBjQQFjAAegQIARAB&usg=AOvVaw2IW0EG6MHt4IXYYEIsLeZj)

[info.ch/doc/01_Projekt/fideDE01_Rahmencurriculum.pdf&ved=2ahUKEwjdvOj94PXjAhX_wsQBHV1uBjQQFjAAegQIARAB&usg=AOvVaw2IW0EG6MHt4IXYYEIsLeZj](https://www.fide-info.ch/doc/01_Projekt/fideDE01_Rahmencurriculum.pdf&ved=2ahUKEwjdvOj94PXjAhX_wsQBHV1uBjQQFjAAegQIARAB&usg=AOvVaw2IW0EG6MHt4IXYYEIsLeZj), (zuletzt 09.08.2018).

BMBWF: erwachsenenbildung.at, Wissen vernetzt, Bildung wirkt,

URL: <https://erwachsenenbildung.at>, (zuletzt 2.09.2019).

BMUKK (2013): PIACC-Studie zu Kompetenzen Erwachsener veröffentlicht,

URL: https://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten_details.php?nid=6983, (zuletzt 12.07.2019).

Caritas Akademie: Lehrgang DaZ und Alphabetisierung der Caritas Akademie,

URL: <https://www.caritasakademie.at/spracherwerb/trainerinnenausbildung/lehrgang-fuer-daz-deutsch-als-zweitsprache-und-alphabetisierung/>, (zuletzt 10.08.2019).

Cillia, Rudolf de (2011): Spracherwerb in der Migration – Deutsch als Zweitsprache,

URL: [https://oesterreichisches-](https://oesterreichisches-deutsch.bildungssprache.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_oesterr_dt_unterrichtssprache/)

[deutsch.bildungssprache.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_oesterr_dt_unterrichtssprache/Publikationen_Rudolf_de_Cillia/srdp_cillia_spracherwerb_migration_2011-10-11_f%C3%BCr_BIFIE.pdf](https://oesterreichisches-deutsch.bildungssprache.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_oesterr_dt_unterrichtssprache/Publikationen_Rudolf_de_Cillia/srdp_cillia_spracherwerb_migration_2011-10-11_f%C3%BCr_BIFIE.pdf), (zuletzt 09.08.2019).

El Baghdadi, Houria (2013): Sprachbeschreibung Modernes Standard-Arabisch. ProDaZ,

Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern: Universität Duisburg-Essen,

URL:<https://www.uni->

[due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachbeschreibung_arabisch.pdf&ved=2ahUKEwjRqJW](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachbeschreibung_arabisch.pdf&ved=2ahUKEwjRqJW)

D4ZPjAhXYwsQBHYaGCCoQFjAAegQIARAB&usg=AOvVaw3vf7rBbjHfMFinPRtcq7QM (zuletzt 01.07.2019).

Ernst Klett Verlag, URL: <https://www.klett-sprachen.de/bestellungen-aus-oesterreich/c-1242>, (zuletzt 2.09.2019).

Feldmeier, Alexis (2015): Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs. 2., überarbeitete Aufl. Paderborn: Bonifatius GmbH,
URL:https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konz-f-bundesw-ik-mit-alphabet.pdf%3F__blob%3DpublicationFile&ved=2ahUKEwjlic_e7LHkAhXjwqYKHZZpBIAQFjAAegQIBRAB&usg=AOvVaw3rMdYIHv8QYd-MJMd0DoR, (zuletzt 1.09.2019).

Fritz, Thomas/ Faistauer, Renate/ Ritter, Monika/ Hrubesch, Angelika (2006): Rahmencurriculum Deutsch als Zweitsprache & Alphabetisierung. Wien: MA 17.
URL: <https://www.wien.gv.at/menschen/integration/pdf/rahmen-curriculum.pdf>, (zuletzt: 28.8.2018).

Gartz, Katja (2014): Chinesisch an der Schule: „Die Schriftzeichen sind faszinierend“, URL: https://m.tagesspiegel.de/berlin/schule/chinesisch-an-der-schule-die-schriftzeichen-sind-faszinierend/9653086.html?utm_referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F, (zuletzt 10.09.2019).

Haag, Michaela (2018): Analphabetismus in Österreich noch immer hoch.
URL: http://www.iwi.ac.at/index.php/aktuelles_lesen/items/analphabetismus-in-oesterreich-noch-immer-hoch.html, (zuletzt 12.07.2019).

