

Anne-Christin Schumacher

Lit-L1-L2:

Verhaltensbeobachtung und Schriftbildbeurteilung

als Mittel zur Einschätzung literaler Fähigkeiten

am Beispiel junger Erwachsener mit der Erstsprache Dari.

Inklusive Testheft.

Berichte und Materialien www.daz-portal.de Bd. 4

www.daz-portal.de

Anne-Christin Schumacher

Lit-L1-L2

Berichte und Materialien

www.daz-portal.de

herausgegeben von

Bernt Ahrenholz (†)

Britta Hövelbrinks

Diana Maak

Julia Ricart Brede

Band 4

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISSN: 2196-744X

URN: N.N.

Copyright © 2020 www.daz-portal.de

www.daz-portal.de

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung der Herausgeber unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Anne-Christin Schumacher

Lit-L1-L2:

**Verhaltensbeobachtung und Schriftbildbeurteilung
als Mittel zur Einschätzung literaler Fähigkeiten
am Beispiel junger Erwachsener mit der Erstsprache Dari.
Inklusive Testheft.**

Danksagung

Der hier vorliegende Text ist die überarbeitete Version meiner Masterarbeit, die ich im Sommersemester 2018 an der Universität Kassel verteidigt habe. Das Instrument Lit-L1-L2 wurde inhaltlich nicht verändert, sondern nur einheitlich als Testheft neu formatiert.

Ich danke dem Fachgebiet Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und insbesondere Karin Aguado für die Unterstützung und das offene und wohlwollende Klima. Ganz besonders möchte ich mich bei meiner Betreuerin Christine Czinglar bedanken, die immer ein offenes Ohr für mich hatte und die ich für ihre Analysefähigkeit bewundere. Durch unsere intensive Zusammenarbeit ergaben sich viele großartige Möglichkeiten, die ich nie auch nur in Ansätzen erwartet hätte. Jede Tagung, jeder Vortrag, jede Publikation, national und international, waren eine enorme Bereicherung für mich.

Dagmara Warneke danke ich für ihre vielen hilfreichen Tipps im Zuge des Kolloquiums. Danke auch an Sabina Stolzenberg für die Hilfe mit Blick auf die technische Ausstattung.

Vielen Dank an Farzona Mirova dafür, dass ich von ihrer großen Sprachkompetenz profitieren konnte und für ihre zuverlässige, oft auch sehr spontane und uneigennützig Unterstützung. Sarah Faseli, von der ich so viel über Afghanistan und die Menschen, deren Heimat dieses Land ist, gelernt habe und deren Mut und Zielstrebigkeit mich nachhaltig beeindruckten. Ohne ihre Glossen und Übersetzungen hätte ich Lit-L1-L2 nicht entwickeln können.

Für ihre präzise und zuverlässige Arbeit bei der Auswertung der Videomitschnitte und für ihr Feedback danke ich Franziska Teschemacher und Jenny Schönfeld.

Für die vielen hilfreichen Hinweise und Korrekturvorschläge danke ich Cordula Kothe, Carina Reez und Franziska Schumacher. Franziska, danke für die Geduld und die stete Rückendeckung. Sehr dankbar bin ich allen, die es mir ermöglicht haben, Probanden zu gewinnen. Hierbei seien insbesondere die folgenden Kasseler Institutionen genannt: das *Kulturzentrum Schlachthof e.V.* mit seiner Bereichsleiterin für Integrationskurse Andrea Cemet, *Das Spracheninstitut DSI* unter Leitung von Ali Dogan, die Max-Eyth-Schule, deren ehemaliger Schulleiter Arno Koch ebenso wie der besonders engagierte Lehrer Martin Köhler unglaublich offen und kooperativ waren, die Oskar-von-Miller-Schule mit ihrem aufrichtig interessierten und aufgeschlossenen Schulleiter Günter Fuchs und das Sprachenzentrum der Universität Kassel mit dem damaligen Verantwortlichen für die Integra-Kurse Kai Patri, der sich immer wieder Zeit genommen hat, um mir die bestmöglichen Voraussetzungen zu bieten. Insbesondere für die Zusammenarbeit während der Pilotierung danke ich dem *Hephata* Hessisches Diakoniezentrum e.V. sowie dem *Institut für Sprachen* mit seinem Inhaber Hartmut Quehl.

Der größte Dank gilt allen Probanden, die gutmütig, zuverlässig und immer überaus freundlich waren. Ich wünsche ihnen und ihren Familien nur das Beste für die Zukunft.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
1. Literale Fähigkeiten als fundamentaler Bestandteil von Literacy	5
1.1 Literacy – ein vielgedeutetes Konzept	6
1.2 Literale Fähigkeiten und deren Entwicklung	8
1.2.1 Lesen	9
1.2.2 Schreiben.....	12
1.2.3 Modell der Aneignung literaler Fähigkeiten nach Günther (1995)	16
1.3 Lesen und Schreiben in der Zweitsprache	18
1.4 Schrift und Bildung in Afghanistan.....	22
1.4.1 Dari und Deutsch – Darstellung zweier Schriftsysteme.....	24
1.4.2 Zugänge zu Bildung in Afghanistan	26
2. Entwicklung eines Verfahrens zur Einschätzung literaler Fähigkeiten ...	29
2.1 Beschreibung und Auswertung der Pilotversion LIT-L1-L2	30
2.2 Modifikation und Neuentwicklung zu Lit-L1-L2	33
2.2.1 Entwicklung der zu bearbeitenden Aufgaben	34
2.2.2 Entwicklung von Kriterien zur Verhaltensbeobachtung beim Lesen und Schreiben.....	40
2.2.3 Entwicklung von Kriterien zur Beurteilung des Schriftbildes.....	45
2.2.4 Entwicklung von Kriterien zur direkten Kompetenzmessung.....	51
2.3 Das sprachbiografische Interview	52
2.4 Die Methode der Beobachtung	56
3. Durchführung und Auswertung des Forschungsvorhabens	57
3.1 Probanden.....	58
3.2 Datenauswertung.....	61
3.2.1 Überprüfung der Kriteriumsvalidität	62
3.2.2 Überprüfung der Interraterreliabilität.....	65
3.2.3 Weitere interne Kontrollmöglichkeiten	68
4. Zusammenfassende Diskussion und Ausblick	75
Literatur	80
Bildnachweise Lit-L1-L2: Aufgabe D	88
Tabellenübersicht	89
Anhang	90

Einleitung

Die gesellschaftspolitische Debatte der letzten Jahre ist geprägt von den Flucht- und Migrationsbewegungen aus vielen Teilen der Welt nach Europa. Laut Genfer Flüchtlingskonvention ist ein Flüchtling eine Person, die „[...] aus der begründeten Furcht vor Verfolgung wegen ihrer Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder wegen ihrer politischen Überzeugung sich außerhalb des Landes befindet, dessen Staatsangehörigkeit sie besitzt“ (UNHCR 2015: 6). Seit im Jahr 2015 ein bisheriger Höhepunkt erreicht war, nimmt die Zahl der Menschen, die in Deutschland Schutz suchen, zwar wieder ab (vgl. BAMF 2016b: 9-10), dennoch ist nicht zu erwarten, dass, auch mit Blick auf weiterschwelende Konfliktherde in den Herkunftsländern, ein Stillstand der Zuwanderung eintritt. Rund 80 % der Neuzugewanderten waren 2015 jünger als 40 Jahre (vgl. ebd.: 37). Afghanistan gehört zu den nichteuropäischen Ländern, aus denen, nach Syrien, zu diesem Zeitpunkt die meisten Geflüchteten nach Deutschland gekommen sind (vgl. BAMF 2016b: 33, BAMF 2017b: 37). Die Amtssprachen in Afghanistan sind Dari und Paschto (vgl. Haarmann 2002: 273), jedoch sprechen die meisten neu zugewanderten Jugendlichen aus diesem Land Dari (vgl. Baumann & Riedl 2016: 66), das wie Persisch eine Varietät des Neupersischen (indogermanische Sprachgruppe) ist und in einer leicht modifizierten Fassung des arabischen Alphabets geschrieben wird (vgl. Adli 2013: 179). Dari und Persisch sind nahezu identisch – lediglich im Wortschatz (vgl. Nadjibi 1986: 9, Nassimi 2004: 41, Sadaghiani o.J.: 3, Strobl 2013: 103) und in der Aussprache (vgl. Nassimi 2004: 53) gibt es kleine Unterschiede. Bei den volljährigen Asylerstantragsteller*innen im ersten Halbjahr 2017 befindet sich Dari bzw. Persisch als Erstsprache mit 12 % auf Platz zwei nach Arabisch (vgl. BAMF 2017c: 6). Afghan*innen stellen unter den neu zugewanderten *Jugendlichen* stellenweise sogar die größte Gruppe dar (vgl. Baumann & Riedl 2016: 58, von Dewitz/Massumi & Griebach 2016: 19). Unter den volljährigen Asylantragsteller*innen aus Afghanistan waren im ersten Halbjahr 2017 zwei Drittel unter 30 Jahre alt und ebenfalls zwei Drittel können keine Schulbildung nachweisen (vgl. BAMF 2017c: 12). 10 % aller ab 2013 zugewanderten Afghan*innen sind *primäre Analphabet*innen*. Zählt man die *funktionalen Analphabet*innen*¹ hinzu, kommt man auf 16 % (vgl. BAMF 2017a: 36). Laut Angaben der UNESCO (2016: 2) liegt die Alphabetisierungsrate in Afghanistan sogar unter 50 %. Dennoch hat rund ein Viertel der volljährigen Afghan*innen vor dem Zuzug nach Deutschland ein Gymnasium oder eine Hochschule besucht (vgl. BAMF 2017c: 7).

Warum sind die Bildungsvoraussetzungen für das Erlernen einer neuen Sprache wichtig? Auch wenn die *Interdependenzhypothese* (Cummins 1979b) häufig kritisiert, vor allem aber auch nicht korrekt interpretiert bzw. missverstanden wurde (vgl. Becker 2011: 78), besteht doch Konsens

¹ Die Arten von Analphabetismus werden in 1.1 definiert.

darüber, dass hohe literale Kompetenzen in der Erstsprache den Erwerb kognitiv anspruchsvoller bildungssprachlicher Fähigkeiten, bei Cummins (1979a) *CALP* genannt, in einer Zweitsprache beschleunigen (vgl. Collier 1989, Becker 2011: 78). Dazu gehören auch die literalen Fähigkeiten (vgl. Cummins 2008), die als die Möglichkeit zur *rezeptiven* und *produktiven* Verwendung eines schriftlichen Notationssystems verstanden werden (vgl. Ravid & Tolchinsky 2002: 428), kurz gesagt also als die „Kompetenz lesen und schreiben zu können“ (Näger 2013: 11, vgl. auch Becker-Mrotzek & Böttcher 2015: 51).

Gegenwärtig kommen Menschen in die DACHL²-Länder, deren literale Vorerfahrungen meist schwer einzuschätzen sind. Dennoch müssen ihnen adäquate Deutschkurse zugeteilt werden. Ein reines Erfragen der Schulbesuchsdauer im Herkunftsland bildet nicht immer eine verlässliche Grundlage (vgl. Tarone/Bigelow & Hansen 2009, Florida Department of Education 2014: 1) und die Personen, die mit der Ersteinschätzung beauftragt sind, beherrschen die Erstsprachen der Neuangekommenen nur selten.

Aufgrund der dargestellten Problematik wird im Zuge der vorliegenden Arbeit das Diagnoseinstrument „*Lit-L1-L2*“ entwickelt und erprobt, das dazu dient, die literalen Fähigkeiten („*Lit*“) von jungen Erwachsenen mit der Erstsprache Dari („*L1*“) und der Zweitsprache Deutsch („*L2*“) einzuschätzen. Zur Durchführung von *Lit-L1-L2* werden Einschätzungskriterien vorgeschlagen und evaluiert, die von der bewertenden Person keine Kenntnisse über die Erstsprache verlangen. Im deutschsprachigen Raum konnten keine Instrumente gefunden werden, die den genannten Voraussetzungen entsprechen (vgl. Geist & Krafft 2017). Drei in den USA entwickelte Tools bieten jedoch vielversprechende Ansätze: Das *Native Language Literacy Screening Device*³, kurz *NLLSD* (New York State Education Department o.J.), die *Literacy rating scale* (Tarone/Bigelow & Hansen 2009: 119) und das *Native Language Literacy Screening Manual*, kurz *NLS* (Florida Department of Education 2014), erfassen Literalitätsniveaus Erwachsener anhand einer Verhaltensbeobachtung beim Lesen und Schreiben und einer Einschätzung des Schriftbildes. In allen drei Instrumenten wird also nicht bewertet, *was*, sondern *wie* geschrieben und gelesen wird.

Bereits im Vorfeld dieser Arbeit wurde eine Pilotversion des Diagnoseinstrumentes *Lit-L1-L2* mit dem Namen *LIT-L1-L2* entwickelt, welche aus einem Aufgabenbogen für die Proband*innen und einem Bewertungsraster für die einschätzenden Personen besteht. Das Instrument basiert zum einen auf den eben vorgestellten Tools, zum anderen, insbesondere bezogen auf die Kriterien des Bewertungsrasters, auf meinen eigenen Erfahrungen als Lehrerin sowohl für Kinder in der Schulanfangsphase als auch für unbegleitete minderjährige und auch erwachsene Flüchtlinge in

² Deutschland, Österreich, Schweiz und Liechtenstein

³ Die Version, auf die sich in dieser Arbeit bezogen wird, ist nicht mehr online verfügbar. Auf Wunsch kann sie von der Verfasserin als pdf-Dokument vorgelegt werden.

Alphabetisierungskursen. Für die Pilotierungsphase konnten 18 männliche unbegleitete minderjährige Flüchtlinge mit der Erstsprache Dari gewonnen werden. Da der Anteil an männlichen Zugewanderten aus Afghanistan mit 73 % (vgl. BAMF 2017c: 12) besonders hoch ist, wurden weibliche Teilnehmerinnen sowohl aus der Pilotierung als auch aus der in dieser Arbeit vorgestellten Untersuchung ausgeklammert. Ein weiterer Grund für diese Entscheidung liegt in der unterschiedlichen *Schreibperformanz* von Frauen und Männern. So weisen van Drempt, McCluskey & Lannin (2011: 323) in einer Metastudie darauf hin, dass Frauen leserlicher und schneller als Männer schreiben. Schon 1987 machten auch Phelps & Stempel (1987: 236) Menschen weiblichen Geschlechts als die schneller schreibende Gruppe aus und in einer Studie von Malecki & Jewell (2003: 381-383) übertreffen die weiblichen Probandinnen die männlichen Teilnehmer in jedem der sechs untersuchten Kriterien zur Schriftproduktbeurteilung. Es gibt des Weiteren Hinweise darauf, dass Männer in der Tendenz eine andere Stifthaltung haben als Frauen (vgl. Selin 2003: 64). Diese Variablen könnten den direkten Vergleich also stören.

Die Durchführung der Pilotierung fand sowohl auf Dari als auch auf Deutsch statt. Bei der Validierung der Testergebnisse durch eine linguistische Analyse der frei geschriebenen Texte der Probanden zeigten sich in der Tat relativ zufriedenstellende Resultate. Dennoch wurden auch Schwächen sichtbar, die eine wirklich zuverlässige Vergleichbarkeit der Ergebnisse infrage stellen (vgl. Schumacher/Mirova/Faseli & Czinglar 2019). Woran es der Pilotversion von *Lit-L1-L2* und auch jedem der drei vorgestellten Tools – Aufgabenstellungen, Beobachtungsbogen und sprachbiografisches Interview – besonders mangelt, sind wissenschaftlich fundierte Begründungen sowohl für die Vorgehensweise als auch für die Wahl der Items, die in den jeweiligen Beobachtungs- und Einschätzungsinstrumenten vorkommen. Außerdem gibt es keine Belege für das Einhalten bzw. Prüfen der Gütekriterien.

Messinstrumente zur Einschätzung des Schriftbildes und/oder des Verhaltens beim Schreiben mit der Hand sind durchaus seit mehreren Jahrzehnten international zu finden (Alston 1983 in Großbritannien, Ziviani & Elkins 1986 in Australien, Miller 1990 in den USA, Hamstra-Bletz & Blöte 1993 in den Niederlanden, Hasert 1998, Naville 1997, Heuer 1999, Wendler 2001 und Söhl 2006 in Deutschland, Selin 2003 in Finnland und Ledl 2003 in Österreich). Sie beziehen sich aber durchgängig auf den Schriftspracherwerb von Kindern in der Vor- oder Grundschulphase bzw. auf den sonderpädagogischen Bereich und auch diese bieten nur teilweise Nachweise für *Reliabilität* oder *Validität*. Ein Werkzeug mit einer sehr guten *Interraterreliabilität*⁴, das zudem speziell für die Einschätzung von Erwachsenen entwickelt wurde, ist die in Australien entworfene *Handwriting*

⁴ Das bedeutet eine große Übereinstimmung von Werten, die verschiedene einschätzende Personen in ein und demselben Fall unabhängig voneinander vergeben (vgl. Bortz & Döring 2016: 566).

Assessment Battery, kurz *HAB* (McCluskey & Lannin 2003, Faddy 2008, Faddy/McCluskey & Lannin 2008). Allerdings ist dieses Instrument vor einem anderen als dem in dieser Arbeit relevanten Hintergrund entwickelt worden: Es diagnostiziert die Schreibfähigkeiten von Menschen, die z.B. Hirnschädigungen erlitten haben. Obwohl die genannten Instrumente also andere Personengruppen untersuchen und nur mit der lateinischen Schrift arbeiten, wird sukzessive dargelegt, inwiefern sie, angepasst an die hier fokussierte Zielgruppe, als Anregungen oder zur Untermauerung für die Konzeption von *Lit-L1-L2* dienen.

Im ersten Teil dieser Arbeit werden die literalen Fähigkeiten zunächst mit dem mittlerweile sehr breit gefächerten Konzept *Literacy* in Verbindung gebracht. Danach werden das Lesen und das Schreiben separat charakterisiert und anschließend in Günthers *Modell der Aneignung der schriftlichen Sprache als mehrphasiger, strategiebestimmter Entwicklungsprozess* wieder vereint (vgl. Günther 1995). Darauf folgen Überlegungen zum Zusammenhang literaler Fähigkeiten in der Erst- und in der Zweitsprache. Im Anschluss werden die Schriftsysteme der Sprachen Dari und Deutsch vorgestellt und in Beziehung zueinander gesetzt; auch wird ein Blick auf den Zugang zu Bildungsmöglichkeiten in Afghanistan geworfen.

Im zweiten Kapitel wird nachvollzogen, wie die Pilotversion von *Lit-L1-L2* auf der Grundlage umfassender Recherchen im Bereich der Entwicklung und Diagnose von literalen Fähigkeiten, insbesondere bezogen auf die Bereiche Verhalten und Schriftbild, weiterentwickelt und weiteren gezielten Teilstests unterzogen wurde. Dabei wird detailliert auf die Gestaltung der Aufgaben für die Probanden und der Beobachtungsbögen eingegangen. Alle Items werden hergeleitet und aufgeschlüsselt. Die Erhebung der individuellen sprachbiografischen Hintergrunddaten erfolgte mittels *halbstrukturierter* Interviews. Die Entwicklung der einzelnen Fragen-Items und die Befragungsmethode an sich werden vorgestellt und einer kritischen Betrachtung unterzogen.

Während der Durchführung, die ich persönlich anleitete, wurden die Probanden gefilmt. Da mir die Teilnehmer bereits vor der Testung bekannt waren, war es unter dem Postulat der *Objektivität* unabdingbar, dass ich nicht an der Auswertung des Videomaterials und der Schreibprodukte beteiligt bin. Hierfür wurden im Vorfeld zwei Studierende des Faches *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* an der *Universität Kassel* als Rater*innen (engl.) geschult.⁵ Diese kannten weder die Probanden noch die (Schrift-)Sprache Dari und bewerteten das Gesehene unabhängig voneinander mittels der entwickelten Einschätzungsbögen. Die Beobachtung, insbesondere via Kamera, ist eine Methode, die speziellen Voraussetzungen unterliegt, weshalb eine vorausgehende stichhaltige Reflexion über Grenzen und Störfaktoren (Beobachterparadoxon usw.) erfolgt.

⁵ anhand von Beispielvideos, Schriftbeispielen und der Besprechung des Manuals und der Einschätzungsbögen

Dem *NLLSD*, der *Literacy rating scale* und dem *NLS* ist gemein, dass sie Lernende auf niedrigem literalen Niveau testen. In der Pilotierungsphase für *Lit-L1-L2* gab es bereits eine größere Bandbreite an literalen Fähigkeiten unter den Teilnehmern (vgl. Schumacher et al. 2019). Dies wurde allerdings nicht intendiert, da das hauptsächliche Charakteristikum bei der Auswahl der Probanden darin lag, dass sie als unbegleitete minderjährige Flüchtlinge nach Deutschland gekommen sind. In der hier vorliegenden Arbeit werden die 18 Teilnehmenden nun zu je gleich großer Zahl ihren erwartbaren literalen Vorerfahrungen nach drei Gruppen zugeordnet. Sollte es tatsächlich möglich sein, die literalen Fähigkeiten anhand von Verhaltens- und Schriftbildbeurteilung zu messen, müssten diese drei Gruppen eindeutig auch in den Ergebnissen von *Lit-L1-L2* erkennbar sein.

Im dritten Teil dieser Arbeit werden zunächst die drei oben genannten Gruppen und ihre Mitglieder genauer beschrieben. Anschließend wird die wissenschaftliche Güte der anhand von *Lit-L1-L2* gewonnenen Daten diskutiert.

Zusammenfassend lässt sich die Zielsetzung dieser Arbeit wie folgt formulieren: Exemplarisch an jungen Erwachsenen mit der L1 Dari, wird erstens untersucht, ob Verhaltensbeobachtung und Schriftbildbeurteilung als Mittel zur Einschätzung literaler Fähigkeiten zuverlässige Ergebnisse bringen. Wenn ja, stellt sich zweitens die Frage, wie Bewertungsraster und Aufgabenformate aussehen müssen, die zu möglichst vergleichbaren und zuverlässigen Resultaten führen. Eine weitere Frage ist, wie ein solches Verfahren den Gütekriterien empirischer Forschung standhalten kann.

Abschließend wird reflektiert, ob und inwiefern diese Zielsetzung erreicht und die zuletzt gestellten Fragen beantwortet werden konnten.

1. Literale Fähigkeiten als fundamentaler Bestandteil von Literacy

Während sich die gesprochene Sprache – in den meisten Fällen – sozusagen automatisch entwickelt, sind das Schreiben und das Lesen Kulturtechniken, zu denen nicht jeder Mensch Zugang hat (vgl. Dahmen & Weth 2018: 151). Je nach der Gesellschaft, in der ein Mensch aufwächst, werden an ihn unterschiedliche Anforderungen bezüglich dieser Techniken gestellt. Laut Dahmen & Weth sind in der *Informationsgesellschaft* „[...] Lesen und Schreiben stark mit Textverstehen, das heißt dem er- und verfassen von neuen Informationen verbunden“ (ebd.). Becker-Mrotzek & Böttcher (2015: 52) bezeichnen literale Fähigkeiten sogar als „ein wesentliches Fundament der allgemeinen Entwicklung“, da sie als Nährboden weiterer Kompetenzen wie beispielsweise Empathie- und Abstraktionsvermögen dienen.

Im ersten Kapitel liegt der Fokus zunächst auf dem weitgreifenden und vielgedeuteten Konzept der *Literacy*, das Lese- und Schreibfähigkeiten als essenzielle Bestandteile miteinschließt. Diese werden daraufhin bezüglich ihrer Eigenschaften und ihrer Genese genauer beschrieben und

im *Modell der Aneignung literaler Fähigkeiten* nach Günther (1995) vereint. Im Anschluss wird beleuchtet, inwieweit sich literale Fähigkeiten in einer Erst- und einer Zweitsprache gegenseitig beeinflussen können. Am Ende dieses Kapitels wird dargestellt, welche Eigenschaften das Schriftsystem der Sprache Dari im Vergleich zur deutschen Sprache kennzeichnet und es wird versucht, nachzuvollziehen, wie sich die Zugangsmöglichkeiten zu Bildung in Afghanistan gestalten.

1.1 Literacy – ein vielgedeutetes Konzept

Der Begriff *Literacy* hat seinen Ursprung im englischsprachigen Raum. Historisch gesehen bedeutete das Wort *literate* so viel wie *mit Literatur vertraut sein* oder etwas allgemeiner *gebildet sein*. Erst seit dem späten 19. Jahrhundert werden damit Lese- und Schreibfähigkeiten bezeichnet (vgl. UNESCO 2005: 148). Während sich in der englischsprachigen Fachliteratur der Terminus *Literacy* etabliert hat, werden im deutschsprachigen Diskurs die Begriffe *Literacy*, *Literalität* und seltener auch *Literarität* (vgl. Stagl & Ribarits 2010: 9) teilweise deckungsgleich genutzt. So findet sich im *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* das Lemma „Literalität, die/Literacy“ (Mohr 2010: 202). Im darauffolgenden Eintrag werden die Begriffe nicht unterschieden bzw. einzig durch ein „L.“ (ebd.) abgekürzt. Stagl & Ribarits (2010: 9) stellen fest, dass Literarität zwei Erscheinungsformen habe:

So orientiert sich die erste Sichtweise vor allem daran, Anfangs- und Buchstabenwissen zu vermitteln, während die zweite es darauf anlegt, komplexe Schreibformen und Lesarten in verschiedenen Praxisbereichen immer wieder neu erkennen und erschließen zu lernen, als Teil eines Werkzeugkastens von Wissen – auch über Lesen und Schreiben.

Das, was Stagl & Ribarits hier als erste Sichtweise bezeichnen, entspricht den Definitionen, die in der Fachliteratur meist für *Literalität* stehen, also einer Alphabetisierung bzw. dem basalen Lesen- und Schreibenkönnen (vgl. Felden 2005: 40, Werner 2009: 44-45). Die zweite Sichtweise geht über Lese- und Schreibkompetenz hinaus. Sie bezeichnet zusätzlich die Fähigkeit zum „funktionalen Gebrauch dieser Kulturtechnik“ (Werner 2009: 44), wobei Literalität, um die Metapher von Stagl & Ribarits aufzugreifen, ein zentrales Werkzeug unter anderen ist.

An dieser Stelle kommt der *Literacy*-Begriff ins Spiel. Näger (2013: 11) spricht von einem engeren und einem weiteren *Literacy*-Verständnis: „Der englische Begriff ‚Literacy‘ meint im engeren Sinne die Kompetenz, lesen und schreiben zu können. Im weiteren Sinne gebraucht, bezieht er alle Erfahrungen und Grundfertigkeiten rund um Erzähl-, Sprach- und Schriftkultur mit ein.“ Ganz ähnlich definieren auch Elfert & Rebkin (2007: 33):

Der englische Begriff ‚Literacy‘ umfasst mehr als die Grundfertigkeit des Lesens und Schreibens: Er bezieht Kompetenzen ein wie Textverständnis und Sinnverstehen, sprachliche Abstraktionsfähigkeit, Lesefreude, die Vertrautheit mit Büchern oder die Fähigkeit, sich schriftlich auszudrücken.

Die ersten Erfahrungen mit *Literacy* werden häufig bereits lange vor dem eigentlichen Schriftspracherwerb in frühester Kindheit im Elternhaus bzw. in vertrauten Umgebungen gemacht. Werden Gute-Nacht-Geschichten erzählt? Wird viel oder wenig miteinander gesprochen? Werden Notizen gemacht oder Briefe, E-Mails, SMS geschrieben? Gibt es Logos, die das Kind wiedererkennen kann? All dies sind Faktoren, die die individuelle schriftsprachliche Entwicklung beeinflussen können (vgl. Näger 2013: 11). Es kann aber nicht davon ausgegangen werden, dass jeder Mensch diese Zugangsmöglichkeiten zu Schrift und Alphabetisierung hat. Und selbst wenn, ist ein erfolgreicher Schriftspracherwerb, d.h. eine gelungene Alphabetisierung, nicht per se gesichert.

Mit Blick auf Formen von Analphabetismus wurden bislang die Begriffe *primärer, sekundärer und funktionaler Analphabetismus* (vgl. Feldmeier 2010: 16-20) verwendet. *Primäre Analphabet*innen* haben nie schreiben oder lesen gelernt, weil sie nie die Möglichkeit hatten, eine Schule zu besuchen und auch auf anderen Wegen keinen Zugang zur Aneignung dieser Techniken hatten. *Sekundäre Analphabet*innen* haben zwar meist für eine gewisse Zeit die Schule besucht, ihre dort erlangten Fähigkeiten im Laufe der Zeit aber wieder verlernt. Auch *funktionale Analphabet*innen* können häufig einen Schulbesuch bestätigen. Ihre literalen Fähigkeiten erreichen aber zu einem gewissen Zeitpunkt nicht (mehr) die Mindestanforderungen, die die sie umgebende Gesellschaft an sie stellt – entweder, weil die Anforderungen innerhalb derselben Gesellschaft im Laufe der Zeit gestiegen sind oder weil diese Menschen in ein anderes Land migriert sind. Auch wenn diese Begriffe helfen, vorhandene literale Vorerfahrungen zu klassifizieren, werden sie zum Teil von weniger wertenden Termini oder kontinuierlicheren Vorstellungen abgelöst. So betrachtet z.B. Venezky (1999: 19) die Ausprägtheit von *Literacy* als ein Kontinuum, dessen Ausgangspunkt *Illiteracy* ist, und das sich über die Fähigkeit, lesen und schreiben zu können bis hin zur autonomen Nutzung dieser Fähigkeiten in der Gesellschaft erstreckt. Tarone/Bigelow & Hansen (2009: 43) ordnen ihre Probanden beispielsweise den Kategorien *low, moderate* und *high alphabetic literacy level* zu. Selbstverständlich sind auch diese Begriffe nicht frei von Wertung, sie suggerieren aber nicht von vornherein, dass jemand zu einer bestimmten Fähigkeit grundsätzlich nicht in der Lage ist, wie es beim Wort *Analphabetismus* der Fall ist. Außerdem erlaubt die Bezeichnung *Levels* die Vorstellung einer stufenförmigen Entwicklung.

Felden (2005: 41) spricht bezüglich des Terminus‘ *Literacy* von „der Beherrschung der jeweiligen „Sprachen“ bzw. „Denkformen“. Diese abstrakte Formulierung gibt einen Eindruck davon, wie vielfältig der Ausdruck mittlerweile gebraucht wird. Dabei wird jeweils von einer Grundbildung in verschiedenen fachspezifischen Bereichen ausgegangen, z.B. *health-literacy, computer-literacy* und *scientific-literacy* (vgl. Street & Lefstein 2007, Werner 2009: 43). Laut Sting (2005: 23) wird *Literacy* so zu einer inhaltsneutralen und kulturunabhängigen Kompetenz.

Besonders deutlich wird die weitreichende Bedeutung von *Literacy*, welche lebenslang weiterentwickelt werden kann, in einem Report der UNESCO (2005: 159): „definitions of literacy shifted – from a discrete set of technical skills, to human resource skills for economic growth, to capabilities for socio-cultural and political change“. Wenn man *Literacy* also als Voraussetzung versteht, um nicht nur zur individuellen Entwicklung, sondern zu Veränderungen, die ganze Gesellschaften betreffen, beizutragen, dann wird deutlich, wie entscheidend die Förderung literaler Fähigkeiten ist – vor allem im Hinblick auf die Tatsache, dass es weltweit eine Vielzahl an Ländern gibt, in denen die Schriftkultur kulturhistorisch entstanden und tief verwurzelt ist (vgl. Sting 2005: 27). Die UNESCO (2005: 31) proklamiert daher auch: „Literacy is a right“ und bezieht sich dabei auf das Recht auf Bildung, das in der Menschenrechtserklärung verankert ist. Eine Person, die nie die Möglichkeit habe, eine grundlegende Bildung zu erfahren, sei ein Leben lang gehandicapt, häufiger von Armut bedroht und habe einen erschwerten Zugang beispielweise zum Gesundheitssystem oder zu kulturellen, wirtschaftlichen oder politischen Möglichkeiten (vgl. ebd.: 30).

Obgleich im Zuge dieser Arbeit, so wie auch bei Tarone/Bigelow & Hansen (2009: 7), vordergründig die „skills themselves“ ermittelt werden sollen, geht es eigentlich doch um viel mehr, und zwar um Anschlussfähigkeit, Mitgestaltung, Veränderung (vgl. Bertschi-Kaufmann 2009: 7), Selbstbestimmung, soziale Handlungsfähigkeit (vgl. Hurrelmann 2009: 23) und Partizipation (vgl. Stiftung Demokratie 2014) in schriftkulturell geprägten Gesellschaften. So formuliert Bertschi-Kaufmann (2009: 7), dass „Literalität ein soziales, ein kulturelles, ein die Organisationsformen der Gesellschaft als ganze betreffendes und nicht zuletzt auch ein historisches Phänomen ist“ und Ecarius & Friebertshäuser (2005: 7) geben zu bedenken, dass ohne diese Schlüsselqualifikation „sowohl die Aufnahme in das Beschäftigungssystem wie die Teilhabe an einer schriftförmig organisierten Kultur mit ihren Partizipations- und Bildungsmöglichkeiten zu misslingen“ drohen.

1.2 Literale Fähigkeiten und deren Entwicklung

In dieser Arbeit werden das Schreiben und das Lesen als literale Fähigkeiten in den Mittelpunkt gestellt. Dies könnte den Anschein erwecken, dass dabei eine Trennung von Schriftlichkeit und Mündlichkeit intendiert wird, bzw. dass Schrift immer in schriftlicher Form und Sprache immer in mündlicher Form in Erscheinung tritt.⁶ Koch & Oesterreicher (1996) und Maas (2010) zeigen aber, dass diese Dichotomie nicht die tatsächlich vorhandene Komplexität widerspiegelt. Erstere merken an, dass die Begriffe *mündlich* und *schriftlich* aus zwei Perspektiven zu betrachten seien – dem *Medium*, durch das sie realisiert werden, also phonisch oder grafisch, und der *Konzeption*, also der Art und Weise der Äußerung (vgl. Koch & Oesterreicher 1996: 587). Während die Bestimmung des *Mediums*

⁶ Zu den Unterschieden von Schrift und Sprache sei an dieser Stelle auf Topsch (2005: 23-31) verwiesen.

eindeutig für eine der beiden Möglichkeiten erfolgt, verstehen sie die *konzeptionelle Mündlichkeit* und die *konzeptionelle Schriftlichkeit* als „Endpunkte eines Kontinuums“. Maas (2010: 27) unterscheidet in ähnlicher Weise das *mündliche* bzw. *schriftliche Medium* der *Praxis*, die *kommunikativ* oder *darstellend* sein kann, je nachdem ob eine Äußerung einem direkten oder einem mehr oder weniger stark generalisierten Anderen gewidmet ist. Somit bezeichnet er die Strukturen der *kommunikativen Praxis*, egal ob sie *medial mündlich* oder *schriftlich* realisiert wird, als *orat* und die Strukturen der *darstellenden Praxis* entsprechend als *literat*. Auch dieser Ansatz ist durch eine skalare Charakterisierung gekennzeichnet (vgl. ebd.: 92). Maas führt zudem den Terminus der *Register* ein. Diese „können [...] als Paare von Domänen der Sprachpraxis und strukturellen Eigenschaften, die diese artikulieren, verstanden werden“ (ebd.: 38). Die *Domäne* der Freunde und Familie erlaubt in diesem Konzept das *intime Register*, in der Sprachpraxis am Arbeitsplatz oder auf der Straße ist das *informell - öffentliche Register* angebracht und der Umgang mit Institutionen fordert die strukturellen Eigenschaften des *formellen Registers* (vgl. ebd.). In diesem letzten der drei *Register* sieht Maas vorrangig den „Ort der Schriftkultur“ (ebd.: 39). Um einen Zugang dazu zu bekommen, führt der Weg in den Gesellschaften Europas meist über die Institution Schule (vgl. ebd.), dagegen werden „da, wo keine Schriftkultur etabliert ist [...] literat ausgebaute Sprachstrukturen auch nicht entwickelt (grammatisiert)“ (ebd.: 70).

Auf die linguistischen bzw. strukturellen Merkmale, die dazu dienen, Äußerungen auf dem Kontinuum *konzeptioneller Mündlichkeit* und *Schriftlichkeit* nach Koch & Oesterreicher zu positionieren bzw. *oraten* oder *literaten* Strukturen und den *Registern* nach Maas zuzuordnen, wird im zweiten Kapitel noch einmal eingegangen, wenn die Erstellung der Lesetexte für die Probanden beschrieben wird. Zunächst richtet sich nun aber der Blick auf die Kulturtechniken des Lesens und Schreibens und auf ein Modell für deren Entwicklung.

1.2.1 Lesen

Wie bereits erwähnt, wird in dieser Arbeit untersucht, inwiefern der benannte Personenkreis zu grundlegenden Lese- und Schreibfertigkeiten in der Lage ist. Zuerst soll nun das Lesen in den Fokus gerückt werden. Adler & van Doren (2007: 22) bezeichnen es in ihrem 1972 erschienenen Bestseller *How to Read a Book* als *Kunst* und verstehen darunter Folgendes: „Es ist der geistige Prozess, durch den der Verstand ohne fremde Hilfe am Text arbeitet, bis sich die Verständnislücken schließen.“ Diese Begriffsbestimmung impliziert die Vorannahme von Leerstellen aufseiten der Lesenden, die es durch das Lesen zu füllen gilt. Ehlers (2017: 282) positioniert sich eher gegenteilig, indem sie deutlich macht, dass Texte vor allem vieles offenlassen und man sozusagen über den Text hinaus lesen muss.

In dieser Arbeit wird der Definition von Aust (1996: 1170) gefolgt, der vorschlägt, das Lesen „[...] sprachpsychologisch als speziellere Bezeichnung für *sprachrezeptive* Akte zu verstehen, so erschließt sich die Eigenart des Lesevorgangs in einem Zusammenwirken von Wahrnehmen, Verarbeiten und Verstehen anlässlich visueller Reize in typisch schriftsprachlichen Situationen [...]“.

Eine eindeutige Definition des ‚Terminus‘ *Lesen* ist wie eben aufgezeigt nicht unproblematisch. Schwierigkeiten entstehen womöglich deshalb, weil es sich beim Lesen vor allem um einen inneren Prozess handelt. Nur die Bewegung der Augen scheint ein potentiell äußeres Charakteristikum zu sein. Der Blick wandert dabei allerdings nicht durchgehend über die Zeilen, sondern springt innerhalb kürzester Zeit von einem Punkt zum nächsten. Diese Punkte nennt man *Fixationen* und die Sprünge werden als *Sakkaden* bezeichnet. Nur in Momenten der *Fixation* werden die visuellen Zeichen verarbeitet. Wenn die oder der Lesende im Text zurückgeht, bedeutet dies eine *Regression* (vgl. Christmann 2009: 181-183). *Fixationen* haben eine durchschnittliche Amplitude von 200 bis 250 Millisekunden, wobei die Werte stark variieren können (vgl. Inhoff & Rayner 1996: 943). Geübte Leser*innen haben im Durchschnitt eine *Sakkadenlänge* von sieben Buchstaben. Bei *Regressionen* ist die Zahl der Buchstaben nur halb so groß (vgl. Radach/Günther & Huestegge 2012: 186). Nach Möglichkeit umfassen die *Sakkaden* einzelne Wörter, was darauf hinweist, dass das Blickverhalten mit der sprachlichen Verarbeitung eng zusammenhängt (vgl. ebd.: 187). Für das Gegenüber sind diese Stopps und Sprünge so gut wie nicht sichtbar, einzig die Bewegung der Augen kann bestätigt werden, wobei dann noch nicht klar ist, ob wirklich *gelesen* im Sinne von *verstanden* wird. Dabei kann *Verstehen* auf der einen Seite bedeuten, dass ein Wort sozusagen technisch anhand seines Lautwertes entschlüsselt wird, auf der anderen Seite bedeutet es aber auch, dass zu diesem Wort eine Vorstellung bzw. ein Sinn konstruiert wird (vgl. Hiller 2015: 51) und somit in der Vollendung ganze Texte inhaltlich nachvollzogen werden können (vgl. Dahmen & Weth 2018: 153). Diese Ansätze können ebenso als Bestandteile der Genese des Text- bzw. Leseverständnisprozesses ausgelegt werden. Noch bevor diese einsetzen kann, müssen diverse Voraussetzungen erfüllt sein. So ist es beispielsweise wichtig, dass die Sprech-, Hör- und Sehfähigkeiten und somit auch die Wahrnehmung sowie die geistige Entwicklung und die Konzentrationsfähigkeit in genügendem Maß ausgebildet sind (vgl. Adler & van Doren 2007: 37). Erst dann kann davon ausgegangen werden, dass Leselernende in der Lage sind, den ersten Schritt, die Identifikation von Buchstaben und Wörtern mit der einhergehenden Zuordnung der jeweiligen *Phoneme* und Semantiken, zu vollziehen. Das Erfassen der Wortbedeutung inkludiert zum Teil bereits den zweiten Schritt, denn, da viele Wörter mit unterschiedlichen Bedeutungen auftreten können, müssen sie innerhalb des Satzes durch *lokale Kohärenzbildung* erschlossen werden. Die textinhärente *Mikrostruktur* wird rekonstruiert. Im nächsten Schritt wird mittels *globaler Kohärenzbildung* die *Makrostruktur* des Textes erarbeitet. Das bedeutet, dass größere Teile des Textes in einen Zusammenhang gebracht werden (vgl. Souvignier

2013: 149, Hiller 2015: 51, Ehlers 2017: 280). Als höchste Stufe des Textverständnisses gilt die Verknüpfung des individuellen Vorwissens mit den Inhalten des Textes (vgl. Hiller 2015: 52, Dahmen & Weth 2018: 154). Da die Vorerfahrungen von Mensch zu Mensch unterschiedlich sind, sind auch die Verstehensprozesse individuell (vgl. Souvignier 2013: 149). Um die höheren dieser Stufen zu erreichen, müssen die jeweils unteren automatisiert sein, denn das Arbeitsgedächtnis, das nach Baddeleys Mehrkomponentenmodell aus der *phonologischen Schleife*, dem *visuell-räumlichen Notizblock*, dem *episodischen Puffer* und der *zentralen Exekutiven* besteht und dem Filtern von Informationen dient (vgl. Baddeley 2012), hat eine begrenzte Speicherkapazität, weshalb es nicht gleichzeitig auf alle Abläufe fokussieren kann (vgl. Ehlers 2017: 280, Dahmen & Weth 2018: 155). Das heißt aber nicht, dass der Leseprozess immer sukzessiv verläuft. Bei Bedarf, wenn beispielweise unbekannte oder komplexe Wörter identifiziert werden müssen, findet ein Rückgriff auf untere Ebenen statt, um diese Wörter zu dekodieren (vgl. Hiller 2015: 52, Dahmen & Weth: 2018: 155). Insofern ist es von Vorteil, wenn die lesende Person mit den Inhalten und den formalen Strukturen eines Textes vertraut ist. Es fällt dann leichter, den Text *selektiv*, also mit dem Fokus auf gesuchte Informationen, zu lesen (vgl. Ehlers 2017: 281-282). Während das *Verstehen* in seinen unterschiedlichen Varianten also Teil des Leseprozesses ist, fördert die Lesefähigkeit wiederum „[...] die Entfaltung der Verstehensfähigkeit im Bereich der geschriebenen Sprache zum Zweck der Teilnahme an Situationen, in denen schriftliches Handeln erwartet wird und anerkanntermaßen zu Zielen führt“ (Aust 1996: 1170).

Auch wenn es äußerlich nicht sichtbar ist und zunächst eher passiv wirkt, ja sogar zu den *rezeptiven* Fähigkeiten gezählt wird, herrscht in der Fachliteratur Konsens darüber, dass Lesen eine aktive Tätigkeit ist (vgl. Adler & van Doren 2007: 18, Souvignier 2013: 149). So bestätigen auch Rosebrock & Nix (2017: 17) mit Blick auf die gegenwärtigen Forschungsbefunde „[...] dass Lesen ein kognitiver Vorgang ist, der die aktive Bildung von Bedeutungen verlangt“. Die beiden Autor*innen merken aber an, dass dieser rein kognitionstheoretische Ansatz nicht weit genug reicht. Eine wichtige Voraussetzung, um auf dem Weg von den hierarchieniedrigen zu den hierarchiehöheren Ebenen, also von der *lokalen* zur *globalen Kohärenzbildung*, zu gelangen, ist „die bewusste gedankliche Anstrengung“ (ebd.: 20). Hierfür sind der Antrieb und das Engagement der lesenden Person, sprich die Motivation mit all ihren affektiven Faktoren, unverzichtbar (vgl. ebd.: 20-21).

Doch weshalb fällt es zum Teil selbst hoch motivierten Leser*innen schwer, hierarchiehöhere Stufen zu erreichen? Haben Adler & van Doren (2007: 20) etwa Recht, wenn sie behaupten: „Wie viel der Leser erfasst, hängt gewöhnlich von der Mühe ab, die er sich gibt, und von seiner Übung, mit der er die einzelnen zum Textverständnis erforderlichen Schritte ausführt [...]“?

Einen Erklärungsansatz könnte das *Zwei-Wege-Modell des Lesens* nach Coltheart et al. (2001) bieten, welches beschreibt, dass kompetente Leser*innen immer zwei Möglichkeiten zur

Erschließung eines Wortes haben: die *lexikalische Route*, die es erlaubt, Wörter als komplette Einheiten direkt aus dem *mental Lexikon* abzurufen, und die *nicht-lexikalische*, bei der ein Wort *phonologisch* kodiert wird, wenn es noch nicht gespeichert ist. Geübte Leser*innen nutzen größtenteils die weitaus ökonomischere *lexikalische Route* und greifen nur bei Bedarf auf die zweite Strategie zurück. Nur wenn Wörter bzw. *Morpheme* schnell erfasst werden, kann die Konzentration auf der Sinnerfassung des Gelesenen liegen (vgl. Seifert & Gasteiger-Klicpera 2014: 225). Schwächere Leser*innen können seltener die *lexikalische Route* wählen. Ihr Hauptaugenmerk liegt auf der Dekodierung. Um ein Wort als Ganzes wahrzunehmen, muss es ihnen mehrfach wiederholt begegnen (vgl. Inhoff & Rayner 1996: 946). Erst dadurch können Automatisierungsprozesse eintreten (vgl. Rosebrock & Nix 2017: 38). Zudem haben ungeübte Leser*innen meist einen geringen Wortschatz und ein schwächeres verbales Arbeitsgedächtnis als geübte Leser*innen (vgl. Stanat & Schneider 2004: 249). Da das Arbeitsgedächtnis, wie bereits erwähnt, eine sehr geringe Speicherkapazität hat, kann es gerade zu Beginn des Leselernprozesses dazu kommen, dass am Ende der *phonologischen* Dekodierung eines Wortes schon vergessen wurde, was am Anfang erlesen worden ist (vgl. ebd.). Dies lässt sich auf den weiteren Ebenen auch auf die *lokale Kohärenzbildung* übertragen (vgl. Inhoff & Rayner 1996: 947-948, Stanat & Schneider 2004: 249). Insbesondere die Leseflüssigkeit bzw. -geschwindigkeit werden stark von dem Faktor beeinflusst, ob *Kohärenz* gebildet wird (vgl. Inhoff & Rayner 1996: 947, Souvignier 2013: 150) oder darüber hinaus ein zügiges Textverstehen auch ohne Kontext erreicht werden kann (vgl. Ehlers 2017: 280).

1.2.2 Schreiben

Die ersten Nachweise für einen Schreibprozess lassen sich vermutlich auf dem rund 370.000 Jahre alten Schienbein-Knochen eines Altelefanten finden, der in Thüringen gefunden wurde. Forscher*innen fanden heraus, dass die eingeritzten Quer- und Längsstriche von einem Vorfahren unserer gegenwärtigen menschlichen Spezies bewusst angefertigt worden sind, um „[...] eine Information außerhalb des eigenen Körpers zu speichern“ (Zeug 2017: o. A.).

Laut Berninger & Chanquoy (2012: 65) sind die Auffassungen davon, was *Schreiben* ist, zahlreich und vielfältig. Einige setzen es z.B. mit der Fähigkeit zur Handschrift als Verbindung von Motorik und Auge-Hand-Koordination gleich. Andere verstehen es in Abgrenzung zum *Lesen* als Buchstabierfähigkeit. Wieder andere sehen das Schreiben als einen kognitiven Prozess, der die Verwendung von Computertastaturen oder Tablets miteinschließt. Es kann auch im Hinblick auf das jeweilige Ziel des Schreibprozesses betrachtet werden, ob es also dazu dient, beispielsweise eine bestimmte Textsorte zu kreieren oder ein bestimmtes Publikum anzusprechen.

Zunächst kann zweifelsohne gesagt werden, dass das Schreiben neben dem Lesen, Hören und Sprechen zu den vier *Grundfähigkeiten* gehört (vgl. Neuhaus-Siemon 1996: 1240). Weiterhin lässt sich in der Fachliteratur Einigkeit dahingehend finden, dass das Schreiben als ein Prozess bzw. eine Handlung gesehen wird (vgl. Schilling 1990: 17, Neuhaus-Siemon 1996: 1240, Stachelhaus 2003: 53-54). Die Definition des Schreibens, die im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit gelten soll, kombiniert die Vorschläge zweier Forscher*innen. Zum einen formuliert Neuhaus-Siemon (1996: 1240-1241): „Das Schreiben umfaßt alle schriftlichen Tätigkeiten vom Erlernen der Buchstabenschrift über das Auf- und Nachschreiben bis zum Abfassen von eigenen Texten [...]“, zum anderen sagt Schilling (1990: 17): „Die Schreibhandlung ist Schreibbewegung, Raumgestaltung, Formgebung, Sinnggebung und Sprachabbildung zugleich und stellt somit eine komplexe psychomotorische Fähigkeit dar.“ Daraus ergibt sich die für diese Arbeit geltende Begriffsbestimmung: Das Schreiben ist ein komplexer psychomotorischer Prozess, dessen Produkt Texte unterschiedlicher Beschaffenheit sein können.

Allen Texten ist gemein, dass sie je nach Schriftsystem aus einem bestimmten Zeicheninventar bestehen, das zur Visualisierung von Sprache dient (vgl. Hasert 1998: 34-35, Stachelhaus 2003: 47). Dem Schreiben liegt also die Fähigkeit zugrunde, „[...] über die Bedeutung mündlicher Sprache hinaus auch ihre lautliche Seite bewusst wahrzunehmen“ (Feick/Pietzuch & Schramm 2013: 64). Diese metalinguistische Abstraktionsleistung wird *phonologische Bewusstheit* genannt (vgl. Feick/Pietzuch & Schramm 2013: 64, Dahmen & Weth 2018: 165) und ist sowohl eine Voraussetzung als auch ein Begleitprodukt der Schreibentwicklung. Zur Darstellung dieser Genese wird ein Verlaufsmodell von Becker-Mrotzek & Böttcher (2015) gewählt. Die Verfasser*innen dieses exemplarischen Ablaufs geben für jede Phase auch Altersangaben an, betonen aber, dass diese keineswegs normativ verstanden werden dürften (vgl. ebd.: 54). Im Sinne des *Literacy*-Begriffs, der dafür sensibilisieren müsste, dass beispielsweise unterschiedliche Zugangsmöglichkeiten zu Bildung auch sehr unterschiedliche (Start-)Voraussetzungen schaffen, wird an dieser Stelle auf die Einbeziehung der Altersangaben komplett verzichtet. Zudem können sich literale Fähigkeiten ein Leben lang verfeinern (vgl. Feilke 1996: 1181, Becker-Mrotzek & Böttcher 2015: 52).

In der *Startphase* verläuft der Schreibprozess laut Becker-Mrotzek & Böttcher (2015: 55) noch langsam, weil ein Großteil der Aufmerksamkeit der Schreibmotorik und der Orthografie gewidmet werden muss. So kann es, wie bereits in den Ausführungen zum Lesen festgestellt wurde, passieren, dass während des Schreibens vergessen wird, welches Wort es gerade zu produzieren gilt. Bezogen auf erste Texte richten sich die Anfänger*innen noch nicht nach Konventionen, sondern schreiben das auf, was ihnen gerade einfällt, oft mit abruptem Ende und ohne nachträgliche Überarbeitung (vgl. ebd.). In den Überlegungen einiger Forscher*innen setzt das Schreiben bereits früher ein. So beginnt für Berninger & Chanquoy (2012: 69) das Schreiben schon bei dem, was

gemeinhin als Kritzeln oder Malen mit einem Schreibwerkzeug bezeichnet werden würde und bis zum ersten schriftlichen Imitieren von Buchstaben geht. Auch das später zitierte Modell von Günther (1995) setzt in diesem Bereich an. Bei Becker-Mrotzek & Böttcher (2015) folgt der *Startphase* die *Aufbauphase I*. In dieser werden beim Verfassen von Texten die aus dem mündlichen Umfeld bekannten Erzählmuster genutzt. Dies verstärkt sich in der *Aufbauphase II* dahingehend, dass die morphosyntaktischen Eigenschaften der Narrative, die die Person umgeben, eine übermäßig starke Verwendung finden und eine starke Leserorientierung stattfindet. Auf der letzten Stufe sind in der *Aufbauphase III* alle Fähigkeiten entwickelt, um vollkommen frei in und mit der Schrift zu agieren und die Balance zwischen der inhaltlichen Angemessenheit, der eigenen Zielsetzung und der Orientierung am Adressaten zu finden (vgl. ebd.: 57-61). Feilke (1996: 1182) merkt an, dass mit zunehmender Schreiberfahrung auch die Syntax komplexer wird. Zu betonen ist, dass ein Voranschreiten innerhalb dieser Entwicklungsschritte Anregung und Förderung von außen benötigt (vgl. Becker-Mrotzek & Böttcher 2015: 62).

Becker-Mrotzek & Böttcher (2015) stellen in ihren Betrachtungen zum Schreiben also eher die Produktion von (längeren) Texten in den Vordergrund. Auf damit verbundene Schreibprozesse und die einhergehende Vorstellung des Schreibens als kommunikativen Akt kann im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter eingegangen werden, da die Probanden zwar im Zuge der Untersuchungen Texte produzieren, die inhaltliche Auswertung dieser kann aber zum Zwecke der thematischen Fokussierung (zunächst) nicht erfolgen.⁷

Wenn nun ein Text produziert wird, muss die schreibende Person in der Lage sein, die mental repräsentierten Ideen in Form von Sätzen zu ordnen und darin wiederum die passenden Worte zu wählen. Letztere müssen in der (bestenfalls) orthografisch korrekten Reihenfolge ihrer Buchstaben und unter Beachtung der entsprechenden Form der Buchstaben produziert werden (vgl. Thomassen 1996: 1028). Spielt es dabei eine Rolle, ob dieser Text mit einem Stift auf Papier gebracht oder mittels einer Tastatur in einen PC eingegeben wird? Zeug (2017: o. A.) argumentiert folgendermaßen für die zuerst genannte Vorgehensweise:

Mehrere Studien aus den letzten Jahren haben ergeben, dass mit der Hand geschriebene Texte kreativer sind und komplexere Sätze haben. Eine Erklärung dafür könnte sein, dass die Bewegungen, die der Körper beim Schreiben von Buchstaben mit der Hand vollzieht, auch Regionen im Gehirn anregen, die für das Denken und Sprechen zuständig sind. Beim Tippen dagegen drücken die Finger die immer gleiche Oberfläche. Nur über elektronische Verschaltungen lässt diese die ihr zugeordneten Zeichen auf einem Bildschirm erscheinen: Buchstaben, Punkte, Zahlen. Auf dem Touchscreen kann aus einer einzigen Fingerbewegung ein A werden, ein Smiley, ein Lied oder ein Date – je nach dem dahinterliegenden elektronischen Muster. Der Körper aber spürt keinen Unterschied. [...] Als Wissenschaftlerinnen der Uni Cádiz Studenten in einer Vorlesung mitschreiben ließen, die einen mit der Hand, die anderen am Computer, konnten sie anschließend deutliche Unterschiede feststellen: Diejenigen, die ihre Notizen getippt hatten, waren schneller gewesen und hatten sich eher einzelne Begriffe gemerkt. Die anderen gaben die inhaltlichen Zusammenhänge besser wieder. Andere

⁷ Hierzu empfiehlt sich die Lektüre von Becker-Mrotzek & Böttcher (2015: 20-50).

Untersuchungen zeigen, dass Menschen, die Wortlisten oder ihnen fremde Schriftzeichen mit der Hand abschreiben, sich diese besser merken können. Wenn das Gehirn das Wort nicht nur als Bild, sondern zusätzlich als motorische Bewegung abspeichert, hat es später eine Erinnerungsspur mehr zur Verfügung.