Havkic, Amra/ Preljevic, Lejla (2016): Sprachbeschreibung Serbisch. ProDaZ, Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern: Universität Duisburg-Essen,
URL:https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachbeschreibung_serbisch.pdf&ved=2ahUKEwjz7rXN8LHkAhULxYsKHSfeBcMQFjABegQIAxAB&usg=AOvVaw3ZGK5239ry0FFUicVKPVk, (zuletzt 2.09.2019).

Hunold, Cordula: Chinesisch,
URL: <http://research.uni-leipzig.de/agintern/phonetik/Downloads/Chinesisch.pdf&ved=2ahUKEwjtz9zdmefkAhUMw>

qYKHAG0BQUQFjAAegQIAhAB&usg=AOvVaw1Nk5yhZGL7mPNEA5HzDEWR, (zuletzt 23.09.2019).

Hussain, Sabina (2011): Literalität und Alphabetisierung. Nationale und internationale Forschungs- und Praxisansätze,

URL: https://www.die-bonn.de/doks/2011-alphabetisierung-01.pdf&ved=2ahUKEwiDy-_z5ZPjAhU1onEKHer8CYMQFjAAegQIBhAB&usg=AOvVaw11AeC_jmDaMfYyAIMO_gc5 (zuletzt 01.07.2019).

IPA (International Phonetic Association) (2004): International Phonetic Alphabet,

URL: <https://www.internationalphoneticassociation.org/content/full-ipa-chart#ipachartpng>, (zuletzt 10.08.2019).

Lehmann, Christian: Mandarin-Chinesisch,

URL: https://www.christianlehmann.eu/ling/sprachen/spr_welt/Chin.html, (zuletzt 22.09.2019)

Kastner, Monika (2016): Alphabetisierung und Basisbildung für Erwachsene.

URL: <https://erwachsenenbildung.at/images/themen/dossier/ebooks/dossier-basisbildung.pdf>, (zuletzt 28.8.2018).

Mein Sprachportal, URL: <https://sprachportal.integrationsfonds.at>, (zuletzt 2.09.2019).

oe1.orf.at: Fremdenrecht: Änderungen im Detail,

URL: <https://oe1.orf.at/artikel/275709/Fremdenrecht-Aenderungen-im-Detail> (zuletzt 03.07.2019).

OECD (2017): OECD Skills Outlook 2017 – Skills and Global Value Chains,

URL: https://www.oecd-ilibrary.org/education/oecd-skills-outlook-2017_9789264273351-en?utm_source=pbtw&utm_medium=social&utm_campaign=pbsm, (zuletzt 12.07.2019).

ÖIF: Lehrgang zum/r DaF-/DaZ-Trainer/in,

URL: https://www.integrationsfonds.at/newsbeitrag/lehrgang-zumr-dafdaz-trainerin-gestartet_2507/, (zuletzt 10.08.2019).

ÖIF-Formular zur elektronischen Erfassung von Lehrkräften,

URL: <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://www.integrationsfon>

ds.at/fileadmin/content/AT/Downloads/Formular_Lehrkraefte_1.pdf&ved=2ahUKEwiW_sXR_7HkAhVP2aYKHeXGAXMQFjABegQIAxAB&usg=AOvVaw17SgNgL5RXYoXyxBEQEHjk, (zuletzt 2.09.2019).

ÖIF: Curricula für Deutschkurse mit Werte- und Orientierungswissen A1 bis B2

URL: <https://www.integrationsfonds.at/sprache/curricula-und-einstufung/>, (zuletzt 2.09.2019).

ÖIF (2005): ÖIF Alpha 123 – Grundkurs,

URL:https://sprachportal.integrationsfonds.at/fileadmin/user_upload/pdf/Alpha_123_Grundkurs.pdf&ved=2ahUKEwjg0ozcybLjAhUByKYKHSJcBWQQFjAAegQIAxAB&usg=AOvVaw18AXuI9lomP-JYGROL_UjR, (zuletzt 13.07.2019).

Rath, Otto (2007): Netzwerk Basisbildung und Alphabetisierung in Österreich: Hintergründe, Bestandaufnahme, Perspektiven.

URL: https://erwachsenenbildung.at/magazin/07-1/meb07-1_02_rath.pdf, (zuletzt 28.8.2018).

Regierungsprogramm 2008-2013,

URL: http://www.konvent.gv.at/K/DE/INST-K/INST-K_00179/imfname_164994.pdf&ved=2ahUKEwj6w4rOgJnjAhXrkIsKHWMcBzsQFjAAegQIAhAB&usg=AOvVaw1U9Y8jHQw1B5yjmW6CgYYz (zuletzt 03.07.2019).

Report – Die Zeitschrift für Erwachsenenbildung,

URL: <http://www.die-bonn.de/id/11872>, (zuletzt 2.09.2019).