Das Schreiben mit einem Stift impliziert also für jeden einzelnen Buchstaben bzw. für Buchstabensequenzen spezifische motorische Bewegungsabläufe, die im Gehirn gespeichert und abgerufen werden können (vgl. Thomassen 1996: 1027, Hasert 1998: 134). Stachelhaus (2003: 14) bezeichnet es gar als „[...] eine der komplexesten und am höchsten ausdifferenziertesten Fertigkeiten, die feinste Koordinationsleistung der Menschen“. Da diese Bewegungsabläufe aufgrund der meist eingeschränkten Größe des zu erzielenden Schriftprodukts auf geringem Raum stattfinden (vgl. Schilling 1990: 17), setzen sie eine fein ausgeprägte Motorik voraus, welche hier nach Hasert (1998: 133) „im medizinischen Sinne als die Gesamtheit der willkürlichen aktiven Muskelbewegung“ gefasst wird. Unter- und Oberarm und alle Gelenke von der Schulter abwärts sind über Muskeln und Sehnen mit den einzelnen Fingern verbunden. In der menschlichen Hand sind 40 Muskeln⁸ und 27 Knochen am Schreibvorgang beteiligt (vgl. Thomassen 1996: 1029, Zitzlsperger 2008: 159). Aus dem Wechsel von Hand- und Fingergelenkbewegungen ergeben sich Rotationen, aus denen letztlich jeder Buchstabe entwickelt werden kann (vgl. Topsch 2005: 102-106). Die motorischen Abläufe werden bei regelmäßiger Wiederholung automatisiert und internalisiert (vgl. Hasert 1998: 154, Mai & Marquart 1998: 87-88). Dabei spielt unter anderem der durch die Muskeln bewirkte Stift- druck eine entscheidende Rolle, denn laut Stachelhaus (2003: 55) ist dieser „sowohl für ein leserliches Schriftbild als auch für die Ökonomisierung der Schreibbewegungsausführung, d.h. die Ausdauer des Schreibens, verantwortlich“. Auch das *mentale Lexikon* ist ähnlich wie beim Lesen überaus bedeutend. Wenn *graphematische* Muster und *Phonem-Graphem-Korrespondenzen* automatisiert sind, kann schneller und fehlerlos geschrieben werden, daher wird auch die Existenz eines *orthografischen mentalen Lexikons* angenommen (vgl. Dahmen & Weth 2018: 152-153).

Resultat dieser Automatisierungsprozesse ist eine gesteigerte Schreibflüssigkeit. In diesem Konzept finden mentale und motorische Fähigkeiten ihre Vereinigung, denn es meint, dass in einer bestimmten Zeit lesbare und sprachformal korrekte Texte entstehen (vgl. Philipp 2014: 33). Eine gut ausgeprägte Schreibflüssigkeit wirkt sich zudem auf die Textqualität aus. Olinghouse & Graham (2009: 43) weisen dies in einer Studie mit US-amerikanischen Grundschulkindern nach und auch Connelly, Dockrell & Barnett (2005: 98-102) belegen diese Zusammenhänge in einer Untersuchung mit britischen Psychologiestudierenden. Das Fazit von Connelly, Dockrell & Barnett (2005: 103) zeigt die Folgen einer weniger gut entwickelten Schreibflüssigkeit: „[...] if the student is a slow

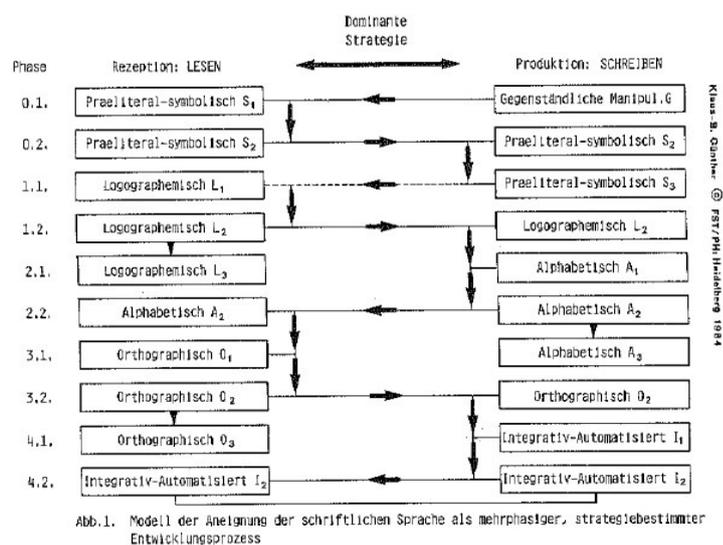
⁸ Rosemeyer (1975: 74) zeigt bereits 1975 in einem Artikel, wie mit Hilfe von Oberflächen Elektroden am Unterarm elektromyographische Untersuchungen während des Schreibens gemacht werden, die nachweisen, dass die Muskulatur während des Schreibens durchgängig angespannt ist.

writer then they will have fewer working memory resources to give to higher order processes such as planning and editing. We have seen that these students were not fully automatised writers [...]”. Wenn Schreibprobleme aus einer schwach ausgeprägten Motorik herrühren, lässt sich dies oft sogar von außen erkennen (vgl. Stachelhaus 2003: 78). Mögliche Symptome werden im zweiten Kapitel in Bezug auf die Schreibdiagnostik vorgestellt.

1.2.3 Modell der Aneignung literaler Fähigkeiten nach Günther (1995)

Zur Beschreibung der Genese der Lese- und Schreibfähigkeiten wird in der Fachliteratur überwiegend auf das Entwicklungsmodell von Frith (1985) verwiesen. Dieses beruht auf einer Studie von Marsh, Desberg & Cooper (1977), die die Leseentwicklung englischsprachiger Kinder untersucht und zu dem Schluss kommt, dass sich das Lesenlernen stufenförmig vollzieht und dass zum Erreichen der jeweils nächsten Stufe bzw. Phase bestimmte Strategien entwickelt werden. Frith (1985: 306) selbst bezeichnet diese Strategien als *logographic*, *alphabetic* und *orthographic*. Ihr eigenes Modell ergänzt sie außerdem um den Gedanken, dass literale Fähigkeiten sowohl *rezeptiver* (hierin sieht sie das Lesen) als auch *produktiver* Natur (hierin sieht sie das Schreiben) sein können. Sie unterteilt jede der drei Phasen in zwei Stufen und bezeichnet diese jeweils für das Lesen und das Schreiben, wobei immer eine der beiden Fertigkeiten die andere antreibt (vgl. ebd. 310-313).

Die inhaltliche Beschreibung dieser Phasen soll selbstverständlich nicht außer Acht gelassen werden. Hierfür wird aber nun Bezug genommen auf Günther (1995), der das Modell Friths zehn Jahre später größtenteils auf der Grundlage einer breiten Recherche der Fachliteratur bestätigt, aber auch um zwei Phasen erweitert hat (vgl. ebd.: 99). Die folgende Grafik zeigt die weitere Untergliederung der einzelnen Phasen und die jeweiligen Beziehungen zueinander. Zu beachten ist, dass sowohl Friths als auch Günthers Überlegungen sich speziell auf alphabetische Schriftsysteme beziehen.



Günther 1995: 99

In der *präliterale-symbolischen* Phase (bei Frith nur angedeutet) entwickelt ein Kind beispielsweise bei der Bildbetrachtung die Fähigkeit, von dreidimensionalen Gegenständen auf nun zweidimensionale Abbildungen ohne eine zusätzliche sensomotorische Wahrnehmung zu abstrahieren. Es beginnt außerdem zu zeichnen und ahmt bereits hier das Schreiben nach, was in der Modalität des Lesens schon die nächste Phase antreibt. Die im Modell von Günther gestrichelte Linie weist auf die Wechselseitigkeit der beiden Stufen hin: Erst wenn ein Kind einsieht, dass sich Schrift von anderen optischen Elementen unterscheidet, kann es diese auch nachahmen. In der *logographemischen* Phase wird es möglich, rein visuell Wörter oder kurze Sätze anhand markanter Merkmale zu identifizieren. Günther hat den Begriff *logographic* von Frith erweitert, um deutlich zu machen, dass in der hier vorliegenden Strategie sowohl ganze Wörter (Logos) als auch einzelne *Grapheme* erkannt werden können. Auf der *produktiven* Ebene ist zu erwarten, dass Kinder ihnen nun visuell bekannte Wörter auch verschriftlichen. Buchstabenauslassungen, -vertauschungen usw. sind in dieser Phase typisch, insofern ist die nun einsetzende *alphabetische Strategie* eine logische Folge. Der Stufenwechsel erfolgt nicht abrupt, sondern weist weiterhin Merkmale der vorhergegangenen Stufe auf. Während zuvor der visuelle Aspekt dominiert hat, wird nun zusätzlich gelernt, Wörter nach ihren einzelnen Elementen zu analysieren und den jeweiligen *Graphemen* ihre entsprechenden Verlautlichungen zuzuordnen. Aufgrund der Kompetenz diese *Phonem-Graphem-Korrespondenz* anzuwenden, können nun auch unbekannte Wörter rezipiert und produziert werden. Doch die *alphabetische Strategie* lässt die Lernenden mit der Zeit auf Grenzen stoßen, insbesondere, wenn sie in *tiefen* Schriftsystemen wie dem Englischen oder in abgeschwächter Form auch dem Deutschen die Schriftsprache erlernen. Hierfür braucht es die *orthografische Strategie*, in der die linguistischen Wortbildungsregeln und *Morpheme* das Fundament bilden. Hinzuzufügen ist der Hinweis von Stanat & Schneider (2004: 245), dass Lernende je nach der *Tiefe* der Orthografie der Sprache, in der sie die Schriftsprache lernen, unterschiedlich lange in einer Stufe verbleiben. Günther (1995: 100-109) zieht in Ergänzung zu Friths Modell noch eine letzte Phase in Betracht. Die *integrativ-automatisierte* Stufe impliziert das Vollenden eines oft langen Zeitraums, in dem orthografische Kenntnisse zwar gekannt, aber dennoch lange trainiert und automatisiert werden müssen, bevor sie wirklich mental integriert sind.

Nicht unterschlagen werden darf, dass sich sowohl Friths Modell als auch Günthers erweiterter Vorschlag auf den kindlichen Schriftspracherwerb in der Erstsprache beziehen.⁹ Für die Erwachsenenbildung und insbesondere für den Schriftspracherwerb in einer Zweitsprache mit oder ohne schriftsprachliche Kompetenzen in der Erstsprache lassen sich dagegen so gut wie keine Ansätze finden (vgl. Feldmeier 2010: 31). Auch im *BAMF-Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs* wird klargestellt, dass „[...] gerade auf diesem Gebiet teilweise Neuland betreten wird: Es

⁹ Ein ähnliches Modell liefert z.B. auch Spitta 1994.

kann kaum auf vorhandene Literatur Bezug genommen werden“ (BAMF 2015: 52). Lediglich eine fast dreißig Jahre alte Untersuchung von Kurvers & van der Zouw (1990; zitiert nach van de Craats/Kurvers & Young-Scholten 2006: 15)¹⁰ erlaubt die Vermutung, dass die Fähigkeiten zur Worterkennung bei erwachsenen Lernenden des Niederländischen in ähnlicher Weise wie bei Kindern abläuft.

1.3 Lesen und Schreiben in der Zweitsprache

Spricht man über den Einfluss der erstsprachlichen Fähigkeiten auf die Fähigkeiten in einer Zweitsprache, kommt man im fachlichen Diskurs nicht an der von Cummins (1979b: 233) aufgestellten *Interdependenzhypothese* vorbei. Sie beruht seinen Angaben zufolge auf Überlegungen aus einer schwedischen Studie von Skutnabb-Kangas & Toukomaa aus dem Jahr 1976. Er schloss aus deren Beobachtung, dass in Schweden geborene Kinder mit finnischem Migrationshintergrund in sprachintensiven Fächern schlechter abschnitten als ihre Mitschüler*innen, die bereits nach einigen Jahren Schulerfahrung in Finnland nach Schweden kamen, dass in der Erstsprache erworbene sprachliche Kompetenzen einen Einfluss auf den Kompetenzerwerb in der Zweitsprache haben: „The initially high level of L1 development makes possible the development of similar levels of competence in L2“. Wenn also in der L1 bereits ein hohes Sprachniveau besteht, ermöglicht dies bei angemessenem Input ein hohes Sprachniveau in der L2. Cummins (ebd.: 234) bezieht sich dabei explizit auf „literacy skills“.

Diese höheren Fähigkeiten, die so gewinnbringend in die Zweitsprache transferiert werden könnten, bezeichnet Cummins seit Ende der Siebzigerjahre mit dem Konzept der *CALP*, welches ein Akronym für *cognitive academic language proficiency* ist. Damit meint er neben den mündlichen auch die schriftlichen Fähigkeiten für zunehmend anspruchsvollere kognitive Aufgaben im Schulkontext. Diese gelten als Voraussetzung für den fortführenden Bildungsweg, werden aber gleichzeitig erst in der Schule erworben (vgl. Cummins 2008: 72). Auch Hedgcock (2012: 221) weist darauf hin, dass Schriftsysteme meist einer institutionalisierten und systematisierten Vermittlung bedürfen. Im Gegensatz zur *CALP* stehen die *BICS*, die *basic interpersonal communicative skills*, also die mündliche Alltagssprache (vgl. Cummins 2008: 71). An dieser Stelle sei noch einmal Maas (2015: 2) erwähnt, dessen Ausführungen zu den *Registervariationen* stark an Cummins‘ Modell erinnern. So trennt er die drei bereits in der Einleitung zu diesem Kapitel erwähnten *Register* in zwei Gruppen: das *informelle Register*, zu dem er das *intime* und das *informell-öffentliche Register* zählt, und auf der anderen Seite das

¹⁰ Die Untersuchung von Kurvers & van der Zouw konnte leider nicht direkt zitiert werden, da sie nur in der niederländischen Originalfassung vorgefunden wurde.

für sich stehende *formelle Register*. Er verortet die Schriftlichkeit hauptsächlich im *formellen Register* (vgl. ebd.: 3) und formuliert, dass der Zugang dazu mit einer Barriere verbunden ist:

Abgebildet auf das Schema der Registervariation zeigt sich beim formellen Register eine Schwelle, die nicht gewissermaßen kumulativ mit dem Ausbau der informellen Ressourcen überwunden wird. Der Ausbau der Formen des intimen Registers zu denen des öffentlichen verläuft spontan, funktional gesteuert im Sinne einer Optimierung der Verständigung/Interaktion. Anders ist es beim formellen Register, das durch eine institutionelle Domäne definiert ist [...] Damit sind auch soziale Horizonte der Registervariation vorgezeichnet: das formelle Register ist anders als das informelle nicht jedermanns Sache. (ebd.: 6)

Laut Becker (2011: 101, dazu auch Hulstijn 2015: 132) wird an Cummins' Unterteilung in *BICS* und *CALP* kritisiert, dass sie den Anschein zweier separater Stufen macht, wobei eher von einem fließenden Übergang zwischen *BICS* und *CALP* ausgegangen werden muss. Sie warnt auch vor dem Umkehrschluss, dass weniger ausgebildete Kompetenzen den Zweitspracherwerb erschweren und gibt zu bedenken, dass es viele Missinterpretationen der *Interdependenzhypothese* gegeben habe. Hulstijn weist z.B. darauf hin, dass schwache L1-Leser*innen nicht automatisch auch zu schwachen L2-Leser*innen werden. Man solle die *Interdependenzhypothese* daher eher als ein Modell und nicht als falsifizier- oder verifizierbare Äußerung verstehen (vgl. Becker 2011: 78). Dennoch könnten, neben unzähligen anderen Einflussfaktoren, auch in der hier vorliegenden Untersuchung die literalen Kompetenzen in der Erstsprache der Probanden eine Rolle spielen, zumal letztere unterschiedliche Zugänge zu Bildung haben.

Verhoeven (1994: 409) nimmt an, dass die Dekodierfähigkeit und das Leseverstehen, wenn sie einmal erlernt worden sind, mühelos von der L1 in andere Sprachen transferiert werden können. Er sieht in Bezug auf Literalität sogar einen wechselseitig positiven Effekt, indem sich beispielsweise diverse Komponenten der Lesefähigkeit in der L2 positiv auf dieselben in der L1 auswirken, und vermutet, dass gerade die literalen Fähigkeiten, inklusive einer erfolgreichen Alphabetisierung, so eine hohe Interdependenz aufweisen, weil sie einen metalinguistischen und dekontextualisierten Charakter haben und somit per se ein höheres Level an Sprachbewusstsein voraussetzen. Den Ergebnissen einer Metastudie von Hulstijn (2015: 132) folgend ist dies insbesondere gegeben, wenn die beiden Sprachen ähnliche rhetorische Konventionen und das gleiche Schriftsystem haben. Das Erreichen höherer Stufen ist aber nicht jeder Person uneingeschränkt möglich. So zeigt Czinglar (2018) anhand des Vergleichs von vier Deutschlerner*innen im Alter von 14 bis 16 Jahren, unter anderem, dass der familiäre Bildungshintergrund mit dem einhergehenden sozioökonomischen Status und die außerschulischen literalen Aktivitäten einen positiven Einfluss auf die Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen, sowohl in der Erst- als auch in der Zweitsprache, haben. Je nach Kulturraum differiert außerdem der Stellenwert von Schrift, vom Lesen und vom Vorlesen (vgl. Ehlers 2017: 286).

Auch wenn Hiller (2015: 54) behauptet, dass sich die Schwierigkeiten leseschwacher Zweitsprachler*innen kaum von den Problemen erstsprachiger Leser*innen unterscheiden, gibt es spezifische Voraussetzungen, die die eine Gruppe von der anderen separieren. Was unterscheidet nun also konkret das Schreiben in der Erstsprache vom Schreiben in der Zweitsprache? Hedgcock (2012: 224) schlägt folgende Punkte vor: Zunächst liegen beim Schreibenlernen in der L1 bereits gute ausgebildete mündliche Kompetenzen vor, während sich die (mündliche) L2 erst mit der Zeit entwickelt. Viele unbekannte Wörter verlangsamen die Dekodierung, was die Lesegeschwindigkeit reduziert und aufgrund der beschränkten Kapazität des Arbeitsgedächtnisses den Prozess des *kohärenten* Verstehens erschwert (vgl. Stanat & Schneider 2004: 251, Hiller 2015: 54, Ehlers 2017: 284). Laut Rösch (2011: 191-192) machen Zweitsprachenlernende beim Lesen mit ihren Augen auch mehr Sprünge und haben längere *Fixationszeiten*. Dagegen muss textkompositorisches Wissen in der L1 erst erlernt werden, während es folglich auf die L2 übertragen werden kann. Die Orthografie hingegen ist bei einer Textformulierung in der Erstsprache nach längerer Schrifterfahrung größtenteils bekannt, muss in der Zweitsprache aber möglicherweise erst erarbeitet werden. Fehler können im Gegensatz zum erstsprachlichen Schreiben beim zweitsprachlichen Schreiben auch aus *Interferenzen*¹¹ herrühren. Dies können auch Unterschiede in der Textkomposition und der Rolle der Adressatin bzw. des Adressaten eines Textes sein. Die Präsenz des schreibenden *Ichs* in einem Text kann ebenfalls unterschiedlich stark ausgeprägt sein. Außerdem muss man zum Teil von unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen und damit verbundenen spezifischen institutionellen (rhetorischen) Ansprüchen ausgehen. Hierzu kann der Umgang mit indirekter Rede und Zitaten gezählt werden und auch mit dem Feedback von Peers oder Lehrpersonen und der Fehlerkorrektur kann man letztlich mehr oder weniger vertraut sein (vgl. Hedgcock 2012: 224). Generell beeinflusst das Wissen über die jeweilige Zielkultur das Textverständnis positiv (vgl. Stanat & Schneider 2004: 252). Betrachtet man speziell die Textgattung der Erzählung, lässt sich laut Griebhaber (2017: 298) feststellen, dass es leichter ist, Aspekte wie *Plot*, *Aktant* und *Konzeption* in einer L2 zu realisieren als Bereiche, für die es komplexere sprachliche Mittel wie die „[...] Verkettung mit Inversionen, textgliedernde Verfahren und Nebensätze zur differenzierten Realisierung komplexer Sachverhalte [...]“ bedarf.

Eine ausgebildete *phonologische Bewusstheit* erleichtert außerdem das Lesenlernen in der L2 (vgl. ebd.), wobei eine zu starke Orientierung am Lautsystem der Erstsprache jedoch in der Zweitsprache zu Fehlern führen kann. So kann es sein, dass in einer Sprache Laute oder Silbenstrukturen vorkommen, die es in einer anderen Sprache nicht gibt bzw. dass *Grapheme*, die es in beiden

¹¹ Fehler, die aufgrund von sprachlich-strukturellen und/oder kulturellen Unterschieden zwischen zwei Sprachen entstehen (vgl. Goethe-Institut 2015: 23)

Sprachen gibt, unterschiedlich ausgesprochen werden oder andersherum, dass es gleiche *Phoneme* gibt, die durch verschiedene *Grapheme* repräsentiert werden. Auch die Notwendigkeit der Verschriftlichung von Vokalen kann je nach Sprache differieren. Diese Faktoren haben einen Einfluss auf das zweitsprachliche Lesen und Schreiben (vgl. Dahmen & Weth 2018: 190-194¹²). Außerdem können sich Schriftsprachen hinsichtlich ihrer Schreibrichtung und in Bezug auf ihr Schriftsystem unterscheiden. Handelt es sich also beispielsweise um eine *logographische* Schrift, um eine *Alphabet-* oder um eine *Silbenschrift* (vgl. ebd.: 190)?

Selbstverständlich wird das Ergebnis eines Textformulierungsprozesses nicht nur von sprachlichen Faktoren beeinflusst. Womöglich gibt es weiterhin so etwas wie eine mehr oder weniger ausgeprägte Begabung zur Textformulierung (vgl. Manchón & Williams 2016: 568) und auch der Faktor *Motivation* darf, ebenso wie das Zuwanderungsalter und die Aufenthaltsdauer, beim Zweitspracherwerb nicht aus dem Blickfeld geraten (vgl. Stanat & Schneider 2004: 252). Auf diese Aspekte wird in Bezug auf die Probanden an späterer Stelle noch einmal eingegangen.

Während sich der Großteil der Erforschung literaler Kompetenzen bei erwachsenen Lernenden lange auf den universitären Kontext bezogen hat (vgl. Cushing Weigle 2016: 484), gibt es dennoch auch jene, die sich intensiv mit dem erst- und/oder zweitsprachlichen Schriftspracherwerb von weniger literalen Menschen beschäftigen, denn “[l]ow-educated adults are the least equipped of all immigrants to be able to communicate with members of their adopted communities” (Young-Scholten 2013: 443). Van de Craats/Kurvers & Young-Scholten (2006: 8) machen z.B. auf immigrierte bzw. geflüchtete Lernende aufmerksam, die selbst keine oder nur wenig Schul- und Schriftspracherfahrung haben und in hoch-literaten Ländern wie Australien, Kanada, den USA oder den europäischen Staaten das Lesen und Schreiben in der jeweiligen Zielsprache lernen müssen.

Im folgenden Unterkapitel wird mit Blick auf die hier untersuchten Probanden deren Erstsprache Dari vergleichend zur deutschen Sprache in den Fokus gerückt. Zudem folgt eine Darstellung ihres Heimatlandes Afghanistan mit seinen spezifischen Bildungsvoraussetzungen.

¹² Hier lassen sich zur Vertiefung zahlreiche konkrete Beispiele aus verschiedenen Sprachen finden.

1.4 Schrift und Bildung in Afghanistan

Afghanistan ist ein Vielvölkerstaat, dessen Fläche in etwa doppelt so groß ist wie die Deutschlands. Die Einwohnerzahl¹³ beträgt aber nur rund ein Drittel im Vergleich zur deutschen Bevölkerung (vgl. Haarmann 2002: 273). Das afghanische Volk ist nach ethnischen, religiösen und sprachlichen Gesichtspunkten stark zersplittert (vgl. Nassimi 2004: 50). Zu den größten ethnischen Gruppen zählen die Pashtun*innen (40%), die Tadschik*innen (25%), die Mongol*innen (15%) und die Usbek*innen (5%) (vgl. Haarmann 2002: 273). Insgesamt werden in Afghanistan rund 50 verschiedene Sprachen gesprochen. Dari gehört seit einer Verfassungsänderung im Jahr 1964 neben Paschto zu den beiden Amtssprachen Afghanistans (vgl. Nadjibi 1986: 9, Strobl 2013: 45). Während Paschto vor allem im Süden des Landes gesprochen wird, ist Dari eher nördlich davon verbreitet (vgl. Haarmann 2002: 273-274). Letzteres wird ungefähr von der Hälfte aller Afghan*innen, also rund 17 Millionen Menschen, gesprochen (vgl. Adli 2014: 178, Sadaghiani o.J.: 3). Beide Sprachen sind indoeuropäischen Ursprungs, was sich teilweise heute noch in der Lexik widerspiegelt (vgl. Nadjibi 1986: 9, Nassimi 2004: 42).

Die Bezeichnung Dari geht auf die poetische Sprache am Hofe früherer Herrscher zurück (vgl. Najibi 1986: 9) und bekommt zunehmend den Status einer *Lingua Franca* in Afghanistan (vgl. Strobl 2013: 47), wobei die in Kabul gesprochene Form des Dari die Standardvarietät bildet (vgl. Sadaghiani o.J.: 7).

Dari wird in Abgrenzung des im Iran gesprochenen West-Farsi, allgemein hin ebenfalls als *Farsi* bzw. *Persisch* bekannt, auch als *Ost-Farsi* bezeichnet (vgl. Adli 2014: 178). Es gibt allerdings nur wenige Unterschiede zwischen Dari und Persisch, und zwar in der Aussprache und im Wortschatz (vgl. Najibi 1986: 9, Nassimi 2004: 53). Dari hat viele Lehnwörter aus dem Türkischen, dem Mongolischen und dem Indoarischen und mehr arabische Lehnwörter als z.B. das Persische, da es im Iran die sprachpolitische Tendenz gibt, diese aus der Sprache ausschleichen zu lassen (vgl. Nadjibi 1986: 9, Strobl 2013: 103). Außerdem lassen sich in Bezug auf die europäischen Sprachen im Dari zahlreiche Entlehnungen aus dem Englischen finden, während das Persische stärker auf das Französische zurückgreift (vgl. Strobl 2013: 103). Laut Adli (2014: 178) ist die Differenz beider Sprachen vergleichbar mit der deutschländischen und der schweizerischen Standardvarietät. Strobl (2013: 102) findet einen ähnlichen Vergleich und bezieht dabei auch das Tadschikische, das eine weitere Varietät des Persischen ist, mit ein:

¹³ Aufgrund der starken Migrationsbewegungen in Afghanistan ist diese Zahl schwer zu messen und starken Schwankungen unterlegen.

Der größere Teil des Wortschatzes ist jedoch allen drei Varietäten gemein und nur durch unterschiedliche Vokalisierung geprägt. Man kann die gegenseitige Verständlichkeit ganz gut mit dem Verhältnis der Varietäten des Deutschen der Schweiz, Österreichs und Deutschlands vergleichen. Das deutschländische Deutsch wäre dann Farsi, das österreichische Deutsch Dari und das Schweizer Deutsch das Tadschikische.

Bereits seit den Siebzigerjahren des letzten Jahrhunderts gibt es vonseiten der afghanischen Regierung das Bestreben, durch die stärkere Verwendung paschtunischer Begriffe in Behörden, Dari mehr vom Persischen abzugrenzen (vgl. ebd.: 48), dennoch sind die Bezeichnungen *Dari* und *Farsi* (kultur-) historisch als gleichwertig (vgl. Nassimi 2004: 53, Sadaghiani o.J.: 3) anzusehen und auch ein Großteil der Bevölkerung benutzt die Bezeichnung *Farsi*, wenn sie genaugenommen von *Dari* spricht (vgl. Nassimi 2004: 53).

Seit Afghanistan und der Iran im 7. Jahrhundert von arabischen Truppen erobert wurden, wird Dari mit arabischen Buchstaben geschrieben (vgl. Nadjibi 1986: 9). Das folgende Kapitel widmet sich den spezifischen schriftsprachlichen Eigenschaften dieser Sprache im Vergleich zum Deutschen. Daraufhin wird ein Blick auf die Bildungssituation in Afghanistan geworfen.

Wie bereits in der Einleitung dieser Arbeit angedeutet, kann fast ein Drittel der volljährigen Asylantragsteller*innen im ersten Halbjahr 2017 in Deutschland keine formelle Schulbildung nachweisen. Rund ein Viertel der Antragsteller*innen hat lediglich eine Grundschule besucht und ungefähr ein Fünftel war auf einer Mittelschule. Somit liegt der Anteil derjenigen, die ein Gymnasium besucht haben bei lediglich 17,8 % und nur 7,3 % waren an einer Hochschule immatrikuliert (vgl. BAMF 2017c: 12). Über die erreichten Abschlüsse wird in der hier zitierten Studie keine Aussage gemacht. Die jeweils angegebenen Schulformen benennen die jeweils höchste besuchte Bildungseinrichtung. Interessant sind diese Zahlen im Vergleich zu anderen Staaten. In Syrien und Eritrea beispielsweise liegt der Anteil der Personen ohne formelle Schulbildung jeweils bei gut 6 % und rund 40 % aller Iraner*innen konnten eine Hochschule besuchen (vgl. ebd.).

In einer Gesellschaft wie der deutschen zählen die vor allem im institutionellen Rahmen von Bildungseinrichtungen erlangten literalen Kompetenzen als Grundvoraussetzung für den Zugang zu einer beruflichen Ausbildung (vgl. Griebhaber 2017: 294). Doch wie gestalten sich Bildungsmöglichkeiten in einem Land, in dem kriegerische Auseinandersetzungen zum Alltag gehören (vgl. Schuster 2017)? Die Beantwortung dieser Frage ist in dieser Arbeit gewiss nur in Ansätzen möglich. Ein Versuch, die Bildungssituation in Afghanistan nachzuvollziehen, wird im übernächsten Unterkapitel angestellt.

1.4.1 Dari und Deutsch – Darstellung zweier Schriftsysteme

Sowohl Dari als auch Deutsch zählen zu den *Alphabetschriften*, denn in beiden Schriftsystemen werden *Phoneme* als *Grapheme* verschriftlicht. Allerdings nutzt Dari für die visuelle Repräsentation arabische Buchstaben (vgl. Adli 2014: 179), während das Deutsche durch lateinische Buchstaben dargestellt wird (vgl. Eisenberg 1996: 1451-1452, Hasert 1998: 55-56, Roche 2016: 73). Im Dari werden die Buchstaben sowohl in der Druck- als auch in der Schreibschrift (fast immer) verbunden (vgl. Behazad & Divshali 2016: 15). Beide Schriftsysteme weisen keine eindeutige *Phonem-Graphem-Korrespondenz* auf. Im Deutschen gibt es mehr *Phoneme* als *Grapheme* und die Schrift unterliegt weiteren Prinzipien, wie dem *silbischen*, dem *morphologischen* und dem *morphosyntaktischen* Prinzip (vgl. Eisenberg 1996: 1451, Dahmen & Weth 2018: 131-135). Dari hingegen hat aufgrund des Einflusses der arabischen Schrift mehr *Grapheme* (34) als *Phoneme* (29) (vgl. Nassimi 2004: 59-61). Ein Beispiel hierfür ist das *Phonem* /t/, das im Dari sowohl als <ت> auch als <ط> in Erscheinung treten kann. Die arabischen *Phoneme* wurden also so modifiziert, dass sie den vertrauten *Phonemen* gleichen (vgl. Behazad & Divshali 2016: 44).

Die *Vokalgrapheme* im Deutschen beziehen sich meist auf je zwei *Phoneme*, und zwar die jeweils *gespannte* und *ungespannte* Variante (vgl. Dahmen & Weth 2018: 139). Im Dari gibt es die drei *gespannten*, bzw. *langen* Vokale /a:/ (<ا>), /u:/ (<و>) und /i:/ (<ى>) und die drei *kurzen* Vokale /e/, /o/ und /a/, die als kleine Vokalzeichen im Anlaut über dem *Alef* (<ا>) und im Wortinnern jeweils über bzw. unter dem vorangegangenen Konsonanten stehen, welcher im Folgenden entsprechend der eben genannten Reihenfolge als Querstrich dargestellt wird: َ, ُ und ِ (vgl. Nadjibi 1986: 15, Nassimi 2004: 62). Auslautend werden die *ungespannten* Laute /o/ durch <و> und /a/ und /e/ durch <و> repräsentiert (vgl. Behazad & Divshali 2016: 29). Da Dari im Gegensatz zum Deutschen zu den *Konsonantenschriften* zählt (vgl. Nassimi 2004: 58), brauchen im Anlaut und im Inneren eines Wortes die *kurzen* Vokale nicht verschriftlicht werden. Sie finden nur am Anfang des Schriftspracherwerbs Verwendung oder, um Missverständnisse zu vermeiden, wenn verschiedene Vokale unterschiedliche Wortbedeutungen bewirken (vgl. Behazad & Divshali 2016: 29). Außerdem finden sich im Dari keine für das Deutsche typischen Umlaute (vgl. Adli 2014: 180). Die Konsonanten beider Sprachen sind, abgesehen von der Visualisierung, relativ ähnlich. Den Laut [ç] wie im deutschen /ich/ gibt es allerdings im Dari nicht. In beiden Sprachen kommt der *Glottisschlag* bzw. *Knacklaut* [ʔ] vor. Dieser kann im Dari sogar zu Bedeutungsunterschieden führen und gilt somit als eigenständiger Konsonant. Die für das Deutsche charakteristischen *Konsonantencluster* sind im Dari ebenfalls nicht unüblich, allerdings gibt es sie hier nicht am Anfang eines Wortes (vgl. Adli 2014: 183). Dari hat auch Doppelkonsonanten, die durch das Zeichen *Tasdid* über einem einzelnen Konsonanten markiert und im Wortinnern auch doppelt ausgesprochen werden (vgl.

Behazad & Divshali 2016: 51). Im Deutschen hingegen werden Doppelkonsonanten immer geschrieben, aber nicht ausgesprochen (vgl. Dahmen & Weth 2018: 197).

Ein weiterer offensichtlicher Unterschied ist, dass Dari von links nach rechts (vgl. Nadjibi 1986: 14, Nassimi 2004: 58), die deutsche Schrift aber in entgegengesetzter Richtung produziert und rezipiert wird (vgl. Hasert 1998: 67); und während das lateinische Buchstabenalphabet aus *Majuskeln* und *Minuskeln*, also Groß- und Kleinbuchstaben, besteht (vgl. Hasert 1998: 73), gibt es diese Unterscheidung im Dari nicht. Stattdessen kann jedes *Graphem* in bis zu vier Erscheinungsformen auftreten, je nachdem, ob es am Anfang, in der Mitte oder am Ende des Wortes steht und ob es in einer verbundenen oder unverbundenen Variante realisiert werden muss (vgl. Nassimi 2004: 61, Adli 2014: 179). Neben Satzanfängen und Eigennamen werden im Deutschen auch Substantive großgeschrieben, was ein Alleinstellungsmerkmal dieser Sprache ist (vgl. Eisenberg 1996: 1451).

Im Dari wird die zweite Silbe betont, wohingegen im Deutschen vor allem die erste Silbe des Wortstammes betont wird (vgl. Adli 2014: 181). Die Betonung spielt auch in der Syntax eine Rolle, denn generell gilt im Dari-Satz die Reihenfolge Subjekt – Objekt – Verb (vgl. ebd.: 190). Während in der deutschen Syntax die Stellung des Verbes variieren kann, steht das Verb im Dari immer am Ende des Satzes. Dies ist auch bei Fragesätzen der Fall, wo das Fragewort nicht nur am Anfang, sondern ebenso in der Mitte des Satzes stehen oder komplett ausgelassen werden kann. Dann zeigt nur der Satzakzent, ob es sich um eine Frage handelt oder um einen Aussagesatz (vgl. Nadjibi 1986: 25, Sadaghiani o.J.: 10). Wie im Deutschen werden Zahlwörter vor dem Nomen positioniert. Adjektive jedoch folgen im Dari dem Nomen (vgl. Nadjibi 1986: 40, Adli 2014: 186). Ähnlichkeit besteht außerdem in der Variabilität der Reihenfolge der Satzglieder. So stehen in beiden Sprachen tendenziell jene Satzglieder am Anfang, die aufgrund ihrer Wichtigkeit hervorgehoben werden sollen (vgl. Adli 2014: 191, Sadaghiani o.J.: 10).

Dari ist eine *agglutinierende* Sprache (vgl. Nassimi 2004: 58). Das Deutsche zählt zu den *flektierenden* Sprachen (vgl. Becker 2011: 110). In beiden Sprachen werden also grammatisch bedingt die Wortformen verändert, wobei diese Veränderungen im Deutschen auch den Wortstamm betreffen können (vgl. Roche 2016: 84). Für die Bildung des Kasus im Dari werden lediglich Präpositionen oder Suffixe verwendet und der Wortstamm bleibt konstant (vgl. Sadaghiani o.J.: 10). Ein Genus, wie es im Deutschen existiert, gibt es im Dari nicht (vgl. ebd.). So hat Dari auch „keinen Artikel und keine Deklination im Sinne einer Änderung der Endungen“ (Nadjibi 1986: 30). Der vielfältigen deutschen Pluralbildung (vgl. Roche 2016: 86) stehen für Dari zwei Möglichkeiten gegenüber: So wird in der Umgangssprache allen Nomen das Suffix <ها> und in der seltener verwendeten gehobenen Sprache <اب> hinzugefügt. Nach Zahlen oder bei unbekanntem Mengen wird der Singular verwendet (vgl. Nadjibi 1986: 35). Adjektive müssen nicht mit dem Substantiv

kongruieren, wie es im Deutschen der Fall ist (vgl. ebd.: 40). Verben werden ebenso wie im Deutschen nach den Kategorien Numerus, Tempus, Person und Modus konjugiert (vgl. Najibi 1986, Roche 2016: 88) In beiden Sprachen gibt es die Tempora Präsens, Präteritum, Perfekt und Plusquamperfekt. Während im Deutschen zusätzlich zwischen Futur I und Futur II unterschieden wird, gibt es im Dari nur eine Futurform (vgl. Najibi 1986: 75), aber mit dem Durativ eine zusätzliche Präteritumsform, die für sich wiederholende oder unvollendete Vorkommnisse genutzt wird (vgl. Najibi 1986: 50). In beiden Sprachen gibt es regelmäßige und unregelmäßige Verben (vgl. Strobl 2013: 52).

Dari und Deutsch vereint, dass Interpunktionszeichen verwendet werden. Allerdings sind im Dari nur der Punkt und das Fragezeichen, das aufgrund der anderen Schreibrichtung im Vergleich zur deutschen Schrift spiegelverkehrt ist, obligatorisch. Kommata können im Dari beliebig gesetzt werden und verdeutlichen lediglich, an welchen Stellen im Satz kurze Pausen gemacht werden sollen. Sie werden von unten nach oben geschrieben (vgl. Behazad & Divshali 2016: 61).

1.4.2 Zugänge zu Bildung in Afghanistan

Um die Bildungssituation Afghanistans zu verstehen, muss auch ein Blick auf die (Bildungs-) Geschichte des Landes geworfen werden. Die ersten Bildungsinstitutionen in Afghanistan wurden 1875 von Amir Shir Ali Khan gegründet. Dabei handelte es sich um eine Zivil- und eine Militärschule (vgl. Khwajamir 2016: 2). Zuvor, aber auch noch einige weitere Jahrzehnte später, wurden Kinder zu Hause oder in Moscheen bzw. Islamschulen, den sogenannten *Madresen*, oder in einer berufsbezogenen Lehre unterrichtet (vgl. Samady 2013: 2).

Bis 1919 wurden nur zwei weitere Schulen unter König Habibullah Khan errichtet, wobei eine von ihnen, die *Habibia High School*, zunächst nur 10 Lehrkräfte hatte. Erst 1919 kam es zu einer ersten großen bildungspolitischen Entwicklung, als König Amanullah Khan die Grundschulpflicht einführte und ein Bildungsministerium ins Leben rief. Die Zahl an High Schools wuchs weiter an und neben afghanischen Lehrkräften wurden auch Deutsch- und Französischlehrer*innen in den Schulen Kabuls angestellt. Auch außerhalb der Hauptstadt wurden erste Schulen gegründet und viele Schüler*innen durften zeitweise ausländische Schulen, wie z.B. in Russland, der Türkei, Italien oder Deutschland besuchen. Die Zahl an Grundschulen wuchs auf mehrere hundert an und ab dem Jahr 1921 wurde es auch Mädchen erlaubt, Schulen zu besuchen. Als ihnen aber sogar Auslandsaufenthalte in Schulen in der Türkei gestattet wurden, führte dies zu mit der *Scharia* begründeten Widerständen, weshalb König Amanullah Kahn 1929 nach langen Auseinandersetzungen ins Exil geschickt wurde und Habibullah Kalakany an die Macht kam, der die Mädchenschulen wieder schloss bzw. die Schülerinnen aus der Türkei zurückrief. Außerdem schloss er eine deutsche Schule

und eine französische Auslandsschule, die erst kurz zuvor gegründet worden war (vgl. Khwajamir 2016: 2-3).

Sein Nachfolger Nadir Shah öffnete die Mädchenschulen wieder und gründete 1932 mit der Medizinischen Fakultät einen ersten Hochschulstandort. Im Zuge einer steten Aufwärtsentwicklung wurde in der Regierungszeit Zahir Shahs 1946 die Universität von Kabul gegründet und auch während der von vielen Bürgerkriegen begleiteten sowjetischen Besatzung wurde bis in die frühen Neunzigerjahre die Bildung, wenn auch vor allem in den größeren Städten und stark durch die Regierung kontrolliert, weiter gefördert (vgl. ebd.). Der Frauenanteil von der Grund- bis zur Hochschule lag in den späten Siebzigerjahren bei 20 %, nahm danach aber stetig ab (vgl. Samady 2013: 2). Während des Regimes der Taliban von 1996 bis 2001 wurden weibliche Schülerinnen komplett aus Bildungsinstitutionen und aus der Berufswelt ausgeschlossen.¹⁴ In dieser Zeit wurden unzählige neue Islamschulen gegründet und fast alle anderen Schulen in ebensolche umgewandelt. Widersacher mussten damit rechnen, getötet zu werden oder die Gebäude der Mädchenschulen in Flammen zu sehen (vgl. Khwajamir 2016: 3-4). Schulaufnahmen wurden stark eingeschränkt und viele Universitäten mussten immer wieder geschlossen werden (vgl. Samady 2013: 2).

Unter Hamid Karzai (2001-2014) konnte der Anteil weiblicher Schülerinnen wieder auf 38 % erhöht werden. Von den 770.000 Literaturstudierenden waren sogar 62 % weiblich. Im Jahr 2016 gibt es in Afghanistan 30 staatliche und 100 private Universitäten (vgl. Khwajamir 2016: 3-4). Die 2004 neu erschienene afghanische Verfassung beinhaltet eine neunjährige Schulpflicht für Jungen und Mädchen ab einem Alter von 6 Jahren und baut auch die weiteren Bildungsmöglichkeiten weiter aus. So werden fortlaufend kostenlose Bildungsangebote bis zur Universität etabliert und für private Schulen werden gesetzliche Regelungen getroffen (vgl. Samady 2013: 2-3).

Die Grundschule geht gegenwärtig von der 1. bis zur 6. Klasse. Danach folgt der Besuch der Mittelschule bis Klasse 9 und wenn man bis zur 12. Klasse zur Oberschule gegangen ist und ein Abschlusszeugnis bekommen hat, kann man nach bestandener Aufnahmeprüfung die Universität besuchen (vgl. Sayami 2007). Zwei wichtige bildungspolitische Ziele der Regierung sind die Verringerung des Analphabetismus und die Verbesserung von Bildungschancen für Frauen. Außerdem wird mehr für schulische Zugangsmöglichkeiten in ländlichen Gebieten getan und auch die Ausbildung von Lehrkräften und die Entwicklung neuer Lernmaterialien (teilweise in den verschiedenen Minderheitensprachen) wird stark vorangetrieben (vgl. Samady 2013: 2-3).

Dennoch ist die wirtschaftliche Lage vieler Afghan*innen schlecht und es mangelt an Schulgebäuden (vgl. Khwajamir 2016: 3-4). 2012 können noch immer nur 58% aller Afghan*innen im

¹⁴ Eine Ausnahme bildeten Ärztinnen (und Studentinnen an der Medizinischen Fakultät), da Frauen nur von Frauen behandelt werden durften (vgl. Khwajamir 2016: 3).

entsprechenden Alter eine Grundschule besuchen (vgl. Samady 2013: 3) und die Analphabet*innenrate ist weiterhin hoch. Gründe dafür liegen laut Samady (ebd.: 10-11) in der Zerstörung hunderter Mädchenschulen durch Terrorist*innen und in der langsamen Entwicklung des Bildungssystems aufgrund der unterschiedlichen Interessen der zahlreichen religiösen, ethnischen und ideologischen Gruppen und damit verbundener stetiger Unsicherheit in der afghanischen Gesellschaft. Auch Totakhail (2014: 1-12) hat sich mit der Frage beschäftigt, weshalb so viele Menschen in Afghanistan nie oder nur unregelmäßig eine Schule besuchen, und herausgefunden, dass beispielsweise in ländlichen Gebieten die große räumliche Distanz zur Schule und die damit verbundene Angst vor Anschlägen eine Rolle spielt, weshalb hier die Absentismusraten noch einmal weit höher sind als in den Städten. Außerdem werden Gründe wie fehlendes Geld für Schulmaterialien, familiäre Eingebundenheit, Arbeitstätigkeit aus Geldnot oder frühe Eheschließungen aufgezählt.

Auch wenn Totakhails Studie über fünf Jahre alt ist, muss an dieser Stelle aufgrund der zahlreichen Medienberichte von Terroranschlägen und Restriktionen in Afghanistan vermutet werden, dass sich die Situation aktuell nicht verbessert hat. So berichtet die afghanische Akademikerin Dr. Sarah Faseli, die gegenwärtig an der Universität Kabul Deutsch unterrichtet, 2017 in einem Interview mit der Online-Ausgabe der Süddeutschen Zeitung:

Die Bomben, die Schüsse und Explosionen gehören zum Alltag. Genauso die Angst und die Panikattacken, wenn Sicherheitsleute und Isaf-Fahrzeuge vorbeifahren oder jemand Unbekanntes in den Bus einsteigt. Selbstmordattentäter sieht man in der Paranoia überall. Das treibt einen in den Wahnsinn. (Schuster 2017)

In ihrer Dissertation weist Faseli (2017a: 10) auch auf die schwerwiegenden Folgen hin, die sich aus den jahrzehntelangen kriegerischen Konflikten und dem Einfluss der Taliban ergeben, und attestiert zudem, dass der Stellenwert der Schrift bzw. des Schreibens in Afghanistan heute trotz seiner reichen Literatur- und Kulturgeschichte ein anderer ist als in den westlichen Industrieländern. Sie bezeichnet die Bevölkerung gar als zugehörig „[...] zu einer nicht schriftbasierten Sprach- und Kulturgemeinschaft“ (ebd.: 1) und begründet dies damit, dass Textproduktionskompetenzen in vielen Lebens- und Arbeitsbereichen keine große Rolle spielen. In dieser Gesellschaft, „[...] in der eine direkte und mündliche Zusage oder Absage einen viel höheren Stellenwert hat als eine schriftliche, weil das gesprochene Wort in vielen Alltagssituationen mehr als das geschriebene zählt“ (ebd.: 10) ist es Gang und Gäbe, andere für sich schreiben zu lassen. So berichtete Faseli (2017b) in einem Vortrag in Kassel, dass es dort Menschen gibt, deren Beruf es ist, Formulare für Behörden auszufüllen. Selbstausgefüllte Formulare würden oft von den Behörden nicht gelesen. Das Schreiben von Texten spielt in der gesamten Bildungsbiografie von der Vor- bis zur Hochschule nur eine Nebenrolle. Schreibstrategien werden nur sehr selten thematisiert. Dafür sind auch die Lehrkräfte meist ungenügend qualifiziert und ein strenger Frontalunterricht nach Lehrbuch sei

der Normalfall, was unter anderem auch auf die oft schlecht ausgestatteten Schulen und die entwicklungsbedürftigen Curricula zurückzuführen ist. Auch die Forschung zur Schreibdidaktik befindet sich in Bezug auf afghanische Lernende noch ganz am Anfang. Allein das Klagen der Lehrkräfte über die fehlende Motivation ihrer Schüler*innen und die mangelnde Qualität der produzierten Texte würde vernommen. Aus den Ergebnissen ihrer Interviewstudie schließt Faseli, dass mögliche Gründe dafür in der fehlenden Konzentrationsfähigkeit aufgrund schwieriger Lebensumstände und im Nichtbeachten von Schreibkonventionen, unter anderem aufgrund der fehlenden Vermittlung und allgemein im Fehlen einer Lesekultur in Afghanistan, liegen (vgl. Faseli 2017a: 1-20).

Auf die inhaltliche Auswertung der im Zuge dieser Arbeit produzierten Texte kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden. Hierzu braucht es weitere Untersuchungen. Es sollte aber deutlich geworden sein, dass afghanische Lernende, die nun in Deutschland leben, andere Bildungsvoraussetzungen mitbringen könnten, als es vom Großteil der hier aufgewachsenen Schüler*innen zu erwarten wäre. Auf die spezifischen Lernerbiografien der beteiligten Probanden wird im dritten Kapitel eingegangen.

2. Entwicklung eines Verfahrens zur Einschätzung literaler Fähigkeiten

Dieses Kapitel widmet sich der Entwicklung eines Instrumentes, das ohne den Rückgriff auf spezifische Sprachkenntnisse die Einschätzung literaler Fähigkeiten ermöglicht. Allein das Verhalten beim Lesen und Schreiben und das Schriftbild sollen Indikatoren liefern. Für diese Strategie gibt es in der Fachliteratur bisher so gut wie keine Belege (vgl. Geist & Krafft 2017: Kap. 3.4, 4.4, 5.4, 6.4). Einzig der Zusammenhang von Schreibflüssigkeit und Textqualität konnte in 1.2.2 belegt werden. Daher müssen Wege gefunden werden, um diese Vorgehensweise zu rechtfertigen und sie kritisch zu hinterfragen.

Eine Möglichkeit bietet das von Ricart Brede (2014: 142) beschriebene *deduktiv-induktive Verfahren*. Aus der Literatursichtung ergeben sich Beobachtungssysteme, die erprobt und modifiziert werden, um dann abermals Anwendung zu finden. Zur Entwicklung der Aufgaben- und Einschätzungsbögen der Pilotversion des hier vorgestellten Instrumentes wurde dementsprechend auf Erfahrungen aus der Fachliteratur zurückgegriffen (vgl. New York State Education Department o.J., Tarone/Hansen & Bigelow 2009, Florida Department of Education 2014). Bei der Auswertung zeigte sich, dass *LIT-L1-L2* durchaus ähnliche Ergebnisse liefert wie die linguistische Analyse, die sehr zeitaufwändig ist und spezifische linguistische Kenntnisse seitens der Tester*innen voraussetzt (vgl. Schumacher et al. 2019). Allerdings kamen auch zahlreiche Schwächen zum Vorschein. Diese werden in Punkt 2.1 ausführlich beschrieben, da sich daraus Erkenntnisse ergeben, die das

endgültige Testdesign erheblich beeinflussen. Was im von Ricart Brede gezeigten Modell keine explizite Erwähnung findet, ist die abermalige Literaturrecherche zur Verbesserung des Beobachtungssystems. Genau darauf soll der Schwerpunkt in den Unterkapiteln von 2.2 liegen, wenn es um die Modifikation und Neuentwicklung von *Lit-L1-L2* geht, denn bis dahin fehlt es an einer stichhaltigen Fundierung der Einschätzungskriterien und der Wahl der Aufgabenformate. Zusätzlich wurden im Sinne einer Triangulation (vgl. Caspari/Helbig & Schmelter 2007: 501) Unterrichtsbeobachtungen in den entsprechenden Gruppen getätigt, um die aus Pilotierung und Literatursichtung gewonnenen Indikatoren zu festigen oder zu revidieren. Auch darauf wird in 2.2 eingegangen.

Forschungsmethodologisch ergänzen Befragungen häufig Beobachtungen, da sie zusätzliche und möglicherweise nicht beobachtbare Daten liefern (vgl. ebd.). Die im Zuge dieser Arbeit durchgeführten sprachbiografischen Interviews bieten einen weiteren Weg zur Validierung der Einschätzungsergebnisse. Die Entwicklung dieser Interviews wird in 2.3 nachvollzogen, bevor in 2.4 die Wahl und Gestaltung der Beobachtungsmethode begründet wird.

Lit-L1-L2 kann selbstverständlich nur das zu dem Zeitpunkt aktuelle literale Niveau erfassen. Die Entscheidung zur Bearbeitung in beiden Sprachen ist deshalb gefallen, weil die individuellen Kompetenzen sowohl in ihrer mündlichen als auch in ihrer schriftlichen Form sehr unterschiedlich gewichtet sein können (vgl. Reich & Jeuk 2017: 549-550). So befinden sich in den jeweiligen Testgruppen beispielsweise Probanden, die in ihrer Erstsprache gar nicht oder kaum schreiben können und nun die lateinische Schrift in Alphabetisierungskursen lernen. Es ist aber durchaus möglich, dass dieselben gut lesen können. Hier lohnt sich im Sinne der Mehrsprachigkeit und des Aufzeigens der „sprachlichen Fähigkeiten insgesamt“ (ebd.: 550) ein differenzierter Blick auf die verschiedenen Aspekte von Schriftsprache (siehe 2.2.1).

2.1 Beschreibung und Auswertung der Pilotversion LIT-L1-L2

Der Vorgänger unterscheidet sich nicht nur in der leicht anderen Schreibweise von *Lit-L1-L2*. *LIT-L1-L2*¹⁵ besteht aus einem Beobachtungsbogen für diagnostizierende Personen und aus einem dreiteiligen Bearbeitungsbogen für die Probanden, deren literale Fähigkeiten eingeschätzt werden sollen. Die darin enthaltenen Aufgaben sind stark an das *NLLSD* angelehnt. Dieses Instrument soll dazu dienen, Personen, die in den USA einen Englisch-Kurs besuchen bzw. dies planen, bezüglich der literalen Fähigkeiten in ihrer jeweiligen Erstsprache einzuschätzen, um daraus passgenaue Fördermaßnahmen abzuleiten (vgl. New York State Education Department o.J.: 2-3). Das *NLLSD* ist in 27 Sprachen verfügbar (vgl. ebd.: 3) und wurde für die hiesige Untersuchung vom Englischen ins Deutsche übersetzt und leicht abgewandelt. Ebenso verhält es sich mit der

¹⁵ Die Pilotversion *LIT-L1-L2* befindet sich im Anhang (der Beobachtungsbogen und die Aufgaben für Deutsch).

persischen Version für Dari. Dabei wird dem Vorbild des *NLLSD* entsprechend als erstes ein Bogen mit kurzen personenbezogenen Fragen (Alter, Adresse, Schulerfahrung, Hobbies etc.) ausgefüllt, danach folgen vier im Anspruch steigende Lesetexte und eine Aufgabe zur freien Textproduktion. Wichtig ist, dass dieser Test nicht der Überprüfung des Textverständnisses dient und dass die Lernenden sich so viel Zeit nehmen können wie sie brauchen.

Während des Schreibens und Lesens wird das Verhalten der Lernenden beobachtet und im Nachhinein wird das Schriftbild eingeschätzt. Aus den dabei gewonnenen Eindrücken lassen sich den Autor*innen folgend Rückschlüsse auf die jeweiligen *literacy levels* gewinnen. Allerdings bietet das *NLLSD* keine detaillierten Anweisungen zur Durchführung, Beobachtung und Auswertung. Außerdem werden zwar einzelne Indikatoren aufgezählt, z.B., dass die Lernenden ängstlich wirken, eine lange Bearbeitungszeit brauchen, eine geringe Textmenge produzieren, eine geringe Schreibgeschwindigkeit zeigen oder eine bestimmte Buchstabenform schreiben (vgl. ebd.: 7-8), es lässt sich aber keine Form der Systematisierung oder Vertiefung finden. So ist am Ende nicht klar, welche Rückschlüsse gewonnen werden können. Außerdem stellt sich die Frage, wie die einzelnen Stufen der sogenannten *literacy levels* aussehen und nach welchen Kriterien sie sich einordnen lassen. Es gibt auch keine Hinweise drauf, wo man diese Informationen finden könnte.