Rieger, Lisa (2017): "Integrationsfonds hat marktbeherrschende Stellung durch neues Gesetz bekommen",

URL: <https://kurier.at/chronik/oesterreich/integrationsfonds-hat-marktbeherrschende-stellung-durch-neues-gesetz-bekommen/300.619.158> (zuletzt 03.07.2019).

RIS (2019): Integrationsgesetz:

URL:<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20009891> (zuletzt 20.09.2019).

Rodlauer, Julia (2017): Den Begriff Alphabetisierung würden wir gar nicht mehr brauchen,

URL: <https://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten/11926-den-begriff-alphabetisierung-wuerden-wir-gar-nicht-mehr-brauchen.php>, (zuletzt 16.10.2019).

Stadt Dornbirn (2002): Integrationsleitbild der Stadt Dornbirn 2002.
URL: http://cdn2.vol.at/2007/03/Integration_Dornbirn2.pdf. (zuletzt 1. 7.2019).

Stadt Wien: Sprachkenntnisse in Deutsch für die Verleihung der österreichischen Staatsbürgerschaft,

URL: <https://www.wien.gv.at/verwaltung/staatsbuergerschaft/antrag-verleihung/voraussetzungen/sprachkenntnisse.html>, (zuletzt 2.09.2019).

Statistik Austria: Bevölkerung zu Jahresbeginn 2002-2019 nach detaillierter Staatsangehörigkeit,

URL:http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_staatsangehoerigkeit_geburtsland/023444.html, (zuletzt 10. 08. 2019).

statista.at: Anzahl der Asylanträge in Österreich nach den wichtigsten Herkunftsländern im Jahr 2018,

URL: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/293216/umfrage/asylantraege-in-oesterreich-nach-herkunftslaendern/>, (zuletzt 10.08.2019).

The European Framework of Reference for Second language and Literacy - From non-literacy to A1 level for non-schooled and low-educated migrants in Europe,
URL: https://www.coe.int/en/web/education/newsroom/-/asset_publisher/ESahKwOXlcQ2/content/the-european-framework-of-reference-for-second-language-and-literacy-from-non-literacy-to-a1-level?inheritRedirect=false, (zuletzt 2.09.2019).

Trim, John/ North, Brian/ Coste, Daniel/ Sheils, Joseph (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt, URL: <http://www.goethe.de/referenzrahmen/>, (zuletzt 10.08.2019).

Universität Wien: Curriculum zum Master Dals Fremd- und Zweitsprache,
URL: <https://spl10.univie.ac.at/studium/studienplaenecurricula/master-deutsch-als-fremd-und-zweitsprache/>, (zuletzt 10.08.2019).

unhcr.org: FAQ Flüchtlinge, URL: <https://www.unhcr.org/dach/at/services/faq/faq-fluechtlinge>, (zuletzt 11.08.2019)

Anhang

- IPA

THE INTERNATIONAL PHONETIC ALPHABET (revised to 2005)

CONSONANTS (PULMONIC)

© 2005 IPA

	Bilabial	Labiodental	Dental	Alveolar	Post-alveolar	Retroflex	Palatal	Velar	Uvular	Pharyngeal	Glottal
Plosive	p b			t d		ʈ ɖ	c ɟ	k ɡ	q ɢ		ʔ
Nasal	m	ɱ		n		ɳ	ɲ	ŋ	ɴ		
Trill	ʙ			ʀ					ʀ		
Tap or Flap			ⱱ	ɾ		ɽ					
Fricative	ɸ β	f v	θ ð	s z	ʃ ʒ	ʂ ʐ	ç ʝ	x ɣ	χ ʁ	ħ ʕ	h ɦ
Lateral fricative				ɬ ɮ							
Approximant		ʋ		ɹ		ɻ	j	ɰ			
Lateral approximant				l		ɭ	ʎ	ʟ			

Where symbols appear in pairs, the one to the right represents a voiced consonant. Shaded areas denote articulations judged impossible.