So wurde für die Pilotierung von *Lit-L1-L2* eine vierstufige Beurteilungsskala entwickelt, die ebenfalls auf bereits in den USA entwickelten Instrumenten basiert (vgl. Florida Department of Education 2014 – vor allem für die Beurteilung des Schreibprodukts, Tarone/Bigelow & Hansen 2009 – vor allem für die Verhaltenseinschätzung). Diese Beurteilungsskala wurde jedoch in mehreren Pilotierungsdurchgängen modifiziert und ergänzt und mit 18 männlichen unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen aus Afghanistan im Alter zwischen 14 und 19 Jahren durchgeführt. deren Aufenthaltsdauer in Deutschland drei bis 24 Monate beträgt. Institutionalisierten Deutschunterricht erhielten sie zu diesem Zeitpunkt seit einem Monat bis zu anderthalb Jahren. Das Verhalten wurde unter anderem danach bewertet, ob die Schreibenden um Unterstützung bitten, Wörtern beim Lesen mit dem Stift oder Finger folgen, oder beim Schreiben stark mit dem Stift aufdrücken. Indikatoren zur Einschätzung des Schriftbildes waren z.B. der Abstand zwischen Buchstaben oder Wörtern, die Orientierung an der Lineatur und fehlende Satzschlusszeichen oder Zeilenumbrüche. Wie bei Tarone/Hansen & Bigelow (2009), die ebenfalls mit dem *NLLSD* arbeiteten, wurden alle drei Aufgaben zuerst auf Dari und einige Tage später auf Deutsch bearbeitet. Während der Bearbeitung wurden die Teilnehmer von zwei Studierenden beobachtet, die mit am Tisch des jeweiligen Probanden saßen und zeitgleich und im Nachhinein ihre Einschätzung anhand der Ratingskala vornahmen. Bei unterschiedlichen Werten mussten sich die Rater*innen einigen.

Bei der Auswertung konnte festgestellt werden, dass die Werte zur Beurteilung des Schreibprodukts und zur Einschätzung des Verhaltens in beiden Sprachen jeweils einander gut

entsprechen. Die Ergebnisse wurden zum einen mit den Daten aus kurzen sprachbiografischen Interviews, die mit den Probanden geführt wurden, und zum anderen mit einer linguistischen Analyse¹⁶ der frei geschriebenen Texte abgeglichen (vgl. Schumacher et al. 2019). Dabei konnte beispielsweise die Beobachtung von Tarone/Hansen & Bigelow (2009) bestätigt werden, dass eine längere Schulbesuchsdauer nicht zwangsläufig höhere literale Kompetenzen in der L1 zur Folge hat. Zur linguistischen Analyse wurden die Kategorien *Token-* und *Lemma-Anzahl*, die orthografische Korrektheit und die durchschnittliche Satzlänge (= *mean length of utterance, MLU*) ermittelt. Da es keine Vorgaben zum Inhalt der zu produzierenden Texte gab, wurden keine spezifischeren Kennwerte herangezogen. Auch der Umfang der Texte wurde nicht vorgegeben. Da die ersten drei Werte jedoch stark abhängig von der Textlänge sind, erhielten Probanden teilweise eher niedrigere Gesamtergebnisse, obwohl sie sich komplex ausdrücken konnten (hoher MLU-Wert). Auch wenn sich also insgesamt feststellen lässt, dass die Kennwerte von *LIT-L1-L2* relativ gut mit den Ergebnissen der linguistischen Analyse übereinstimmen, bleibt das Problem des nicht ganz gerechten Vergleiches bestehen. Zur weiteren Optimierung des Instrumentes sollte die Aufgabenstellung im Bearbeitungsteil zur Produktion eines Textes also konkretisiert werden.

Darüber hinaus sollen auf der Grundlage einer tiefergehenden Literaturrecherche und von Unterrichtshospitationen einige Indikatoren des Einschätzungsbogens modifiziert, hinzugefügt oder gelöscht werden. Ein Beispiel dafür ist das Item „geht im Text zurück“. Dies ist schwer zu beobachten, wenn die teilnehmende Person den Text nicht laut liest bzw. ihm mit dem Finger oder Stift folgt, denn die Bewegungen bzw. *Fixationszeiten* der Augen sind kaum zu erkennen. Dafür müsste man entweder den Proband*innen so nah kommen, dass es sicherlich jedem bzw. jeder Beteiligten unangenehm wäre, oder die Dokumentation der Fixationen am Computer durchführen, was aber die Anwendung des Instrumentes in der Praxis sehr erschweren würde. Ganz ähnlich ist es mit dem Erfassen von „Denkpausen“. Selbst, wenn die Teilnehmenden den Blick vom Papier heben, muss das nicht unbedingt heißen, dass sie nicht darüber nachdenken, was sie schreiben. Keiner der Teilnehmer bekam zudem Punktabzug beim Item „verlässt den Raum“, da dies niemand tat. Wenn also ein Jugendlicher, der beispielsweise nicht auf Dari schreiben kann, trotzdem drei Punkte bekommt, nur, weil er nicht den Raum verlässt, lässt dies gewiss nicht auf eine starke Ausprägtheit von Literalität schließen. Dieses Kriterium wird dementsprechend gelöscht. Weil viele Probanden verunsichert nachfragten, weshalb sie Angaben zu ihrer Person machen sollten, muss auf den ersten Aufgabenblock (Fragebogen) verzichtet werden. Das direkte Beobachten und gleichzeitige Bewerten der Probanden gilt es ebenso zu vermeiden, zumal dies sicherlich für beide

¹⁶ Ein großer Dank gilt Sarah Faseli (Dari) & Ariana Haqpal (Paschto) von der Universität Kabul und Katayoun Karimitari (Farsi) & Farzona Mirova (Dari) von der Universität Kassel für ihre Unterstützung bei der Arbeit mit den L1-Texten.

Seiten eine sehr unangenehme Situation darstellt. Da das Vorlesen einen zu großen Anteil der Gesamtbearbeitungszeit einnimmt und es insbesondere für jene, die nicht gut lesen können, frustrierend sein könnte, einen so großen Teil der Aufgaben nicht bewältigen zu können, ist es nur plausibel die Zahl der Lesetexte zu verringern. Zudem sollte die Bearbeitungszeit mehr in den Fokus rücken.

Was in *Lit-L1-L2* geblieben ist, ist die mit vier Stufen geradzahlige Ratingskala. Diese Entscheidung beruht auf dem Vermeiden einer neutralen Kategorie, auf die die Rater*innen bei Unsicherheit ausweichen könnten (vgl. Bortz & Döring 2016: 249). Auch am *unipolaren* Charakter der Ratingskalen wird festgehalten, das heißt, dass „graduell abgestuft die Intensität **eines** Merkmals“ (ebd.: 245) abgebildet wird. Hinzugefügt wird zu jeder numerischen nun auch eine verbale Marke, die aufgrund der räumlichen Begrenztheit der *Paper-Pencil*-Version und zur Ermöglichung zügiger Einordnungen möglichst kurzgehalten wird (vgl. ebd.). Eine Erweiterung der Stufen von vier auf sechs wäre im Sinne einer stärkeren Differenziertheit zwar wünschenswert (vgl. ebd.: 249), kann aber aufgrund der Verbalisierung der einzelnen Stufen nicht umgesetzt werden.

Im folgenden Kapitel wird die Gewinnung der Items für die neue Version *Lit-L1-L2* nachvollzogen. Außerdem wird aufgezeigt, wie die Aufgaben des Bearbeitungsbogens für die Probanden modifiziert wurden.

2.2 Modifikation und Neuentwicklung zu *Lit-L1-L2*

Die Testung der Pilotversion hat ausgewählte Bereiche aufgedeckt, für die weiterführende Literatur zu berücksichtigen ist, um eine angemessene Überarbeitung zu ermöglichen. Wichtig ist dabei, dass nicht klassische Sprachtests im Mittelpunkt der Suche stehen, sondern Verfahren und sonstige Überlegungen, in denen entweder das Verhalten beim Lesen und/oder Schreiben und/oder das Schriftbild von Lernenden untersucht bzw. beschrieben wird. Es gibt bisher vergleichsweise wenige solcher Studien, die wiederum mehr oder weniger die Gütekriterien wissenschaftlicher Arbeit berücksichtigen. Im Hinblick auf die hier vorliegende Arbeit muss zudem bedacht werden, dass nur solche Kriterien herangezogen werden können, die sprach- und schriftübergreifend funktionieren. Man muss also in die Lage versetzt werden, das Lese- bzw. Schreibverhalten des Probanden unabhängig davon einzuschätzen, in welcher Sprache er liest oder schreibt. Ebenso müssen Aspekte gefunden werden, die für die Einschätzung sowohl des arabischen als auch des lateinischen Schriftbildes gelten.

Eine Möglichkeit ist es, die Schreibmotorik einer Person genauer zu betrachten. Dies funktioniert zum einen mit *computergestützten* Verfahren, in denen mittels Oszillatorenbildern der Grad an Automatisierung durch Werte für Schreibdruck, -geschwindigkeit und -beschleunigung

visualisiert wird (vgl. Mai & Marquardt 1998: 86-87, Söhl 2006: 48, Marquardt & Weis 2015: 86-87). Auf der anderen Seite gibt es etwa seit den Achtzigerjahren des letzten Jahrhunderts weltweit auch eine beachtliche Zahl an Untersuchungen und mehr oder weniger standardisierten Tests, die sich mit den direkt beobachtbaren Aspekten des händischen Schreibens beschäftigen. Metastudien zu dieser Thematik zeigen aber, dass hauptsächlich die Diagnose motorischer Störungen bei Kindern im Fokus der Betrachtung steht (vgl. Graham & Weintraub 1996, Feder & Majnemer 2003, van Hartingsveldt/DeGroot/Aarts & Nijhuis-van der Sanden 2011). Die Untersuchung der Handschrift (gesunder) Erwachsener (sowohl als Prozess als auch als Ergebnis) ist jedoch kaum existent (vgl. van Drempt/McCluskey & Lannin 2011: 321). Während Graham & Weintraub (1996: 77) schon 1996 schlussfolgern: “More attention needs to be directed at handwriting development during adolescents”, kommen van Drempt/McCluskey & Lannin (2011: 321-322) 2011 zu der fast identischen Erkenntnis: “to date, no comprehensive, fully validated adult handwriting assessment has been published”. Eine Ausnahme mit einer zudem sehr guten *Interraterreliabilität* bildet zwar die *HAB (The handwriting assessment battery for adults)* (vgl. Faddy, McCluskey & Lannin 2008: 595), diese ist aber in Bezug auf die Auswertung des Schriftbildes auf lateinische Buchstaben spezialisiert (vgl. Faddy 2008).

Um die Kriterien, die für *Lit-L1-L2* infrage kommen, zu überprüfen bzw. an die hier fokussierte Zielgruppe anzupassen, fanden im Januar 2018 Hospitationen in den drei Gruppen in Kassel statt, die auch die Probandengruppen repräsentieren – einmal in einer *InteA*-Klasse in der Berufsschule *Max Eyth*, mit 14 Schüler*innen aus dem Irak, Afghanistan, Syrien, Somalia und Eritrea. Weiterhin wurde der Unterricht in einem *Integra*-Kurs mit 20 Student*innen aus Syrien, Afghanistan und der Türkei beobachtet und schließlich ein Alphabetisierungskurs am *DSI* mit Lernenden aus Syrien, Somalia, dem Balkan, Afghanistan, Pakistan und der Türkei. Eine genaue Beschreibung der Probanden und der Institutionen, aus denen sie kommen, folgt im dritten Kapitel. Die wichtigsten Erkenntnisse aus den Hospitationen fließen in den kommenden Unterkapiteln mit ein.

2.2.1 Entwicklung der zu bearbeitenden Aufgaben

Es ist „praktisch unmöglich [...], alle sprachlichen Handlungsmöglichkeiten und den gesamten sprachlichen Symbolbestand eines Sprechers/einer Sprecherin zu erfassen“ (Reich & Jeuk 2017: 550), deshalb ist es wichtig, zu eruieren, aus welchen Bestandteilen sich die zu messende Fähigkeit zusammensetzt (vgl. Becker-Mrotzek & Böttcher 2015: 14). Für diese Teilaspekte müssen Aufgabenformate gefunden werden, die sie möglichst präzise testen und genau das bewerten, was mit ihnen intendiert wird. Nur dann sind sie valide (vgl. ebd.: 125). Mit *Lit-L1-L2*¹⁷ werden die literalen

¹⁷ Alle Aufgaben befinden sich in der Deutsch- und in der Dari-Version im Anhang.

Fähigkeiten eingeschätzt. Diese werden basierend auf den theoretischen Erkenntnissen zum Lesen und Schreiben in Kapitel 1 in den folgenden Kompetenzen sichtbar: 1. Leseverstehen, 2. orthografische Fähigkeiten, 3. Schreibflüssigkeit, 4. Leseflüssigkeit, 5. Textproduktion. Die beiden erstgenannten Kompetenzen werden in Teil A zusammengefasst und nur in der Sprache getestet, in welcher die Probanden, nach ihren eigenen Angaben in den sprachbiografischen Interviews, besser lesen können. Dies ist der Fall, weil es sich um Aufgaben handelt, die einen gut entwickelten *rezeptiven Lesewortschatz* voraussetzen und mit dem Rechtschreibwissen auch metasprachliche Kenntnisse verlangen. Teil B (Schreibflüssigkeit), C (Leseflüssigkeit) und D (Textproduktion) könnten theoretisch auch ohne Kenntnisse über die jeweilige Sprache, selbstverständlich mehr oder weniger erfolgreich, bearbeitet werden. Teil A dient somit auch als Kontrollteil für die anderen Teile. Weiteres hierzu folgt im Zuge der Auswertung in Kapitel 3. Im Sinne der *Reliabilität*, also der Zuverlässigkeit der Messung (vgl. ebd.: 117), wurde versucht, die Aufgaben so zu gestalten, dass deren Ergebnisse auch bei einer wiederholten Durchführung gleich ausfallen würden. So wurden mit der Schreib- und Leseflüssigkeit z.B. Fähigkeiten gemessen, die für den Moment relativ wenig schwanken können.

Für die deutsche Version wurde der Schrifttyp *Berlin Sans FB* gewählt, weil er der Druckschrift in vielen Lehrwerken für Anfänger*innen der deutschen Sprache ähnelt und aufgrund weniger Serifen recht einfach wirkt. Das kleine <a> beispielsweise wird in der geschlossenen Variante dargestellt, da es dem kleinen <a> in der handschriftlichen Umsetzung eher entspricht, was besonders in Teil B von großer Bedeutung ist, wenn es um das Abschreiben geht. Der Schriftgrad beträgt in beiden Sprachen (meistens) 14 Punkt und würde von erfahrenen Leser*innen als relativ groß empfunden werden, kommt aber denen zugute, die weniger schreib- bzw. leseerfahren sind. Jeder der vier Teile befindet sich auf einem separaten Blatt im A4-Format. Die jeweiligen Teilaufgaben sind durch Leerzeilen optisch voneinander getrennt.

Teil A beinhaltet ausschließlich *geschlossene* Aufgaben, das heißt, dass es pro Item immer nur eine richtige Lösung gibt. Wie bereits erwähnt, dient dieser Teil der Kontrolle der Korrektheit der Einschätzung der anderen Teile, daher muss er eindeutige Ergebnisse haben und objektiv auswertbar sein. Außerdem verlangt dieses Format keine eigenständigen Formulierungen ab, weshalb weniger schreibstarke Teilnehmer*innen nicht benachteiligt werden. Da die *Reliabilität* mit der Aufgabenzahl steigt, wurden – im Rahmen der Zumutbarkeit, insbesondere für die weniger literalen Teilnehmer – möglichst viele Items für die einzelnen Teilfertigkeiten entwickelt (vgl. ebd.: 116-119). Um das Leseverstehen zu testen, könnten, wie z.B. beim *ELFE 1-6* (Lenhard & Schneider 2006¹⁸) inhaltliche Fragen von der Wort- bis zur Textebene mündlich gestellt werden. Hierfür

¹⁸ erhältlich auf www.testzentrale.de

würde allerdings vorausgesetzt, dass die testenden Personen und die Getesteten dieselbe Sprache, in dem Fall Deutsch, sprechen. Dies ist in *Lit-L1-L2* nicht der Fall. Die Aufgaben erschließen sich aus der schriftlichen Aufgabenstellung und die Auswertung erfolgt anhand von eindeutigen Rastern (siehe 2.2.3). *ELFE 1-6* wurde zudem – im Gegensatz zu *Lit-L1-L2* – für Kinder gestaltet und scheint daher allein aufgrund des Layouts für die hier fokussierte Zielgruppe ungeeignet.

In *Lit-L1-L2* geben im gesamten Teil A die schriftliche Aufgabenstellung und jeweils ein Beispiel die Vorgehensweise vor. Die erste Teilaufgabe besteht darin, Sätze zu lesen und in jedem das Wort durchzustreichen, das aus semantischen und syntaktischen Gründen nicht in diesen Satz passt. Diese Vorgehensweise beruht auf dem deutschsprachigen *STOLperwörter-LEsetest* (sic!), kurz *STOLLE*, von Metzke (o.J.). Hierbei handelt es sich um ein standardisiertes Diagnose-Instrument, das sich in deutschen Grundschulen etabliert hat. Es „misst Lesegeschwindigkeit und -sicherheit auf der Satzebene. Sinnerfassung und Überprüfung der syntaktischen Stimmigkeit sind im Test implizit enthalten“. Die Wahrscheinlichkeit, einen Zufallstreffer zu landen, ist bei durchschnittlich acht Wörtern pro Satz relativ gering. Für die Dari-Version wurde aufgrund der differenten Spracheigenschaften keine reine Übersetzung, sondern eine neue Variante unter gleichen Voraussetzungen entwickelt. Die Übersetzungen sind inklusive der dazugehörigen Glossen dem Anhang zu entnehmen. Diese wurden auch für die folgende Teilaufgabe 1b erstellt. Hierbei geht es im Gegensatz zu 1a darum, an einer bestimmten Stelle eines Satzes aus drei in Klammern vorgegebenen Wörtern jenes zu unterstreichen, das als einziges in den Zusammenhang passt. Diesmal dient der ebenfalls standardisierte *Lesegeschwindigkeits- und Verständnistest für die Klassen 5 bis 12*, kurz *LGVT* (Schneider/Schlagmüller & Ennemoser 2017¹⁹) als Vorbild. Dieser wurde speziell für Lernende entwickelt, die nicht Deutsch als Erstsprache haben. Im Gegensatz zum *STOLLE* ist allein das semantische Kriterium ausschlaggebend für die korrekte Wahl (vgl. Hiller 2013: 127-128). In 1c sollen Sätze danach beurteilt werden, ob sie inhaltlich korrekt sind. An dieser Stelle wird dem Vorgehen beim standardisierten *Salzburger Lesescreening* (Mayringer & Wimmer 2003 für die Klassenstufen 1-4 bzw. Auer/Gruber/Mayringer & Wimmer 2005 für die Klassenstufen 5-8²⁰) gefolgt. Die Dari-Variante ist an dieser Stelle lediglich eine Übersetzung der deutschen Version. Die Sätze fragen universelles Weltwissen ab und sollten daher kulturenübergreifend beantwortet werden können. Ein Kreuz und ein Häkchen könnten das Verständnis von <richtig> und <falsch> unterstützen. Bei Aufgabe 2 handelt es sich um eine klassische Überprüfung der orthografischen Fähigkeiten. Wie bereits in 1.2.3 beschrieben, befindet sich die *orthografische Strategie* bereits auf den höheren Stufen der Lese- und Schreibentwicklung, daher lassen sich an dieser Stelle aussagekräftige Rückschlüsse auf das

¹⁹ erhältlich auf www.testzentrale.de

²⁰ beide erhältlich auf www.testzentrale.de

gegenwärtige literale Niveau gewinnen. In den vier Sätzen von Aufgabe 2 befindet sich je ein Fehler, der unterstrichen werden soll. Allen Fehlern ist in den beiden Sprachversionen gemein, dass sie der alphabetischen Schreibweise folgen und die weiteren *Funktionsprinzipien* ignorieren. Aufgrund der Geschlossenheit der Aufgaben kann im gesamten Teil A von einer hohen *Reliabilität* ausgegangen werden.

In Teil B wird *Reliabilität* nicht durch eine hohe Itemzahl, sondern größtenteils dadurch geschaffen, dass die Probanden punktuell ihre gegenwärtigen Fähigkeiten zeigen. Er dient zur Untersuchung der Schreibroutine. Zuerst soll in 3a ein Satz, den die instruierende Person auf einem A4-Blatt präsentiert, abgeschrieben werden. Bevor die Probanden zu schreiben beginnen, können sie den Satz solange lesen wie sie möchten. Wenn sie allerdings anfangen zu schreiben, wird das A4-Blatt umgedreht, so dass das Satzbild für die schreibende Person nicht mehr sichtbar ist. Um den Satz erneut zu sehen, müssen die Teilnehmenden klopfen. Dann wird das Blatt für circa fünf Sekunden wieder umgedreht. Diese Vorgehensweise knüpft an die Erkenntnisse aus 1.2 und den Unterkapiteln an, dass das Arbeitsgedächtnis nur eine begrenzte Zahl an Informationen aufnehmen kann. Schreib- und Leseunerfahrene müssen sich viel mehr Details einprägen und folglich in kleineren Schritten vorgehen, als es bei höher Literalen der Fall ist. Somit wird davon ausgegangen, dass letztere im Vergleich seltener auf die durch das Klopfen gegebene Hilfestellung zurückgreifen müssen. Außerdem könnte der Ebenenunterschied bei der Übertragung vom eher senkrechten Blatt auf den waagrecht liegenden Beobachtungsbogen für schwächere Schreibende eine Herausforderung darstellen. Der Satz, der für die deutsche Variante gewählt wurde lautet: Zum Abendessen gibt es heute Pizza und Salat. Er beinhaltet 8 Wörter, darunter ein Kompositum, und 37 *Grapheme*. Analog dazu wurde der folgende Satz auf Dari entwickelt: در شبهای زمستان ما بیشتر رادیو و موزیک می شنویم. Er kann übersetzt werden mit: In den Winternächten hören wir oft Radio und Musik. In der darauffolgenden Aufgabe soll der Satz aus 3a noch zweimal geschrieben werden, um das Schriftbild der beiden identischen Sätze zu vergleichen. Es spielt dabei keine Rolle, ob der Satz in 3a korrekt abgeschrieben wurde. Vielmehr geht es darum, die Homogenität der Schriftbilder zu erfassen. Dieses Aufgabenformat ließ sich so konkret nicht in anderen Quellen finden, dennoch lehnt es sich z.B. an die von Phelps/Stempel & Speck (1985) entwickelte, an über 1000 Schüler*innen getestete und eine zudem gute *Interraterreliabilität* belegende *Children's Handwriting Scale (CHES)* an, bei der eine kurze Geschichte abgeschrieben und nach zwei Minuten markiert wird, wo im Text sich die Schreibenden gerade befinden. Im Unterschied zu anderen Verfahren spielt der Zeitdruck aber kaum eine Rolle, weil die Texte komplett zu Ende geschrieben werden. Ähnlich verfahren auch Hamstra-Bletz & Blöte (1993) in ihren longitudinalen Untersuchungen, bei denen über 100 Kinder über fünf Jahre hinweg fünf Minuten lang einen Text abschreiben.

Pfeile dienen dazu, darauf hinzuweisen, dass die beiden Sätze möglichst untereinander geschrieben werden, was den Vergleich erleichtert. In dieser Aufgabe wird es auch interessant sein, zu beobachten, ob die Probanden sich auf sich selbst verlassen und ihre eigene Schrift aus 3a kopieren oder ob sie wiederholt vom Originalblatt der testenden Person abschreiben wollen, was als zusätzliches um Hilfe bitten zu verstehen sein müsste.

In vielen Untersuchungen spielt das Abschreiben im Zusammenhang mit Zeitdruck eine große Rolle. Olinghouse & Graham (2009: 43) beispielweise lassen in einer Minute einen Satz abschreiben, der alle Buchstaben des Alphabets beinhaltet und zählen danach unter anderem die Anzahl der geschriebenen Sätze aus. Bei der Beurteilung der Schriftbilder können auch sie eine gute *Interraterreliabilität* nachweisen. Ähnlich geht Reisman (1993, zit. nach Feder & Majnemer 2003: 72) im *Minnesota Handwriting Test (MHT)* vor, bei dem die einzuschätzenden Kinder zweieinhalb Minuten Zeit haben, um den Satz „the quick brown fox jumped over lazy dogs“ abzuschreiben. Auch Ziviani & Elkins (1986: 249) nutzen diesen Satz, weil er alle Buchstaben des Alphabets enthält, und arbeiten bei ihren fast 300 Proband*innen mit einem zweiminütigen Zeitlimit. Sie belegen ebenfalls eine hohe *Interraterreliabilität* bei der Einschätzung der Schriftprodukte. Das Schreiben unter Zeitdruck scheint also eine bedeutende Variable zur Feststellung literaler Fähigkeiten zu sein. Warum ist das so? Laut van Drempt, McCluskey & Lannin (2011: 325) bewirkt es sowohl einen stärkeren Stiftdruck auf das Papier als auch auf den Schaft des Stiftes durch das Pressen der Finger. Den Erkenntnissen folgend, die Marquardt & Weis (2015: 90-91) aus ihren kinematischen Untersuchungen ziehen,

[...] bekommen Lernende spätestens dann große Probleme, wenn sie schneller schreiben müssen. Die dazu erforderlichen Programme haben sie zu diesem Zeitpunkt noch nicht erworben: Zwar sind sie in der Lage Schrift langsam zu malen, nicht aber schnell zu schreiben. Langsame und kontrollierte Schreibbewegungen beanspruchen außerdem sehr viele Aufmerksamkeitsressourcen. Der Schreiber kann dann deutlich weniger Aufmerksamkeit auf die inhaltliche Gestaltung oder die korrekte Orthografie legen.

In *Lit-L1-L2* sollen die Probanden nun in einer Minute so oft wie möglich einen vorgegebenen Satz abschreiben. Ist die Zeit abgelaufen, kann bis zum jeweiligen Satzende weitergeschrieben werden. Auch hier dienen die Pfeile der Orientierung. In der deutschen Version wird der folgende Satz abgeschrieben: Morgen fahren wir mit dem Auto. Er besteht aus sechs Wörtern und 9 Silben. Der an diese Vorgaben angepasste Satz für Dari heißt übersetzt: Wir fliegen morgen mit dem Flugzeug nach Kabul. Analog aus sechs Wörtern bestehend wird er auf folgende Weise verschriftlicht: ما فردا با طیاره کابل می رویم. Wie bei den meisten der oben genannten Untersuchungen kann der Satz zunächst in Ruhe gelesen werden und erst, wenn sich die Teilnehmenden bereit fühlen, startet die Zeitmessung, damit tatsächlich die reine Schreibflüssigkeit und nicht zusätzliche Verstehensleistungen gemessen werden. Die Lesbarkeit der produzierten Sätze spielt dabei im Gegensatz zu einigen

anderen Untersuchungsverfahren (vgl. Sturm 2014: 4-5) keine Rolle, da es um die reine Messung der Schnelligkeit geht.

In Teil C wird anschließend die Leseflüssigkeit gemessen. Wie im ersten Kapitel bereits deutlich geworden sein sollte, bildet diese die Grundlage für die Fähigkeit, Texte zu verstehen. Es werden an dieser Stelle bewusst keine Fragen zum Inhalt des Textes gestellt, da davon ausgegangen wird, dass schneller Lesende grundsätzlich dazu in der Lage sind, den Text besser zu verstehen als schwächere Leser*innen (vgl. Adler & van Doren 2007: 53, Souvignier 2013: 150). Die Probanden lesen zwei Texte²¹, die beide nicht besonders anspruchsvoll sind, sich aber dennoch im Niveau voneinander unterscheiden. Die Texte in Deutsch und Dari haben einen nahezu identischen Umfang und ebenso ähnliche grammatische Strukturen. Zum Zwecke der Lesezeitmessung soll das Lesen laut erfolgen. Beide Lesetexte innerhalb einer Sprache unterscheiden sich bereits optisch. Während der erste Text in 16 Punkt gedruckt ist, ist der zweite um 2 Punkt kleiner. Des Weiteren hat der erste Text deutlich weniger Wörter und in jeder Zeile befindet sich genau ein Satz, weshalb er auf eine Seite hin zentriert ist. Der zweite Text ist dagegen im Blocksatz geschrieben und hat einen kleineren Zeilenabstand. Wenngleich beide Texte zunächst nach Koch & Oesterreicher (1996: 590-591) neben der *medialen* auch der *konzeptionellen Schriftlichkeit* zuzuordnen sind, unterscheiden sie sich doch in ihrem sprachlichen Niveau voneinander. Der zweite würde auf dem Kontinuum weiter in der Richtung der *konzeptionellen Schriftlichkeit* liegen als der erste. Hierfür können folgende Belege dargebracht werden: Im Hinblick auf die Syntax besteht der erste Text nur aus Hauptsätzen. Im zweiten Text dagegen werden Haupt- und Nebensätze auf verschiedene Arten miteinander verknüpft und es gibt Variationen im Tempus. Mit Blick auf die Ausführungen von Maas (2010: 78) können hier mehr *literate* Strukturen gefunden werden. Auch sein Modell beinhaltet die Vorstellung einer Skalierung, wenn er sagt: „Ausbaustufen, die komplexer als die des *nackten Satzes* [...] sind, sind *literater*“ (ebd.: 92). Zu diesen fakultativen Ausbaustufen zählt er die Verwendung propositionaler Strukturen und die steigende Zahl an Junktionen (vgl. ebd.: 118-119). Beides lässt sich im zweiten Text von Teil C in weitaus größerem Umfang finden. Weiterhin zeigt ein Blick auf die lexikalisch-semantischen Aspekte eine weitaus weniger abwechslungsreiche Wortwahl im ersten Text (vgl. Koch & Oesterreicher 1996: 591). Auch Maas (2010: 94-95) benennt die bedeutende Rolle der Differenziertheit in der Lexik im Kontinuum vom *Oraten* zum *Literaten*, da sie eine höhere kognitive Belastung darstelle

²¹ Diese sind den Aufgabenbögen im Anhang zu entnehmen. Dort ist auch eine deutsche Übersetzung der Dari-Texte zu finden.

Zuletzt soll in Teil D zu je sechs Bildern²² ein Text geschrieben werden. Der kleine Instruktionstext und ein weiteres Bild geben außerdem vor, welche Figuren in diesem Text vorkommen sollen. Dabei handelt es sich um zwei junge Männer, die zur leichteren Identifizierung ungefähr im Alter der Probanden sind und ihnen sowohl in der Dari- als auch in der Deutsch-Version begegnen. Diese Vorgaben sowie die optische Gestaltung könnten zumindest dazu beitragen, dass die produzierten Texte vergleichbarer sind, als es noch in der Pilotversion *LIT-L1-L2* der Fall war. Zusätzlich sollte die durchführende Person nach Beendigung der Texte durch Nachfragen sicherstellen, dass die sechs aus den Bildvorgaben verwendeten Wörter im Text vorkommen. Sollte die Aufgabe als zu schwer empfunden werden, kann der Proband zumindest die sechs Wörter abschreiben und/oder auch etwas ganz anderes schreiben. Wichtig ist, dass überhaupt ein Text produziert wird und dass im Sinne einer möglichst guten *Validität* die Aufgabenstellung mit der zu testenden Person besprochen werden kann. Schließlich zielt dieser Teil nicht auf die Lese-, sondern auf die Schreibkompetenz (vgl. Becker-Mrotzek & Böttcher 2015: 116). Die Bilder und der thematische Rahmen wurden nach dem Prinzip der Alltagsnähe ausgewählt. Diese Aufgabenstellung ist angelehnt an die Studien von Alston (1983/1986), in denen Schüler*innen einen Text über ihre Lieblingsperson schreiben sollen. Von 500 Schreibproben wurden dort 100 zufällig ausgewählt und von zwei Rater*innen unabhängig voneinander eingeschätzt. Die Untersuchungen boten gute *Reliabilitäts-* und *Validitätskoeffizienten* für 13 von 20 Items.

Um eine zufriedenstellende *Objektivität* zu gewährleisten müssen die Testbedingungen für alle Probanden möglichst gleich sein (vgl. Grothjahn 2007: 496, Mrotzek & Böttcher 2015: 117-118). Die *Durchführungsobjektivität* wird in *Lit-L1-L2* durch ein Manual²³ gewährleistet, das ausführliche Hinweise und Redemittel für eine möglichst einheitliche Durchführung beinhaltet. Alle Probanden bekommen beispielsweise auch die gleichen Stifte gestellt. Auf die Überprüfung der *Auswertungsobjektivität* wird im dritten Kapitel eingegangen.

2.2.2 Entwicklung von Kriterien zur Verhaltensbeobachtung beim Lesen und Schreiben

Sich bei der Auswertung eines Schreibaktes allein auf das Ergebnis, also das Schriftbild, zu konzentrieren, beispielsweise um somit festzustellen, ob jemand bestimmten Normen entsprechend schreibt, bildet nicht das gesamte Spektrum dessen ab, was Schriftsprache bedeutet. Marquardt & Weis (2015: 86-87) festigen diese Hypothese folgendermaßen:

²² Alle Bilder stammen aus Internetquellen, aus denen die Erlaubnis zur freien Verwendung eindeutig hervorgeht. Die jeweiligen Quellen sind dem Abbildungsverzeichnis zu entnehmen.

²³ Das Manual ist dem Anhang zu entnehmen.

Welche schreibmotorischen Kompetenzen aber hinter den Verschriftlichungen stehen – das heißt z.B. wie verkrampft das Kind den Stift hält oder wie flüssig die Buchstaben geschrieben sind – kann ohne genaue Beobachtung des einzelnen Heranwachsenden schwer nachvollzogen werden.

Seit Mitte der Achtzigerjahre beschäftigen sich Forscher*innen mit dem Verhalten von schreibenden und/oder lesenden Kindern (vgl. Miller 1990, Selin 2003, Zitzlsperger 2008) bzw. zusätzlich mit dem Schriftbild (vgl. Ziviani & Elkins 1986, Naville 1997, Heuer 1999, Wendler 2001, Ledl 2003, Söhl 2006, Faddy 2008). Nicht zu vergessen sind die Instrumente, die bereits in 2.1 genannt wurden. Letztere sind neben dem *HAB* von Faddy (2008) die einzigen, die erwachsene Lernende in den Blick nehmen. Auf die hohe Aussagekraft der Untersuchungen von Faddy und von Ziviani & Elkins wurde bereits eingegangen. Auch Selin (2003) kann in ihrer Studie aufgrund einer großen Zahl an Teilnehmer*innen, einer gezielten Methodentriangulation und einer Verwendung sowohl von Longitudinal- als auch von Querschnittuntersuchungen eine hohe wissenschaftliche Güte nachweisen. Ebenso ist es bei Wendler (2001), der anhand von 88 Auswertungskriterien, die mit detaillierten Anwendungsinstruktionen versehen sind, im Rahmen seiner vorgegebenen Zielsetzungen eine zufriedenstellende Standardisierung nachweist. Wegen der geringen Stichprobengröße sind seine Ergebnisse jedoch nur in eingeschränktem Maß als repräsentativ einzuschätzen. Bei Seyfried (o.J., zit. nach Ledl 2003), Zeman & König (1986, zit. nach Ledl 2003), Miller (1990), Naville (1997), Heuer (1999), Ledl (2003), Söhl (2006) und Zitzlsperger (2008) sind leider keine Nachweise über die *Validität* der Kriterien zur Verhaltenseinschätzung zu finden. Stachelhaus (2003) beschäftigt sich vor allem mit graphomotorischen Fördermöglichkeiten, die allerdings als Vorläuferkompetenzen zum eigentlichen Schreiben zu sehen sind. Die von ihr gefundenen Kriterien wurden mit verschiedenen Mitteln an fast 300 Grundschulkindern geprüft und können inhaltlich auf die hiesige Arbeit bezogen werden. Mai & Marquardt (1998) stützen sich auf computergestützte Messverfahren der Schreibbewegung, auf die sich Marquardt wohl auch in einer späteren Veröffentlichung bezieht (vgl. Marquardt & Weis 2015).

Neben den Erkenntnissen aus der Literaturrecherche fließen auch die Beobachtungen, die die Verfasserin dieses Textes während ihrer Hospitationen und der Pilotierung machte, in den Katalog von Beobachtungskriterien mit ein. Letztere werden Oberthemen zugeordnet und in vier Stufen untergliedert, welche jeweils durch Verbalisierungen spezifiziert sind. Gründe hierfür wurden bereits in 2.4 genannt.

Der erste Beobachtungsschwerpunkt gilt dem Aspekt der Unsicherheit beim Lesen bzw. Schreiben und umfasst die Bereiche *Außenwirkung* (Tab. 1) und *verbales Verhalten* (Tab. 2).

Kategorie	kommt vor in Teil:	Stufe 0	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	auch in
Mimik und Gestik	A, B, C, D	sehr unsicher, frustriert	eher unsicher und angestrengt	ab und zu angestrengt	entspannt, locker, sicher	NLLSD o.J., Zeman & König 1986, zit. nach Ledl 2003, Naville 1997, Wendler 2001, Tarone/Bigelow & Hansen 2009, NLS 2014
Berührungen am Kopf (Mund, Stirn etc.)	A, B, C, D	durchgehend	> 10x bzw. > Hälfte der Zeit	< 10x bzw. < Hälfte der Zeit	nie	eigene Beobachtung

Tab. 1: Außenwirkung

Wie in Tab. 1 ersichtlich ist, spielt die Behaglichkeit der Teilnehmenden in vielen Instrumenten und Überlegungen eine Rolle. Auch, wenn andere Umstände als die Aufgabe selbst, ein unsicheres Auftreten bewirken könnten, scheint es in der Tendenz dennoch so zu sein, dass jemand, der beim Schreiben oder Lesen beobachtet wird, mehr Sicherheit ausstrahlt, wenn die Kompetenzen, die zur Bewältigung der jeweiligen Aufgabe benötigt werden, zu einem Großteil vorhanden sind. Die Einschätzung dessen, wie eine Person wirkt, ist selbstverständlich relativ subjektiv, daher ist das Item *Mimik und Gestik* eher hoch-inferent, was bedeutet, dass der Interpretationsspielraum eher groß ist (vgl. Ricart Brede 2014: 143). Die später in dieser Arbeit erfolgende Messung der *Interraterreliabilität* ist daher an dieser Stelle von besonderer Bedeutung. Um diesem Aspekt einen niedriger-inferenten, also offensichtlicheren bzw. eindeutigeren (vgl. ebd.) Beobachtungsschwerpunkt entgegenzusetzen, wird ein Faktor vorgeschlagen, der nicht in der gesichteten Fachliteratur vorkommt, aber während der Hospitationen deutlich wurde: bei größeren mentalen Anstrengungen fassten sich die Lernenden entweder an die Stirn, an das Kinn oder an andere Stellen am Kopf.²⁴ Wie oft dies jemand tut, kann, insbesondere bei einer Videoaufnahme, problemlos gezählt werden. Hier wird eine relativ hohe Ähnlichkeit in den Werten der Rater*innen erwartet.

Auch explizite Verbalisierungen dienen als Hinweise für Unsicherheit (Tab. 2).

Kategorie	kommt vor in Teil:	Stufe 0	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	auch in
Kommentare zu schwieriger Bewältigung	A, B, C, D	> 3x	2-3x	1x	nie	Tarone/Bigelow & Hansen 2009
Nachfragen	A	> 3x	2-3x	1x	nie	Zeman & König 1986, zit. nach Ledl 2003, Wendler 2001, Tarone/Bigelow & Hansen 2009
um Hilfe bitten (außer Klopfen in 3a)	B	> 3x	2-3x	1x	nie	

Tab. 2: verbales Verhalten

²⁴ Eine entsprechende systematische Überprüfung zu diesem Aspekt müsste noch durchgeführt werden.

In der Pilotierung zeigte sich, dass es den Rater*innen nicht leichtfiel, zwischen dem *Nachfragen* und dem *um Hilfe bitten* zu unterscheiden, daher kommen diese beiden Punkte nicht mehr gemeinsam in einem Beobachtungsblock vor. Sie sollten aber ebenso wie *Kommentare zur schwierigen Bewältigung* gut zählbar sein und könnten zeigen, dass es den Probanden schwerfällt, die relativ einfachen Aufgabenstellungen in *Lit-L1-L2* zu erfüllen. Dieses Verhalten kann auf Frustration, Überforderung und fehlende Routine hinweisen. Die Items spiegeln die motivationale Komponente der Lesekompetenz aus der Lesesozialisationsforschung wider. Hierbei handelt es sich „um die Mobilisierung positiver Erwartungen an die schriftliche Kommunikation und ein entsprechendes Selbstkonzept als Leser*in, um die Bereitschaft, sich Fremdem und Neuem zu öffnen und Schwierigkeiten im Verstehen zu überwinden“ (Hurrelmann 2009: 30).

Den zweiten Beobachtungsschwerpunkt zur Einschätzung des Verhaltens bilden Herangehensweisen, die dazu dienen, die eigenen Aufmerksamkeit zu steuern. In Tab. 3 werden sie unter der Bezeichnung *Maßnahmen zur Fokussierung* aufgeschlüsselt.

Kategorie	kommt vor in Teil:	Stufe 0	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	auch in
Sitzhaltung	A, B, C, D	sehr unruhig, ständig anders	meist unter 45° geneigt	meist über 45° geneigt	gerade bis leicht geneigt	Naville 1997, Heuer 1999, Wendler 2001, Ledl 2003, Stachelhaus 2003, Söhl 2006, Zitzlsperger 2008
Folgen der Wörter mit dem Stift oder Finger	A, C	durchgehend	oft	ab und zu	nie	Ledl 2003, Tarone/Bigelow & Hansen 2009, NLS 2014
stille Mundbewegung oder hörbares Lesen	A, B, D	durchgehend	oft	ab und zu	nie	Zeman & König 1986, zit. nach Ledl 2003, Ledl 2003, Tarone/Bigelow & Hansen 2009
Nähe zum Blatt	C	durchgehend sehr nah	oft näher am Blatt	ab und zu näher am Blatt	durchgehend nicht sehr nah	Heuer 1999, Ledl 2003, eigene Beobachtung

Tab. 3: Maßnahmen zur Fokussierung

Der erste Unterpunkt ist die *Sitzhaltung*. Die sehr konkreten Angaben zum Neigungswinkel lassen sich so nicht in der Literatur finden. Sie beruhen auf in den Hospitationen gemachten Erfahrungen. Während die Körper der *Integra*-Studierenden bei Schreib- und Leseaufgaben relativ senkrecht waren, neigten sich die Lernenden in dem Alphabetisierungskurs oft weit herunter zur Tischplatte. In der *InteA*-Klasse wechselten die Sitzpositionen oft, und zwar allem Anschein nach je nach dem Anspruch der zu bearbeitenden Aufgabe. Die in Tab. 3 aufgeführten Forscher*innen bestätigen die Bedeutung der Körperhaltung. In der *InteA*- und in der Alphabetisierungs-Klasse wurde deutlich, dass die *Nähe zum Blatt* sich vom eben genannten Punkt unterscheidet, denn dort wurde beobachtet, wie Arbeitsblätter bzw. -hefte mit den Händen hochgehalten bzw. aufgestellt wurden. Auch das *Folgen der Wörter mit dem Stift oder Finger* und eine *stille Mundbewegung oder hörbares Lesen* bei (eigentlich) ruhig zu bearbeitenden Aufgaben konnte vom Alphabetisierungskurs bis zur *Integra*-

Gruppe mit steigender Frequenz beobachtet werden. Die Fixierung und Kanalisierung des zu erarbeitenden Feldes scheint also ein Mittel zur Bündelung von Aufmerksamkeit zu sein.

Als drittes rückt der Aspekt der *Automatisierung* motorischer Schreibprozesse in den Fokus. Schon während der Hospitationen wurde deutlich, dass die Lernenden im *Integra*-Kurs weitaus routinierter mit dem Schreibinstrument umgingen. Der Stift fuhr hier leicht und zügig über das Blatt. Dagegen konnte in der Alphabetisierungs-Klasse beobachtet werden, dass die Schüler*innen insgesamt langsamer schreiben. Selbst das Setzen eines Kreuzes bei einer Multiple-Choice-Aufgabe dauerte relativ lange. Nur diejenigen, die sich zusätzlich eigene Übersetzungen notierten, also bereits Vorkenntnisse aus ihrer L1 mitbrachten, konnten auch im Deutschen flüssiger schreiben. In der Literatur wird der *Schreibfluss*, wie in Tab. 4 ersichtlich ist, sehr oft gemessen. Häufiges Absetzen führt beispielsweise zu einem stockenden Schreibrhythmus und einem langsameren Schreibtempo. Der Schreibakt wirkt insgesamt mühsam.

Kategorie	kommt vor in Teil:	Stufe 0	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	auch in
Schreibfluss unter Druck (nur in 3c)	B	sehr langsam	häufiges Absetzen	seltenes Absetzen	zügig, ohne klare Pausen	NLLSD o.J., Seyfried o.J., zit. nach Ledl 2003, Zeman & König 1986, zit. nach Ledl 2003, Mai & Marquardt 1998, Heuer 1999, Stachelhaus 2003, Söhl 2006, Tarone/Bigelow & Hansen 2009, NLS 2014, Marquardt & Weis 2015, eigene Beobachtung
Schreibfluss	D	immer sehr langsam	meist langsam	meist flüssig	zügig und flüssig	
Verkrampfen der Schreibhand (nur in 3c)	B	bricht vorzeitig ab (< 1min)	lockert Hand zwischendurch	lockert Hand nur am Ende	keine Anzeichen	Naville 1997, Mai & Marquardt 1998, Wendler 2001, Ledl 2003, Stachelhaus 2003
Verkrampfen der Schreibhand	D	bricht vorzeitig ab	lockert Hand zwischendurch	lockert Hand nur am Ende	keine Anzeichen	

Tab. 4: Automatisierung

Ein Aspekt, der trotz häufiger Erwähnung in der Fachliteratur (vgl. Miller 1990, Naville 1997, Wendler 2001, Ledl 2003, Stachelhaus 2003, Söhl 2006, Florida Department of Education 2014) für *Lit-L1-L2* entfallen ist, ist die Stifthaltung. Schon 1986 untersuchten Ziviani & Elkins (1986: 247) den Einfluss der Stifthaltung auf die Schreibgeschwindigkeit und die Lesbarkeit des Schreibprodukts bei fast 300 Kindern im Alter von 8 bis 14 Jahren und fanden keine Zusammenhänge, wobei sie einschränkend zu bedenken geben, dass die Griffweise beim Schreiben längerer Texte unter Umständen doch eine Rolle spielen könne, was aber bis dato noch nicht untersucht worden sei (vgl. ebd.: 256). Doch auch 25 Jahre später bestätigen van Drempt, McCluskey & Lannin (2011:

321) in einer Metastudie, dass sich mit Stifthaltungen, die vom traditionellen Dreifingergriff abweichen, ebenso leserliche Texte in einem angemessenen Zeitrahmen produzieren ließen. Die Hospitation in der Gruppe der Studierenden im *Integra*-Projekt zeigte dementsprechend zahlreiche unterschiedliche Möglichkeiten, wie ein Stift gehalten werden kann. Dennoch schrieb jede*r Beobachtete schnell, bzw. wirkte der jeweilige Schreibakt stark automatisiert. Obwohl die Grifftechnik selbst aus genannten Gründen nicht Ziel der Beobachtung ist, kann sie doch Folgen haben, die sich möglicherweise erst in einer Stresssituation wie bei Aufgabe 3c oder beim Schreiben längerer Texte zeigen. Wenn die Hand verkrampft, kann dies nicht direkt, sondern möglicherweise erst daran erkannt werden, dass sie wieder gelockert werden muss. Auch ein starkes Aufdrücken mit dem Stift kann ein Verkrampfen zur Folge haben, daher wurde dieses Item für *Lit-L1-L2* übernommen.

2.2.3 Entwicklung von Kriterien zur Beurteilung des Schriftbildes

Schrift sollte, um ihre Funktion als Kommunikationsmedium zu erfüllen, sowohl für die produzierende Person selbst, als auch für andere lesbar sein. Daher ist es nötig, sich, basierend auf Feedbackprozessen, an ein Mindestmaß grafischer Konventionen zu halten (vgl. Hamstra-Bletz & Blöte 1993: 689). Häufig existieren aber laut Hasert (1998: 30) „[...] Vorstellungen von Handschriften als einer zu realisierenden idealen normativen Zielschrift.“ Ein Grund dafür liegt in der Vermittlung normierter Schrifttypen in der Grundschule (vgl. ebd.: 196), doch fast niemand behält die Ausgangsschrift im Erwachsenenalter (vgl. Mai 1991: 13, Mai & Marquardt 1998: 9), in dem sich eine individuelle Handschrift herausgebildet hat (vgl. Mai 1991: 15, Söhl 2006: 47), bei. Höherliterale Erwachsene geben sich, wenn es der Umstand erlaubt, damit zufrieden, dass sie ihre Schrift zumindest entziffern können (vgl. Hasert 1998: 196), doch bei weniger literalen Menschen kann man vermutlich nicht davon ausgehen, dass sie situativ unterscheiden, da, wie in 1.2.2 bereits erörtert, jeder Schreibvorgang von ihnen höchste Aufmerksamkeit abverlangt.

Einige Publikationen haben sich entweder komplett oder teilweise mit der Beurteilung des Schriftbildes beschäftigt. Auf die Nachweise für Standardisierungen wurde in den beiden vorangegangenen Unterkapiteln schon eingegangen. Zu Hasert (1998) und Schilling (1998, zit. nach Wendler 2001: 229) lassen sich diesbezüglich keine Belege finden.

In Teil A bezieht sich die nachträgliche Auswertung nicht direkt auf das Schriftbild, sondern ermöglicht aufgrund der Aufgabenformate eine Kontrolle inhaltlicher Korrektheit. Es wird also direkt das Leseverständnis gemessen (Tab. 5).

Zahl der sinnvoll bearbeiteten Antworten, egal ob korrekt oder inkorrekt*:				
□ □ □ □	□ □ □ □	□ □ □ □	□ □ □ □	
1a: ___ von 4	1b: ___ von 4	1c: ___ von 4	2: ___ von 4	Teilsomme 1:
Zahl der korrekten Antworten:				
□ □ □ □	□ □ □ □	□ □ □ □	□ □ □ □	
1a: ___ von 4	1b: ___ von 4	1c: ___ von 4	2: ___ von 4	Teilsomme 2:
Produkt Teil A:				

Tab. 5: Nachträgliche Auswertung Teil A

Ein Lösungsblatt, das für Dari und für Deutsch erstellt wurde²⁵, ermöglicht den Rater*innen, unabhängig von ihren individuellen Sprachkenntnissen, eine problemlose Überprüfung der Richtigkeit, die sich aus zwei Teilsommen ergibt. Wenn die Proband*innen formal der Aufgabenstellung folgen, das heißt, wenn sie in 1a jeweils ein Wort markieren (egal wie), in 1b jeweils ein Wort in Klammern markieren (egal wie), in 1c eine Aussage als richtig oder falsch klassifizieren (egal wie) und in 2 jeweils eine Fehlerstelle oder ein Wort markieren (egal wie), bekommen sie einen Punkt, der mit 50 % gewichtet wird. Somit wird berücksichtigt, dass die Operatoren, bzw. die Aufgabenformate richtig verstanden wurden, was ein Indikator für Erfahrung im Umgang mit schriftlichen Aufgaben sein kann. Die anderen 50 % ergeben sich aus der inhaltlichen Korrektheit.

In der nachträglichen Auswertung von Teil B und D wird bewertet, ob und wie oft in den Schreibprodukten Korrekturen vorgenommen werden (Tab. 6).

Kategorie	kommt vor in Teil:	Stufe 0	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	auch in
Korrekturen (durchstreichen, drüberschreiben)	B	> 3x	2-3x	1x	nie	Alston 1983, Phelps/Stempel & Speck 1985, Hamstra-Bletz 1993, Hasert 1998, Schilling 1998, zit. nach Wendler 2001
	D	nichts geschrieben	mehr als 3x	2-3x	1x oder nie	

Tab. 6: Korrekturen als Zeichen fehlender Automatisierung

Da in Teil B die Texte in jeder Aufgabe vorgegeben sind, wird hier ein etwas strengerer Maßstab angesetzt als in Teil D, in dem ein Text – mit Hilfe einiger vorgegebener Schlagwörter – frei produziert und insgesamt mehr Text produziert wird. Im Gegensatz zur Vorversion *LIT-L1-L2* wird das *Korrigieren* nicht mehr in der Verhaltenseinschätzung bewertet, da dies während des Schreibaktes, gerade in der den Beobachter*innen unbekanntem Schrift, relativ schwer zu beobachten ist.

²⁵ Beide Versionen befinden sich im Anhang.

Selbstverständlich kommen Korrekturen auch bei routinierten Schreiber*innen vor (vgl. van Drempt, McCluskey & Lannin 2011: 326) und es zeugt auch von erfolgreich erworbenen Kompetenzen, Fehler zu erkennen (vgl. Hasert 1998: 196). Dennoch ist davon auszugehen, dass ein höherer Grad an Automatisierung bzw. Sicherheit und Routine die Korrekturreate senkt.

In den Aufgaben 3a und 3c soll ein Satz abgeschrieben werden. Während in 3a ein vorgegebener Satz erlesen und aus dem Gedächtnis reproduziert wird, ist der Satz in 3c die ganze Zeit über visuell präsent und soll möglichst schnell und oft niedergeschrieben werden. Der Originalsatz zu 3a befindet sich auf dem Lösungsbogen²⁶, der den Rater*innen zur Verfügung gestellt wird. Bei den *Abweichungen vom Original* (Tab. 7) kann es zu Schwierigkeiten kommen, wenn sich die geschriebene Schrift trotz Korrektheit von der gedruckten Schrift unterscheidet. Daher sind die Kategorien sehr grob gefasst. Sollten die optischen Abweichungen sehr groß sein, kann aber mit großer Wahrscheinlichkeit davon ausgegangen werden, dass einige Bestandteile des Satzes fehler- oder lückenhaft abgeschrieben wurden.

Kategorie	kommt vor in Teil:	Stufe 0	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	auch in
Abweichungen vom Original	B (3a)	nichts geschrieben	viele	wenige	keine	Zeman & König 1986, zit. nach Ledl 2003, Miller 1990, Heuer 1999, Ledl 2003
Anzahl der Sätze	B (3c)	weniger als 3	3-4	5-6	7 und mehr	NLLSD o.J., Seyfried o.J., zit. nach Ledl 2003, Zeman & König 1986, zit. nach Ledl 2003, Mai & Marquardt 1998, Heuer 1999, Stachelhaus 2003, Söhl 2006, Tarone/Bigelow & Hansen 2009, NLS 2014, Marquardt & Weis 2015, eigene Beobachtung

Tab. 7: Abschreiben

Die konkreten Zahlen, die zur *Anzahl der Sätze* in Aufgabe 3c aufgeführt sind, stammen von selbst-durchgeführten Pretests mit deutschen und afghanischen Grundschüler*innen und Erwachsenen. Diese Aufgabenstellung ermöglicht eine unmittelbare Messung der Automatisierung des Schreibvorganges. Wenn die in Tab. 7 aufgeführten Forscher*innen auch nicht direkt die Textmenge in den Blick nehmen, so beschäftigen sie sich doch mit der Schreibgeschwindigkeit, deren Ergebnis ergo in der hier betrachteten Aufgabe einer großen Satzmenge entspricht.

Auch bei der Textproduktion in Aufgabenteil D spielt die Textmenge und somit zumindest zum Teil eine Messung der Schreibflüssigkeit eine Rolle. Die Teilnehmenden werden während der

²⁶ Die Lösungsbögen befinden sich im Anhang.

Bearbeitung ermuntert, mindestens die fetter gedruckten Linien auf dem Arbeitsbogen zu füllen. Dies entspricht sieben Zeilen (Tab 8.).

Kategorie	kommt vor in Teil:	Stufe 0	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	auch in
Textmenge (jede begonnene Zeile zählt)	D	0-1 Zeile	2-4 Zeilen	5-6 Zeilen	7 Zeilen oder mehr	NLLSD o.J.