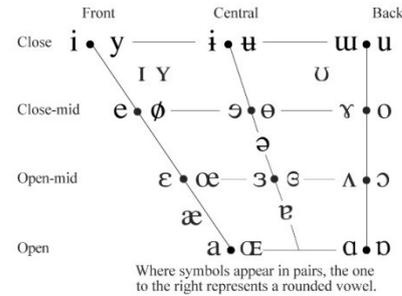
CONSONANTS (NON-PULMONIC)

Clicks	Voiced implosives	Ejectives
◌ ɸ	ɓ	ʼ
◌ ɸ	ɗ	ɓ
◌ !	ɟ	ɗ
◌ ≠	ɠ	ɠ
◌	ɣ	ɣ

OTHER SYMBOLS

ʌ	Voiceless labial-velar fricative	ɕ ʑ	Alveolo-palatal fricatives
ʷ	Voiced labial-velar approximant	ɺ	Voiced alveolar lateral flap
ɥ	Voiced labial-palatal approximant	ɥ	Simultaneous ʃ and X
ʜ	Voiceless epiglottal fricative		
ʕ	Voiced epiglottal fricative		Affricates and double articulations can be represented by two symbols joined by a tie bar if necessary.
ʡ	Epiglottal plosive		

VOWELS



Where symbols appear in pairs, the one to the right represents a rounded vowel.

SUPRASEGMENTALS

- ˈ Primary stress
- ˌ Secondary stress
- ː Long eː
- ˑ Half-long eˑ
- ˑ̆ Extra-short ĕ
- ˑ̇ Minor (foot) group
- ˑ̈ Major (intonation) group
- ˑ̉ Syllable break .i.ækt
- ˑ̊ Linking (absence of a break)

TONES AND WORD ACCENTS

- | | | | |
|----|------------|----------|----------------|
| ˥ | Extra high | ˥ | Rising |
| ˦ | High | ˥˥ | Falling |
| ˧ | Mid | ˥˥˥ | High rising |
| ˨ | Low | ˥˥˥˥ | Low rising |
| ˩ | Extra low | ˥˥˥˥˥ | Rising-falling |
| ˩˥ | Downstep | ˥˥˥˥˥˥ | Global rise |
| ˩˩ | Upstep | ˥˥˥˥˥˥˥˥ | Global fall |

DIACRITICS

Diacritics may be placed above a symbol with a descender, e.g. ɨ̞			
◌ ◌̥	Voiceless	◌ ◌̤	Breathy voiced
◌ ◌̬	Voiced	◌ ◌̰	Creaky voiced
◌ ◌̥̥	Aspirated	◌ ◌̦	Linguolabial
◌ ◌̥̥̥	More rounded	◌ ◌̧	Labialized
◌ ◌̥̥̥̥	Less rounded	◌ ◌̨	Nasalized
◌ ◌̥̥̥̥̥	Advanced	◌ ◌̩	Palatalized
◌ ◌̥̥̥̥̥̥	Retracted	◌ ◌̪	Velarized
◌ ◌̥̥̥̥̥̥̥	Centralized	◌ ◌̫	Pharyngealized
◌ ◌̥̥̥̥̥̥̥̥	Mid-centralized	◌ ◌̬	Velarized or pharyngealized
◌ ◌̥̥̥̥̥̥̥̥̥	Syllabic	◌ ◌̭	Raised (ɹ̭ = voiced alveolar fricative)
◌ ◌̥̥̥̥̥̥̥̥̥̥	Non-syllabic	◌ ◌̮	Lowered (β̮ = voiced bilabial approximant)
◌ ◌̥̥̥̥̥̥̥̥̥̥̥	Rhoticity	◌ ◌̯	Advanced Tongue Root
		◌ ◌̰	Retracted Tongue Root

vgl. IPA, URL:

https://www.internationalphoneticassociation.org/sites/default/files/IPA2005_3000px.png

- Abstract

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit der Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch von Migrantinnen und Migranten in Österreich. Ziel der Arbeit ist es einerseits einen Überblick über die bisherigen (politischen) Initiativen und Bemühungen zu geben, die die aktuelle Alphabetisierungsarbeit ermöglichen. Andererseits liegt der Fokus auf der heterogenen Zielgruppe von Alphabetisierungsangeboten für Migrantinnen und Migranten in Österreich. Diese wurde mittels verschiedener Ansätze zur Binnendifferenzierung durch Kategorien wie beispielsweise Alter, Herkunft, Bildungshintergrund, Lernerfahrung und Erstsprache unterschieden. Hauptaugenmerk liegt jedoch auf der Alphabetisierung in der Erstsprache bzw. dessen Schriftsystem. Anhand einer Vorstellung der verschiedenen Schriftsysteme der Zugewanderten mit DaZ-Alphabetisierungsbedarf in Österreich und einer kontrastiven Darstellung dieser zum deutschen Schriftsystem werden für die jeweiligen Zielgruppen spezielle Bedarfe, Vorteile und Schwierigkeiten in der DaZ-Alphabetisierung erörtert. Die durch die Literaturrecherche erhobenen Erkenntnisse können als Grundlage weiterer, empirischer Forschung in quantitativen oder qualitativen Rahmen dienen.