Tab.8: Textmenge

Die im Folgenden aufgelisteten Kriterien zur Beurteilung des Schriftbildes (Tab. 9 und Tab. 10) lassen sich in vier Oberkategorien unterteilen:

- Einheitlichkeit der Graphemform im jeweiligen Kontext (Schriftgröße bzw. Größe der Buchstaben im Vergleich zueinander; Neigung der Buchstaben (im Vergleich zueinander); Formbildung gleicher Buchstaben; Mittelband, Ober- und Unterlängen (OL & UL))
- Segmentierung von Wörtern und Sätzen (Satzschlusszeichen (vorhanden); Lücken zwischen den Wörtern)
- Feinmotorik (Stiftdruck; Strichführung)
- Einpassung des Texts auf die Seite/Zeile (Lineatur: Berührung unterer Linie; Randüberschreitungen; Zeilenumbrüche)

Zur besseren Übersicht sind in Tab. 9 jene Aspekte aufgezählt, die sowohl in Aufgabenteil B also auch D vorkommen, jedoch zum Teil aufgrund der verschiedenen Aufgabenstellungen leicht unterschiedlich verbalisiert sind. Die Kriterien, die nur in Teil D beurteilt werden, folgen in einer gesonderten Tabelle (Tab. 10).

Kategorie	kommt vor in Teil:	Stufe 0	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	auch in
Schriftgröße bzw. Größe der Buchstaben im Vergleich zueinander	B (3b)	nichts geschrieben	viele Unterschiede	wenige Unterschiede	fast identisch	Seyfried o.J., zit. nach Ledl 2003, Alston 1983, Zeman & König 1986, zit. nach Ledl 2003, Miller 1990, Hamstra-Bletz 1993, Hasert 1998, Schilling 1998, zit. nach Wendler 2001, Ledl 2003
	D	nichts geschrieben	eher uneinheitlich	ab und zu Ausnahmen	einheitlich	
	D	nichts geschrieben	eher groß	eher klein	angemessen	
Neigung der Buchstaben (im Vergleich zueinander)	B (3b)	nichts geschrieben	viele Unterschiede	wenige Unterschiede	fast identisch	Seyfried o.J., zit. nach Ledl 2003, Alston 1983, Phelps/Stempel & Speck 1985, Miller 1990, Hasert 1998, Schilling 1998, zit. nach Wendler 2001, NLS 2014
	D	nichts geschrieben	eher uneinheitlich	ab und zu Ausnahmen	einheitlich	

Formbildung gleicher Buchstaben	B (3b)	nichts geschrieben	viele Unterschiede	wenige Unterschiede	fast identisch	Seyfried o.J., zit. nach Ledl 2003, Phelps/Stempel & Speck 1985, Hamstra-Bletz 1993, Schilling 1998, zit. nach Wendler 2001, NLS 2014
	D	nichts geschrieben	eher einheitlich	ab und zu Ausnahmen	einheitlich	
Satzschlusszeichen (vorhanden)	B (3b)	nichts geschrieben	in keinem Satz	in einem Satz	in beiden Sätzen	eigene Beobachtung
	D	nichts geschrieben	keine oder nicht erkennbar	1-2x	3 oder mehr	

Tab. 9: Schriftbild 1

In 3b geht es um den Schriftvergleich in einem Satz, der zweimal geschrieben wird. Es wird angenommen, dass sich beide Sätze in den Aspekten *Schriftgröße*, *Buchstabenneigung* und in der *Formbildung gleicher Buchstaben* bei routinierten Schreibenden sehr ähneln. Wie in 1.4.1 beschrieben, gibt es sowohl im Deutschen als auch im Dari *Satzschlusszeichen*. Literale Teilnehmende müssten demnach jeweils am Ende der Sätze einen Punkt setzen, zumal dieser auch in der Vorlage des Satzes in 3a vorgegeben ist. In Aufgabenteil D wird davon ausgegangen, dass die *Satzschlusszeichen* einen Hinweis auf die Satzzahl geben. Bei einem Richtwert von sieben zu beschreibenden Zeilen wird eine Mindestanzahl von drei Sätzen angenommen. Das Ermitteln der Anzahl sollte bei den beiden geschulten Rater*innen zu sehr ähnlichen Ergebnissen führen. Ein wenig unspezifischer sind die Aspekte *Schriftgröße*, *Buchstabenneigung* und *Formbildung gleicher Buchstaben* im Fließtext (Teil D). Bezüglich der *Schriftgröße* wird zum einen ein innertextlicher Vergleich wiederkehrender Buchstaben angestellt, wie es auch bei der *gleichen Formbildung* der Fall ist, und zum anderen wird die Größe der Schrift im Gesamtbild eingeschätzt. Während der Hospitationen wurde deutlich, dass weniger literale Menschen am ehesten dazu neigen, groß zu schreiben, höher literale dagegen können die Tendenz zu einer (manchmal zu) kleinen Schrift haben. Die hochliteralen Schreibenden im *Integra*-Kurs passten ihre Schriftgröße dagegen der Aufgabenstellung und dem Fakt an, dass ihr Text von Anderen gelesen wird.

Zuletzt werden alle weiteren Kriterien zur Schriftbildeinschätzung aufgezählt, die nur in der Auswertung von Aufgabenteil D vorkommen.

Kategorie	kommt vor in Teil:	Stufe 0	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	auch in
Stiftdruck	D	nichts geschrieben	sehr stark oder sehr schwach	ab und zu stark/schwach	einheitlich regulär	Seyfried o.J., zit. nach Ledl 2003, Alston 1983, Phelps/Stempel & Speck 1985, Schilling 1998, zit. nach Wendler 2001, Ledl 2003, Stachelhaus 2003, eigene Beobachtung

Strichführung	D	nichts geschrieben	oft zittrig	ab und zu zittrig	klar	Alston 1983, Naville 1997, Schilling 1998, zit. nach Wendler 2001, Ledl 2003
Lücken zwischen den Wörtern	D	nichts geschrieben	nicht vorhanden	selten vorhanden	regelmäßig vorhanden	Seyfried o.J., zit. nach Ledl 2003, Alston 1983, Zeman & König 1986, zit. nach Ledl 2003, Hamstra-Bletz 1993, Schilling 1998, zit. nach Wendler 2001, NLS 2014
Lineatur: Berührung unterer Linie	D	nichts geschrieben	nicht bis kaum	oft bis meistens	immer	Seyfried o.J., zit. nach Ledl 2003, Alston 1983, Zeman & König 1986, zit. nach Ledl 2003, Hamstra-Bletz 1993, Hasert 1998, Heuer 1999, Ledl 2003, Stachelhaus 2003, Söhl 2006, NLS 2014
Mittelband, Ober- und Unterlängen (OL & UL)	D	nichts geschrieben	OL <u>oder</u> UL angedeutet	OL <u>und</u> UL angedeutet	OL <u>und</u> UL klar erkennbar	Seyfried o.J., zit. nach Ledl 2003, Hamstra-Bletz 1993, Hasert 1998, Schilling 1998, zit. nach Wendler 2001, NLS 2014
Randüberschreitungen	D	nichts geschrieben	mehr als 3x	2-3x	1x oder nie	Seyfried o.J., zit. nach Ledl 2003, Zeman & König 1986, zit. nach Ledl 2003, Hamstra-Bletz 1993, Schilling 1998, zit. nach Wendler 2001, NLS 2014
Zeilenumbrüche	D	nichts geschrieben	viele Stauungen	je Satz eine Zeile	regulär	Ledl 2003, Hamstra-Bletz 1993, Schilling 1998, zit. nach Wendler 2001

Tab. 10: Schriftbild 2

Auch wenn man bei routinierten Schreiber*innen in einem längeren Text leichte Unregelmäßigkeiten im *Stiftdruck* feststellen kann (vgl. van Drempt, McCluskey & Lannin 2011: 321), ist dieser auf niedrigeren Literalitäts-Levels weitaus irregulärer. Insbesondere ein starkes Aufdrücken könnte Indiz für eine gering entwickelte Feinmotorik sein und zur Hemmung des Schreibflusses führen. Ein niedriger Druck könnte womöglich auf Unsicherheit schließen lassen. Dies zeigte sich vor allem während der Hospitationen in der Alphabetisierungs-Klasse. Ähnlich verhält es sich mit der *Stiftführung*. Sollte diese kraftlos oder aber ausfahrend sein, entstehen optisch wahrnehmbare Verzitterungen im Schriftbild. Gerade Schreibanfänger*innen verzichten oft auf *Lücken zwischen den Wörtern*, z.B. weil sie die gesprochene Sprache noch nicht in ihre einzelnen Segmente gliedern können bzw. das Konzept Wort noch nicht vollständig verstanden haben. In der Literatur wird auch die Fähigkeit, in der Lineatur zu schreiben als aussagekräftig erachtet. Im Zuge dieser Arbeit bildet das *Berühren der unteren Linie* das Kennzeichen für diese Eigenschaft. Noch spezifischer ist das *Einhalten des Mittelbandes, bzw. der Ober- und Unterlängen* der Schrift. Diese sind sowohl in der deutschen Schrift als auch im Dari bedeutsam. Bei der Hospitation im *InteA*-Kurs wurde deutlich, dass insbesondere

die Unterlängen beim Schreiben Probleme bereiten. *Randüberschreitungen* und Schwierigkeiten mit *Zeilenumbrüchen* gehören thematisch zusammen. Sie zeigen, dass das Zeilenende nicht oder zu stark akzeptiert wird und Sätze als optisch nicht trennbar gelten. Unerfahrene Lernende der Schriftsprache neigen also zum einen dazu, Sätze auch über das Ende der Linien hinaus zu schreiben oder sie stauen die letzten Wörter auf einer Zeile. Eine von der Verfasserin dieses Textes oft beobachtete Vermeidungsstrategie ist es, jeden Satz einzeln in eine Zeile zu schreiben.

2.2.4 Entwicklung von Kriterien zur direkten Kompetenzmessung

Zwei Gesichtspunkte, die *Lit-L1-L2* direkt messen kann, sind die *Leseflüssigkeit* über die zum Vorlesen benötigte Zeit (Tab. 12) und die Fähigkeiten des Arbeitsgedächtnisses beim Abschreiben eines Satzes in Aufgabe 3a (Tab 11).

Kategorie	kommt vor in Teil:	Stufe 0	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	auch in
Klopfen (nur in 3a)	B	> 3x bzw. abgebrochen	2-3x	1x	nie	Zeman & König 1986, zit. nach Ledl 2003, Miller 1990, Heuer 1999, Ledl 2003

Tab. 11: Arbeitsgedächtnis

Wie im letzten Kapitel erwähnt, wird dieser Satz nach erstem Hinsehen verdeckt und im Folgenden immer dann gezeigt, wenn der Wunsch danach durch die Probanden mittels Klopfens gezeigt wird. Erfahrene Lernende, die die Orthografie ihrer Sprache beherrschen, sind, wie Selbstversuche und Proben mit anderen Studierenden zeigen, in der Lage, diesen Satz nach einmaligem Lesen zu memorieren und fehlerlos niederzuschreiben. Vortests mit zwei afghanischen Jugendlichen und einem Studierenden, der Dari nur als seine zweitstärkste Schriftsprache angibt, zeigen, dass die Kontroll- und Nachlesemöglichkeit bei sinkender literaler Vorerfahrung in steigendem Maße verwendet wird. Aufgrund der geringen Kapazität des Arbeitsgedächtnisses müssen die Informationen stückweise bzw. gruppiert aufgenommen und dann wiedergegeben werden. Dieses Item ist ebenfalls niedriginferent, weil eindeutig zählbar.

Die *Leseflüssigkeit* wird über die Lesezeit anhand der Zeitangaben in den Videoaufnahmen gemessen (Tab. 12).

Kategorie	kommt vor in Teil:	Stufe 0	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	auch in
Lesezeit	C	> 1:00 min	bis 1:00 min	bis 0:45 min	bis 0:30 min	NLLSD o.J., Ledl 2003, Tarone/ Bigelow & Hansen 2009, Ehlers 2017, Rosebrock & Nix 2017
Lesezeit	C	über 3:00 min	bis 3:00 min	bis 1:30 min	bis 1:00 min	

Tab. 12: Leseflüssigkeit

Auf die große Relevanz der Leseflüssigkeit für das Textverständnis wurde bereits in 1.2.1 hingewiesen. Rosebrock & Nix (2017: 44) beschreiben in ihrer *Oral Fluency Rating Scale* die Leseflüssigkeit, gehen dabei aber eigentlich davon aus, dass die diagnostizierenden Personen die Sprache der beobachteten Leser*innen beherrschen. Grundsätzlich kann aus ihrem Ansatz aber die Quintessenz gezogen werden, dass die Leseflüssigkeit sich unter anderem im Lesetempo widerspielt. Ähnlich formuliert es Ehlers (2017: 283):

Lesen ist ein zeitlicher Vorgang. Die empirische Leseforschung quantifiziert und misst die Zeit, um Aufschluss über interne Verarbeitungsprozesse während des Lesens zu erhalten (on-line). Es ist der chronometrische Aspekt, der den profizienten flüssigen Leser vom inprofizienten Leser trennt. (Profizient meint den Beherrschungsgrad bzw. die Flüssigkeit in der Beherrschung einer Fähigkeit/Fertigkeit.)

Die konkreten Zeit- bzw. Richtwerte entstanden bei der Testung der Lesetexte mit einzelnen L1 Deutsch und L1 Dari sprechenden Erwachsenen und Grundschulkindern.

2.3 Das sprachbiografische Interview

Um die aus *Lit-L1-L2* gewonnenen Ergebnisse verifizieren oder auch infrage stellen zu können, werden sie mit den Informationen in Verbindung gebracht, die die Probanden über ihre sprachbiografische Vergangenheit und Gegenwart geben. Befragt man Personen nach Details aus ihrem Leben, kann von einem, besonders aus den Sozialwissenschaften bekannten, *biografischen* Vorgehen gesprochen werden. Sprachbiografien bilden eine spezielle Form dieses Ansatzes. Interviews, die als Werkzeuge zur Datengewinnung von Befragungen dienen (vgl. Daase/Hinrichs & Settineri 2014: 103), sind wiederum ein Mittel, um die Geschichte, die Personen mit ihren Sprachen verbinden, darzustellen (vgl. Franceschini 2002: 20). Lin-Huber (2014: 45) schreibt:

Über die genauen Umstände, unter denen Sprachen erworben werden resp. erworben werden können, ist noch wenig bekannt. Sprachbiografische Erzählungen haben deshalb einen hohen dokumentarischen Wert. Sie vermitteln ein besseres Verständnis davon, welche besonderen Kontexte das Lernen erleichtern, und zeigen, wie der emotionale Gehalt von Lernsituationen z.B. durch besonders intensives Erleben und/oder durch die Beziehung zu der Person, über die eine Sprache erworben wurde, beeinflusst sein kann.

Das *sprachbiografische Interview* gehört zu den *mündlichen* Befragungssituationen (vgl. Daase/Hinrichs & Settineri 2014: 103). Es kann im Gebiet DaF/DaZ, wenn es in der Zielsprache geführt wird, als sprachliches Ereignis prinzipiell auch als Erhebungsquelle für die Ermittlung des jeweiligen Sprachniveaus dienen (vgl. ebd.: 110). Im Rahmen dieser Arbeit wird es aber als Instrument zur Gewinnung inhaltlicher Daten genutzt. Im Zuge der vorliegenden Untersuchung wurden *Einzelinterviews face to face* geführt (vgl. ebd.: 103). Die Befragten waren also einzeln, bzw. zusammen mit der Interviewerin in einem Zimmer. Begründet wird dies unter anderem mit der besonderen Situation, in der sich gerade geflüchtete Menschen befinden. Laut Kleist (2015: 154) müssen sie unentwegt abwägen, ob das Preisgeben persönlicher Daten ihnen bezüglich ihres Anerkennungsverfahrens

schaden könnte. Daher seien die Mitglieder dieser Gruppe auch nicht immer verlässliche Informant*innen. Das unter vier Augen geführte Interview soll also das Vertrauen der Probanden stärken und die Chance erhöhen, dass die angegebenen Daten der Wahrheit entsprechen. Lediglich in wenigen Fällen, in denen bereits bei der Gewinnung der Probanden klar wurde, dass deren Deutschkenntnisse zur Durchführung des Interviews nicht genügen, kam Unterstützung in Form einer dolmetschenden Person hinzu. Diese blieb nur während des Interviews dabei (vgl. Daase/Hinrichs & Settineri 2014: 109). Während der Durchführung von *Lit-L1-L2* befanden sich aber immer nur die Verfasserin dieser Arbeit und der jeweilige Proband im Raum.

Im Laufe des Gesprächs notierte die Interviewerin auf dem ihr vorliegenden Fragebogen die jeweiligen Antworten stichpunktartig. Zusätzlich wurde ein Diktiergerät zur Audioaufnahme des Gesagten eingesetzt. Die Probanden hatten bereits vor der Interviewsituation mit ihrer Unterschrift ihr Einverständnis²⁷ dafür gegeben (vgl. ebd.: 113). Die Verfasserin machte transparent, dass es für sie hilfreich wäre, wenn sie die Äußerungen zu einem späteren Zeitpunkt noch einmal hören könne, um möglicherweise lückenhafte Notizen ergänzen zu können. Den Teilnehmern wurde das Versprechen gegeben, dass die Audiodateien nach der endgültigen Auswertung dieser Arbeit gelöscht und nicht an Dritte weitergeben werden. Zusätzlich wurde klargemacht, dass die Namen der Probanden in keinem Fall mit den dazugehörigen Daten in Verbindung gebracht und/oder veröffentlicht werden würden. Stattdessen bekam jeder Proband am Anfang des Interviews einen Code, der auch in der Auswertung von *Lit-L1-L2* weiter genutzt wird (Prob01 für Proband 1 usw.).

Interviews werden nach dem Grad ihrer Strukturiertheit bzw. ihrer Offenheit eingeteilt. *Offene* Interviews beinhalten möglichst offene Fragen. Das heißt, dass es im Rahmen des inhaltlichen Bezugssystems sehr viele Antwortmöglichkeiten gibt und die Äußerungen meist einen stark narrativen Charakter haben. Im Gegensatz dazu beinhalten *geschlossene* Interviews Fragen, die es lediglich erlauben, aus vorgegeben Antworten, die am ehesten passende auszuwählen, was problematisch ist, wenn sich die oder der Befragte in keiner der Antwortalternativen wiederfindet. Andererseits hat diese Befragungsform gegenüber der ersteren die Vorteile, dass sie schnell auszuwerten ist und dass die Befragten selbst keinen anspruchsvollen und umfangreichen Output produzieren müssen (vgl. ebd.: 103-104).

In den Sprachwissenschaften hat sich vor allem das *semistrukturierte* Interview durchgesetzt, da es die Vorteile aus den beiden genannten Formen vereint. Anhand eines Interviewleitfadens wird die Richtung der Befragung vorgegeben, es bleibt aber immer genug Raum, für offenere Sequenzen (vgl. ebd.: 111). Für die hier vorgestellte Untersuchung wurde ein Interviewleitfaden erstellt, der vor allem *geschlossene* Fragen enthält. Laut Daase/Hinrichs & Settineri ist z.B. auch die

²⁷ Eine Blankoversion der Einverständniserklärung befindet sich im Anhang.

Frage nach dem Alter als *geschlossen* einzuschätzen, weil die Antwortmöglichkeiten begrenzt sind. Außerdem soll im hiesigen Fall gewährleistet sein, dass alle Probanden jede Frage beantworten, um die Antworten bei der Auswertung gut vergleichen zu können (vgl. ebd.: 103-104). Diese relativ starke Strukturierung sollte aber keinen falschen Eindruck erwecken. Die Interviewerin erweist sich im Sinne *semistrukturierter* Interviews in der Reihenfolge und im Umfang der Beantwortung der Fragen als offen und flexibel. Sollten die Auskunft gebenden also eher narrativ von sich erzählen, würde die Befragende sich an den entsprechenden Stellen Notizen machen und gegebenenfalls noch einmal nachfragen (vgl. ebd.: 111).

Der Fragebogen für die Interviews mit den Kasseler Probanden²⁸ besteht, angelehnt an Beispielen von Baumann & Riedl (2016: 42) und Junk-Deppenmeier (2015: 16), aus den vier Unterthemen *Lebenslauf*, *Schulische und schriftsprachliche Erfahrungen vor Ankunft in Deutschland*, *Spracherfahrung Deutsch* und *Fertigkeiten in Deutsch und Dari im Vergleich*, zu denen es jeweils einen Fragenblock gibt (vgl. Daase/Hinrichs & Settinieri 2014: 108). Wie bei Junk-Deppenmeier wurden die Fragen bereits ausformuliert. Somit ist garantiert, dass jedem Probanden dieselben Fragen mit derselben, möglichst einfachen, Wortwahl gestellt werden. Für einen möglichst angenehmen Einstieg sollten eher leichte Fragen am Anfang stehen (vgl. Daase/Hinrichs & Settinieri 2014: 108). Der hier entwickelte Fragebogen beginnt mit folgenden Fragen zum Lebenslauf:

1. Wie alt bist du?
2. Wo wurdest du geboren (Land)?
3. Was ist deine Muttersprache?
4. Welche anderen Sprachen kannst du sprechen und schreiben und wie gut (0-5)?
5. Wie lange hast du in Afghanistan gelebt (in Jahren)?
6. In welchen Ländern hast du auch gelebt?
7. Wann bist du nach Deutschland gekommen?

Die Beantwortung von Frage Nummer 4 wurde mittels eines Blattes unterstützt, auf dem die Zahlen 0 bis 5 abgebildet und mit passenden Smileys visualisiert sind, was die Selbsteinschätzung erleichtern sollte. Hier soll vor allem die Mehrsprachigkeit vieler Zugewanderter berücksichtigt und wertgeschätzt werden. Ebenso hat sich hier gezeigt, dass mündliche und schriftliche Kenntnisse in einer Sprache oft unterschiedlich ausgeprägt sind. Frage Nummer 7 gibt die Aufenthaltsdauer, auch *length of residence* genannt, in Deutschland an. Dieser Faktor könnte einen Einfluss auf die schriftsprachlichen Leistungen in der Zielsprache haben. Ob das wirklich der Fall ist, hängt von weiteren Faktoren ab und wird in der Ergebnisauswertung von *Lit-L1-L2* geprüft werden.

Der zweite Fragenblock zu den schulischen und schriftsprachlichen Vorerfahrungen umfasst folgende Fragen:

8. In welcher Sprache hast du zuerst schreiben gelernt?
9. Wie alt warst du? Wer hat es dir beigebracht?
10. Wie lange bist du in Afghanistan zur Schule gegangen?

²⁸ Der Fragebogen befindet sich im Anhang.

11. Konntest du jeden Tag zur Schule gehen?
12. Bist du auch in einem anderen Land zur Schule gegangen? Wie lange?
13. Was hast du in der Schule gelernt (fragen, ob reiner Koran-Unterricht stattfand)?
14. Bist du gerne zur Schule gegangen?
15. (Was) Hast du studiert? Hast du ein Studium beendet?

Wie bereits im ersten Kapitel erwähnt, können erstsprachliche Wissensbestände den Zweitspracherwerb positiv beeinflussen. Daher sollten neben den mündlichen auch die schriftsprachlichen Vorerfahrungen erhoben werden (vgl. Junk-Deppenmeier 2015: 12). Wichtig dabei ist, wie schon herausgestellt wurde, dass die Schulbesuchszeit nicht immer direkt proportional zu den tatsächlich vorhandenen Kompetenzen ist. Frage 9 zielte daher darauf ab, zu ermitteln, ob es bei wenigem oder keinem Schulbesuch andere Wege gab, um das Lesen und Schreiben zu erlernen und Frage 11 soll helfen, herauszufinden, ob möglicherweise lange Unterbrechungen während der Schulbesuchszeit zu verzeichnen sind. Frage 13 soll gegebenenfalls Klarheit darüber verschaffen, ob es sich bei dem Unterricht tatsächlich um einen institutionellen Schulunterricht oder eher um den Besuch von sogenannten Koranschulen handelt, in denen eher kalligrafiert und weniger der eigentliche Schriftspracherwerb fokussiert wird. Die 14. Frage thematisiert die affektiven Aspekte des Lernens. Motivation und Angst sind nichtsprachliche interne Faktoren, die das Lernen beeinflussen können (vgl. ebd.: 12-13).

Der dritte Fragenblock zielt auf die Ermittlung der Erfahrungen in der deutschen Sprache:

16. Wie lange/seit wann hast du in Deutschland einen Sprachkurs besucht?
17. Welche anderen Schulen/Kurse hast du in Deutschland besucht?
18. Hast du deutsche Freunde?
19. Sprichst du in deiner Freizeit deutsch? Wenn ja wann/wie oft/ mit wem?

Die in den Fragen 16 und 17 ermittelten gesteuerten Erwerbskontexte sind nicht der einzige Einflussfaktor auf das Erlernen der deutschen Sprache. Auch außerinstitutionell bieten sich theoretisch ungesteuerte Erwerbssituationen (vgl. ebd.: 11-12). Mit den Fragen 18 und 19 wird der Umfang dieser zusätzlichen Sprachlernmöglichkeiten eingeschätzt.

Der letzte Fragenblock dient der Unterscheidung der selbsteingeschätzten Fertigkeiten Schreiben und Lesen im Deutschen und im Dari.

20. In welcher Sprache kannst du besser schreiben – Dari oder Deutsch?
21. In welcher Sprache kannst du besser lesen – Deutsch oder Dari?

Dieser Block bildet eine Brücke zur Aufgabenbatterie aus *Lit-L1-L2*, denn in der Sprache, die die Teilnehmer in Frage 21 angeben, wird im Anschluss Teil A bearbeitet.

Das bereits erwähnte Manual enthält Hinweise zur Durchführung des Interviews. Wichtig ist, dass eine möglichst entspannte und angenehme Atmosphäre geschaffen wird und die fragende Person z.B. durch aktives Zuhören Interesse ausstrahlt. Auch eine Phase des *Small-Talks* am Anfang kann zum Wohlfühl auf beiden Seiten beitragen. Wenn das Diktiergerät eingeschaltet wird, sollte die oder der Interviewende zuerst aufs Band sprechen, um mögliche Unsicherheiten aufseiten

des Teilnehmenden zu minimieren (vgl. Daase/Hinrichs & Settineri 2014: 113-114). Dies wurde im Zuge der hier durchgeführten Befragungen z.B. insofern umgesetzt, dass die Befragende den dem Probanden zugeteilten Code ins Mikrofon gesagt hat. Am Ende des Interviews wird das Diktiergerät ausgeschaltet und die Beobachtung via Videokamera beginnt.

2.4 Die Methode der Beobachtung

Nicht jede Beobachtung ist auch eine Beobachtung im wissenschaftlichen Sinn. So macht Ricart Brede (2014: 137) deutlich, dass eine wissenschaftliche Beobachtung „zielgerichtet, systematisch, methodisch kontrolliert und damit einhergehend auch intersubjektiv nachvollziehbar“ sein muss. Im Zuge der hier vorgestellten Untersuchung findet eine *Fremdbeobachtung* statt, bei der das Verhalten der Probanden mit einer Kamera aufgezeichnet wird. Die Videoaufnahmen werden dann zwei zuvor geschulten Studierenden zur Verfügung gestellt, die ihre Eindrücke unabhängig voneinander mittels der Einschätzungsbögen aus *Lit-L1-L2* festhalten. Ricart Brede (ebd.: 139) bezeichnet Beobachtungen via Bild- und Tonaufzeichnungen als *online*. Von Vorteil ist bei dieser Vorgehensweise, dass man Sequenzen bei Bedarf immer wieder abspielen kann. Außerdem wird so der Begrenztheit der Erinnerungsfähigkeit entgegengewirkt und im Anschluss an eine Aufzeichnung können mehrere Forscher*innen an der Auswertung beteiligt sein (vgl. Caspari/Helbig & Schmelter 2007: 501). Nachteilig an der Beobachtung via Videomaterial ist neben dem erhöhten organisatorischen Aufwand allerdings, dass die Aufnahmen visuell eingeschränkt sind (vgl. Ricart Brede 2014: 139). Für die Umsetzung in der Praxis ist eine Beobachtung ohne Kamera geplant – mit einer durchführenden und einer beobachtenden Person (siehe Manual im Anhang).

Die Teilnehmer der hier vorliegenden Untersuchung wurden im Vorhinein über den Einsatz der Videokamera aufgeklärt und stimmten ihm mit ihrer Unterschrift zu. Die Kamera und die Person, die die Aufgaben erklärt, sind über den gesamten Durchführungszeitraum präsent. Diese direkte Beobachtungssituation wirkt sich sehr wahrscheinlich auf das Befinden der Probanden aus, und zwar mehr als es beispielsweise bei einer Hospitation im Klassenkontext der Fall wäre. Aufgrund des Wissens um das Beobachtetwerden kann man nicht davon ausgehen, dass das Verhalten der Beobachteten komplett authentisch ist (*Beobachterparadoxon*). Dennoch dürfte dies die Ergebnisse nicht verfälschen, da allen Teilnehmern mit dem vorgegebenen Setting möglichst gleiche Voraussetzungen gewährleistet werden. Eine *verdeckte* Beobachtung ist laut Ricart Brede (ebd.: 138) ethisch bedenklich und wäre im Hinblick auf die hiesige Zielstellung weder praktikabel noch sinnvoll. Deshalb fiel die Entscheidung auf die *offene* Beobachtung. Die Autorin dieser Arbeit ist in der Beobachtungssituation nur insofern beteiligt, als sie den Probanden die Aufgaben erklärt. Ansonsten hält sie sich aber im Sinne der *nicht-teilnehmenden* Beobachtung zurück, um den Grad an *Invasivität*,

also der Beeinflussung des Settings und somit der Ergebnisse, so gering wie möglich zu halten (vgl. ebd.).

Die Beobachtungsbögen beinhalten durchgehend viergliedrige Ratingskalen, in denen es zu jedem Item kurze, soweit möglich auch identisch formulierte, Verbalisierungen gibt (vgl. Daase/Hinrichs & Settinieri 2014: 107). Dies soll eine einfache Anwendung bewirken (vgl. Ricart Brede 2014: 144) und durch die klare Definiertheit zu einer *strukturierten* Beobachtung führen (vgl. ebd.: 138). Es sollte deutlich geworden sein, dass jedoch insbesondere bezüglich der höher-inferenten Kategorien die Gefahr besteht, dass zwei verschiedene Rater*innen unterschiedliche Einschätzungen vornehmen. Wünschenswert wäre allerdings eine hohe Übereinstimmung zwischen den Beurteiler*innen, denn in diesem Fall kann mit höherer Wahrscheinlichkeit davon ausgegangen werden, dass *Lit-L1-L2* zuverlässige Ergebnisse liefert. Diese und weitere Überprüfungsmaßnahmen werden im folgenden Kapitel nachvollzogen.

3. Durchführung und Auswertung des Forschungsvorhabens

In Kapitel 2 sollte gezeigt werden, wie die Triangulation unterschiedlicher Forschungsmethoden zu zielführenden Erkenntnissen führen kann (vgl. Grothjahn 2007: 497). Zur Datengewinnung und zur Entwicklung des Erhebungsinstrumentes mit seinen Aufgaben, Beobachtungsbögen und Interviews wurden umfangreiche Literaturrecherchen, Pretests, Unterrichtsbeobachtungen und Pilotierungen ausgewertet. Auch der Austausch mit Kommiliton*innen und Kolleg*innen, z.B. im Zuge eines Vortrages beim Workshop *Literale Kompetenzen in DaFZ mit L1 Dari* an der *Universität Kassel* und eines Vortrages auf der *IDT 2017* (Schumacher/Mirova/Faseli & Czinglar 2019) in *Fribourg* trug wichtige Impulse zur Weiterentwicklung von *Lit-L1-L2* bei. Alle bisherigen Entscheidungen wurden also stets mit dem Ziel einer möglichst hohen *Objektivität* (vgl. Grothjahn 2007: 496) getroffen, wenngleich dieses Gütekriterium wohl nie zu einhundert Prozent erreicht werden kann (vgl. Aguado 2000: 121-122). Darüber hinaus kann der Versuch unternommen werden, Prinzipien wie *Offenheit*, *Flexibilität* und *Reflexivität* (vgl. Caspari/Helbig & Schmelter 2007: 500, Schmelter 2014: 42) bzw. *Nachvollziehbarkeit* und *Transparenz* (vgl. Schmelter 2014: 35-36) zu folgen.

Ein bedeutendes Gütekriterium empirischer Forschung ist die *Validität*, die Schmelter (2014: 40) zufolge „[...] Auskunft darüber gibt, ob eine Methode tatsächlich das misst, was gemessen werden soll“. Grothjahn (2007: 496) definiert *Validität* in anderen Worten als „Maß der Übereinstimmung zwischen Forschungsergebnissen und untersuchtem Realitätsausschnitt“. In *Lit-L1-L2* werden zur Messung der literalen Fähigkeiten eher untypische Kriterien wie das Verhalten und das Schriftbild fokussiert, dennoch stehen diese im direkten Zusammenhang mit der Literalität, denn, wie bereits in 2.2.1 deutlich wurde, dienen diese Kriterien der Erfassung von spezifischen

Eigenschaften der Literalität, wie dem Leseverstehen, der Orthografiekenntnis, der *Fluency* in den Bereichen Lesen und Schreiben und der Textformulierung. Um die *Validität* der Einschätzungskriterien (*Kriteriumsvalidität*) zu messen, müssen die Testergebnisse mit Daten verglichen werden, die unabhängig von den Beobachtungen erhoben wurden (vgl. Schmelter 2014: 40). Hierzu werden in 3.2.1 die sprachbiografischen Interviews herangezogen.

Außerdem werden in 3.2.2 die Ergebnisse der beiden Rater*innen miteinander verglichen, um Aussagen über die Genauigkeit, also die *Reliabilität* des Instruments treffen zu können (vgl. ebd.: 39). Diese so genannte *Interraterreliabilität* kann und wird statistisch berechnet werden und steht eng im Zusammenhang mit der *Auswertungsobjektivität*, die die Abhängigkeit eines Testergebnisses von der Person, die den Test auswertet, angibt (vgl. Becker-Mrotzek & Böttcher 2015: 118). Der Vergleich weiterer textinterner Kriterien folgt in 3.2.3.

Generell muss bei der Auswertung bedacht werden, dass die Leistungen, die die Probanden gezeigt haben, nicht in jedem Fall ihrer tatsächlichen Kompetenz entsprechen. Die individuelle Tagesform oder situative Umstände können, wenn auch so gut wie möglich versucht wird, eine angenehme und dennoch konzentrierte Atmosphäre zu schaffen, eine von der *Kompetenz* abweichende *Performanz* zutage bringen. Dennoch gilt: Sollten sich bei der Auswertung viele Übereinstimmungen ergeben, könnte dies darauf hinweisen, dass das Instrument *Lit-L1-L2* auch ohne inhaltliche Auswertung funktioniert. Das würde wiederum bedeuten, dass es als alleiniges Werkzeug genügt und man nicht die Erstsprachen der jeweiligen Sprachlernenden beherrschen müsste. *Lit-L1-L2* könnte dann tatsächlich der Vereinfachung der Diagnosepraxis dienen. Bevor dies untersucht wird, werden aber zunächst die Probanden vorgestellt, die an der Untersuchung teilgenommen haben.

3.1 Probanden

An der hier vorgestellten Untersuchung haben 18 männliche Probanden teilgenommen, die als Flüchtlinge²⁹ nach Deutschland gekommen sind und Afghanistan als ihr Herkunftsland angeben. Sie bezeichnen Dari als ihre Erstsprache, bzw. sprechen sie Dari nach eigener Einschätzung mindestens genauso gut wie mögliche weitere Sprachen. Sofern vorhanden schätzen sie ihre Schreibkompetenzen im Dari jedoch in jedem Fall am stärksten ein. Eine leichte Abweichung findet sich bei Prob04, der seine Paschto-Kenntnisse als stärker einschätzt als seine Fähigkeiten im Dari, dies aber als unproblematisch ansieht, da er in beiden Sprachen von der ersten Klasse an gleichwertig alphabetisiert worden sei. Deutsch haben alle Probanden *sukzessive* in Form eines *späten*

²⁹ Zur Problematik der Bestimmung des Flüchtlingsbegriffs sei an dieser Stelle auf Scherr (2015: 360) und Kleist (2015: 158) verwiesen.

Zweitspracherwerbs gelernt (vgl. Geist & Krafft 2017: 17). Das Durchschnittsalter beträgt 24 Jahre, der Median liegt bei 21 Jahren. Dies spiegelt auch das Alter der Geflüchteten insgesamt wider, da 80 % der Geflüchteten im Alter zwischen 18 und dem 40. Lebensjahr sind (vgl. BAMF 2016b: 37).

Zunächst werden die sechs Probanden mit dem höchsten Altersdurchschnitt (29,3 Jahre, Median: 27 Jahre) betrachtet. Diese Gruppe wird im weiteren Verlauf als *Integra* bezeichnet und unterscheidet sich relativ stark von den beiden anderen Gruppen. Jeder dieser sechs jungen Männer nimmt an den vom *Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD)* ins Leben gerufenen und vom *Bundesministerium für Bildung und Forschung* finanzierten *Integra*-Kursen für studierfähige Geflüchtete teil (BAMF 2016a: 26). Da der Aufenthaltsstatus seit 2014 für die Immatrikulation an deutschen Hochschulen und Universitäten nicht mehr relevant ist, können Flüchtlinge hier grundsätzlich ein Studium aufnehmen (vgl. ebd.: 7-8). Sie müssen aber für die Hochschulzugangsberechtigung unter anderem ihre Deutschkenntnisse durch das Bestehen einer der folgenden Prüfungen nachweisen: *Test – Deutsch als Fremdsprache (TestDaF)*, *Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang (DSH)*, *Prüfungsteil Deutsch der Feststellungsprüfung an Studienkollegs* oder *Deutsche Sprachdiplom der KMK-Stufe zwei* (wird allerdings im Ausland abgelegt) (vgl. ebd.: 24-27). *Integra* steht für *Integration von Flüchtlingen ins Fachstudium*. In den so betitelten Sprachkursen sollen die studierfähigen Geflüchteten, sowohl sprachlich als auch fachlich, gezielt auf die eben genannten Deutsch-Tests vorbereitet werden (vgl. ebd.: 39). Jeder der sechs Teilnehmer hatte vor der Ankunft in Deutschland bereits studiert (Chemie, Wirtschaftsverwaltung, Politikwissenschaften, Psychologie und Zahnmedizin) oder in einem Beruf gearbeitet, der ein Studium voraussetzt (Kinderarzt). Im *Sprachenzentrum der Universität Kassel* werden seit Mai 2016 zwei *Integra*-Kurse mit jeweils 24 Wochenstunden angeboten (vgl. DAAD). Sollten, wie bereits in 1.3 erwähnt, bildungssprachliche Kompetenzen in der Erstsprache wirklich eine positive Wirkung auf die literalen Fähigkeiten in der Zweitsprache haben, müsste diese erste der drei untersuchten Gruppen die besten Ergebnisse in *Lit-L1-L2* haben.

In der zweiten Gruppe – *InteA* – ist die Alters-Spannbreite am geringsten. Der jüngste Teilnehmer ist 19, der älteste 23 Jahre alt. Der Altersdurchschnitt liegt bei 20,2 Jahren und der Median hat mit 19,5 einen ähnlichen Wert. Die jungen Männer sind in einem Alter nach Deutschland gekommen, in dem sie für die Schulpflicht, die je nach Bundesland 9 bis 10 Schulbesuchsjahre beträgt, zu alt sind. In Kassel werden jugendliche Geflüchtete mit einem Einstiegsalter von 16 bis 21 Jahren in sogenannten *InteA*-Klassen an Berufsschulen unterrichtet. *InteA* steht für *Integration und Abschluss*. Auf der Grundlage der Ergebnisse einer durch das *Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache* beauftragten Studie zur Aufnahme von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in das deutsche Schulsystem lässt sich diese Beschulungsform dem *parallelen Modell* zuordnen, da die geflohenen jungen Menschen über den gesamten Zeitraum des Schulbesuchs separat unterrichtet werden. Ein Übergang in eine Regelklasse ist also nicht vorgesehen (vgl. Massumi/von

Dewitz/Grießbach/Terhart/Wagner/Hippmann & Altinay 2015: 50). Es besteht aber die Möglichkeit, nach zwei Jahren, in denen der Schwerpunkt auf der Sprachförderung liegt, entweder den Hauptschulabschluss zu machen oder in weitere Bildungsgänge überzugehen. (Hessisches Kultusministerium 2015: 10). Die Kasseler *Max-Eyth-Schule*, an der die betreffenden Probanden gewonnen werden konnten, hat zum Zeitpunkt der Erhebung vier *InteA*-Klassen. Die Klassen, aus denen die teilnehmenden Schüler kommen, bestehen seit Anfang des Schuljahres 2016/2017. Dort werden 28 Stunden pro Woche Lernende unterrichtet, die zwar keinen Alphabetisierungsbedarf mehr haben, aber dennoch eher dem Niveau A1-A2 laut *GER* (vgl. Council for Cultural Co-operation 2001) zuzuordnen sind.³⁰ Neben DaZ (Deutsch als Zweitsprache) wird auch Unterricht in Mathematik und Englisch erteilt und in unregelmäßigen Abständen können sich die jungen Erwachsenen in schulinternen Werkstätten handwerklich betätigen. Die schulischen Vorerfahrungen sind in dieser Gruppe sehr divers und reichen von lediglich einem Jahr bis hin zu elf Jahren Schulbesuch vor der Ankunft in Deutschland. Es wird interessant sein, zu sehen, wie sich dieser Faktor in den Ergebnissen von *Lit-L1-L2* auswirkt.

Auch drei Schüler aus der dritten Gruppe – *Alpha* – werden in *InteA*-Klassen unterrichtet. Allerdings handelt es sich hier um spezielle Alphabetisierungskurse. Diese sind an der *Oskar-von-Miller-Schule* in Kassel angesiedelt. Jeweils ein Proband besucht einen *BAMF*-Alphabetisierungskurs im *Kulturzentrum Schlachthof* und im *Spracheninstitut DSI* in Kassel. Ein weiterer Teilnehmer ist ein Siebzehnjähriger, dessen Schulplatzzuweisung noch nicht geregelt ist. Er konnte zwar für wenige Wochen eine Klasse in einer Kasseler Gesamtschule besuchen, war aber zum Erhebungszeitpunkt nach eigener Aussage dort nicht mehr angemeldet. Aus seiner Biografie ist zu schließen, dass er in Deutsch bisher nicht alphabetisiert ist, daher wird er der dritten Gruppe zugeordnet. Auch seine Ergebnisse im Deutsch-Teil von *Lit-L1-L2* bestätigen, wie sich zeigen wird, diese Annahme. Der Altersdurchschnitt liegt hier bei 22,5 Jahren, der Median allerdings bei nur 18 Jahren. Das liegt daran, dass das Alter eines Probanden (40) als Ausreißer betrachtet werden muss. Aus dieser Gruppe kommt mit 15 Jahren auch der jüngste Teilnehmer. Wie anfangs erwähnt, ist damit zu rechnen, dass gut jede*r zehnte Mensch aus Afghanistan als *Analphabet*in* bezeichnet werden muss. Von den sechs Alphabetisierungsschülern haben vier keinen institutionellen Schriftsprachunterricht in Dari erhalten, dennoch schätzen nur zwei von ihnen ihre Schriftkenntnisse im Dari als sehr gering ein. Die anderen beiden haben also höchstwahrscheinlich alternative Wege gefunden, um das Schreiben zu lernen. Es wird zu ermitteln sein, inwiefern die Selbsteinschätzungen sich in den Schreibprodukten der Teilnehmer widerspiegeln.

³⁰ Diese Einschätzung beruht auf Hospitationen im Unterricht der jeweiligen Gruppen. Mehr dazu in 2.2.

3.2 Datenauswertung

Die Durchführung der Beobachtungen fand im Januar und Februar 2018 an der *Universität Kassel* statt. Die 18 Probanden konnten nach dem sprachbiografischen Interview und dem Durchgang in der ersten Sprache entscheiden, ob sie den Durchgang in der zweiten Sprache anschließen oder an einem anderen Tag fortsetzen. Auf diese Weise sollte der Einfluss möglicher Ermüdungs- oder Stresssymptome zum Ende des Tests hin möglichst geringgehalten werden, auch, damit die *Performanz* und die *Kompetenz* sich nicht allzu stark voneinander unterscheiden. Letztendlich entschieden sich zwei Probanden (Prob01 und Prob04) für diese zeitliche Trennung. Die durchschnittliche Durchführungszeit betrug für beide Durchgänge (L1 + L2) 54 Minuten. Für die sprachbiografischen Interviews wurden durchschnittlich 13 Minuten benötigt, wobei bei drei Interviews eine Dolmetscherin unterstützend anwesend war, was die Gesamtzeit leicht beeinflusst hat. Wenn kein*e Übersetzer*in benötigt wird, kann man mit einer durchschnittlichen Interviewzeit von 11 bis 12 Minuten rechnen.

Wichtig für anstehende Berechnungen ist die Zuordnung der in *Lit-L1-L2* eingesetzten Ratingskala zu einem bestimmten Skalenniveau. Es kann sich hierbei nicht um eine *Nominalskala* handeln, weil die Ausprägungen der einzelnen Kategorien nicht unabhängig voneinander sind, sondern in einer Kleiner-Größer-Relation miteinander in Beziehung stehen. Würde es sich um eine *Intervallskala* handeln, wäre die Quantifizierbarkeit von besonderer Bedeutung, was also hieße, dass die Differenzen von einer Stufe zur anderen immer gleich groß sind. Diese Eigenschaft kann auch als *Äquidistanz* bezeichnet werden, „[...] d.h. identische Messwertunterschiede zwischen Objektpaaren entsprechen identischen Merkmalsunterschieden“ (Bortz & Döring 2016: 244). In *Lit-L1-L2* kann davon nicht die Rede sein, wenngleich bei der Einteilung in 0 bis 3 Punkten durchaus eine deutliche Steigerung erkennbar ist. So steigt die Stärke der Ausprägtheit des jeweiligen Merkmals von Stufe zu Stufe an. Es kann also im hiesigen Fall eindeutig von einer *Ordinalskala* ausgegangen werden. Letzterer ist nämlich „die Rangfolge der untersuchten Objekte bzgl. eines Dominanzkriteriums zu entnehmen“ (ebd.: 240), weshalb sie auch als *Rangskala* bezeichnet wird (vgl. ebd.). „Ordinalskalen weisen den Objekten Zahlen zu, die mit der quantitativen Ausprägung der Objekte in Beziehung stehen. Die *Abstände* zwischen den numerischen Skalenwerten sind allerdings [...] willkürlich“ (Bortz & Schuster 2010: 13) und können daher nicht direkt interpretativ ausgelegt werden (vgl. Jann 2005: 14-15). Es gibt häufig Diskussionen über die Zuordnung spezifischer Skalen zu bestimmten Skalenniveaus (vgl. Bortz & Döring 2016: 250-251, Larson Hall 2016: 52-53), dennoch kann zur Festigung der Einordnung der hier genutzten Skala zum *ordinalen* Niveau das Postulat von Bortz & Döring (2016: 249) herangezogen werden, dass erst das Vorhandensein von mindestens fünf Stufen als Voraussetzung für *Intervallskalen* gelten könne.

Aufgrund des *ordinalen* Skalenniveaus können die in *Lit-L1-L2* erzielten Ergebnisse lediglich in Form von Summen repräsentiert werden. Eine Berechnung von Durchschnittswerten oder prozentualen Angaben ist nicht zulässig. Zur Einordnung der erreichten Ergebnisse dient daher folgende Übersicht, die anzeigt, welche Maximalwerte in den einzelnen Bearbeitungsteilen (A, B, Ca, Cb und D) und insgesamt (Summe (max)) erreicht werden können (Tab. 13 und Tab. 14).

L1 Lesen stärker	L1 Dari		L2 Deutsch	
	Verhalten	Schreib- produkt	Verhalten	Schreib- produkt
A	21	32	x	x
B	27	21	27	21
Ca	21	x	21	x
Cb	21	x	21	x
D	21	42	21	42
Teil- summen	111	95	90	63
Summe (max)	206		153	
	359 x 2 (Rater*innen) = 718			

Tab. 13: Maximalpunktzahl, wenn in L1 Lesen stärker

L2 Lesen stärker	L1 Dari		L2 Deutsch	
	Verhalten	Schreib- produkt	Verhalten	Schreib- produkt
A	x	x	21	32
B	27	21	27	21
Ca	21	x	21	x
Cb	21	x	21	x
D	21	42	21	42
Teil- summen	90	63	111	95
Summe (max)	153		206	
	359 x 2 (Rater*innen) = 718			

Tab. 14: Maximalpunktzahl, wenn in L2 Lesen stärker

Die Tabellen zeigen die zwei Fälle, die eintreten können. Wenn im sprachbiografischen Interview beispielsweise Dari als die Sprache angegeben wurde, in der besser gelesen werden kann, wird von dieser Person Teil A auch nur in der Dari-Version bearbeitet. Da die Einschätzungen der Rater*innen summiert werden, wird der stärkeren Sprache also ca. ein Viertel mehr Gewicht gegeben. Teil A unterscheidet sich auch von den anderen Teilen insofern, als in der Auswertung des Schreibprodukts das tatsächliche Leseverstehen gemessen wird. In 3.2.3 wird gezeigt werden, inwiefern dies mit der jeweiligen Verhaltenseinschätzung übereinstimmt. Das Verhalten aus Teil C fließt vergleichsweise stärker ein, weil erstens aufgrund des Skalenniveaus kein Mittelwert der beiden Werte gebildet werden darf und weil es zweitens aufgrund der Aufgabenstellung kein Schreibprodukt gibt, das bewertet werden kann.

3.2.1 Überprüfung der Kriteriumsvalidität

Ein erster Schritt zur Überprüfung der Datenqualität liegt im Abgleichen der Informationen aus den sprachbiografischen Interviews mit den erreichten Gesamtergebnissen in *Lit-L1-L2*. Die folgende Tabelle gibt einen ausschnittweisen Überblick über die gesammelten Angaben. Die Daten müssen allerdings stets unter dem Vorbehalt betrachtet werden, dass keine einhundertprozentige Sicherheit bezüglich ihres Wahrheitsgehaltes besteht.³¹

³¹ Eine ausführlichere Übersicht über die gewonnenen Daten befindet sich im Anhang.

Code	Gruppe	Alter Jahre	l.o.r. D* Monate	Schreibenlernen		Schulbesuch		Deutsch- kurse	besser lesen Dari/Deu
				Sprache	Alter Jahre	Afgh. Jahre	insg. Jahre	insgesamt Monate	
Prob01	Integra	37	18	Dari	6	12	12	7,5	Dari
Prob02	Alpha	27	24	Dari	15	1	1	2	Deu
Prob03	InteA	19	19	Dari	6	10	10	12	Dari
Prob04	Integra	24	25	Paschto & Dari	7	12	12	20,5	Dari
Prob05	InteA	19	26	Dari	11	3	3	18	Dari
Prob06	Integra	40	25	Dari	5,5	9	12	8	Dari
Prob07	Integra	27	25	Farsi	7	4	12	8	Dari
Prob08	Integra	27	31	Farsi	7	0	12	10	Dari
Prob09	InteA	20	28	Dari	6,5	6	6	20	Dari
Prob10	InteA	19	28	Dari	8	1	1	18	Dari
Prob11	InteA	23	28	Dari	7	7	7	19	Dari
Prob12	Integra	21	29	Dari	5	10	10	21	Dari
Prob13	Alpha	17	28	Deutsch	15	0	0	24	Deu
Prob14	Alpha	15	6	Dari	6	0	0	3	Dari
Prob15	InteA	21	19	Dari	5	11	11	17	Dari
Prob16	Alpha	40	15	Dari	7	2 + 6	8	4	Dari
Prob17	Alpha	19	18	Dari	6	5	5	24	Dari
Prob18	Alpha	17	8	Dari	7	0 (5)	1 (6)	1	Dari

Tab. 15: Überblick sprachbiografische Daten (Ausschnitt)

*l.o.r. D: bisheriger Aufenthalt in Deutschland

Tab. 15 zeigt, welcher der drei Gruppen die Probanden jeweils zuzuordnen sind. Auf die Altersverteilung wurde in 3.2 bereits eingegangen. Die Aufenthaltsdauer der Teilnehmer in Deutschland hat eine große Spannweite und beträgt zwischen 6 und 31 Monaten. Während fast alle Probanden das Schreiben in ihrer Erstsprache und im gängigen Schuleingangsalter zwischen 5 und 7 Jahren gelernt haben, fallen drei Probanden auf, denen dies erst später ermöglicht wurde. Prob02 und Prob05 haben im Dari schreiben gelernt, während Prob13, der vor seiner Ankunft in Deutschland nie eine Schule besuchen konnte, erst auf Deutsch das Schreiben gelernt hat. Interessanterweise gehört Prob05 nicht zu der Alphabetisierungsgruppe, sondern besucht eine *InteA*-Klasse, wie in der folgenden Übersicht zu sehen ist, schneidet er aber innerhalb seiner Gruppe am schlechtesten ab. Er berichtet im Interview, dass es für seine Familie sehr schwierig gewesen sei, die Lernmittel zu finanzieren, weshalb er erst mit 11 Jahren zum ersten Mal Unterricht erhielt, an dem er über drei Jahre lang ungerne teilnahm.

In der folgenden Übersicht (Tab. 16) wird sichtbar, dass das Gesamtergebnis der Probanden die drei fokussierten Gruppen relativ gut repräsentiert. Die Gruppenzugehörigkeit wird durch drei verschiedene Farbtöne zusätzlich verdeutlicht.

Lit-L1-L2 gesamt		
Ergebnis	Gruppe	Code
346	Alpha	Prob02
445	Alpha	Prob13
455	Alpha	Prob18
481	Alpha	Prob14
512	InteA	Prob05
530	InteA	Prob09
542	Alpha	Prob16
556	InteA	Prob10
562	InteA	Prob15
573	InteA	Prob11
593	Integra	Prob04
596	Integra	Prob08
601	InteA	Prob03
616	Alpha	Prob17
629	Integra	Prob01
636	Integra	Prob06
642	Integra	Prob12
668	Integra	Prob07

Tab. 16: Gesamtergebnis *Lit-L1-L2*³²

Zunächst zeigt sich, dass die Spannbreite der erreichten Punktzahlen relativ groß ist, was eine differenzierte Interpretation der Ergebnisse von *Lit-L1-L2* ermöglicht. Prob02, Prob13, Prob14 und Prob18 nehmen die vier letzten Plätze ein. Sie haben nur ein Jahr unregelmäßig (Prob02) bzw. keine Regelschule besucht. Prob02 schildert, dass ihm dort Gewalt angetan wurde und er sich nach einer Kopfverletzung kaum an fachliche Inhalte erinnern könne. Prob18 besuchte lediglich eine Koran-Schule in einer Moschee. Ein Jahr lang konnte er außerdem eine Schule in Schweden besuchen, wo er sich vor seiner Ankunft in Deutschland aufhielt. Die beiden zuletzt genannten Teilnehmer konnten auch erst seit einem bzw. zwei Monaten deutsche Sprachkurse besuchen. Prob16 hat etwas mehr Schul- und mit 40 Jahren auch Lebenserfahrung. Er kam nach zwei Jahren Grundschule auf ein Militärinternat in Afghanistan, das er dann noch 6 Jahre lang besuchte. Überraschend gut schneidet Prob17 ab. Er hat das fünftbeste Ergebnis erzielt und war somit sogar besser als alle *InteA*-Schüler und zwei *Integra*-Studenten. Sein außerordentlich gutes Abschneiden könnte mit seiner Biografie erklärt werden. Er berichtet, dass er mit sechs Jahren eingeschult wurde und dass er Probleme während der fünf Jahre seiner afghanischen Schulzeit gehabt habe und sowohl ungenügend als auch unregelmäßig dorthin ging. Mit 24 Monaten bekommt er schon vergleichsweise lange Deutschunterricht. Außerdem ist er in der Stadt, in der er nun lebt, in einem Box- und einem Fußballverein. Nach Angaben seiner Klassenlehrerin in einem Gespräch, das während der

³² Der Maximalwert beträgt 718 Punkte.

Probandengewinnung geführt wurde, kommt er allerdings wieder unregelmäßig zur Schule und ist auch sonst eher unzuverlässig. Während der Durchführung wirkt er sehr lässig und eher wenig engagiert.

3.2.2 Überprüfung der Interraterreliabilität

Wie bereits erwähnt, kann die Güte eines Testinstrumentes auch daran gemessen werden, ob es unabhängig von der auswertenden Person gleiche Ergebnisse liefert, ob es also eine gute *Auswertungs-* bzw. *Interpretationsobjektivität* aufweist (vgl. Becker-Mrotzek & Böttcher 2015: 118). Diese steht im engen Zusammenhang mit der *Interraterreliabilität*, manchmal auch *Inter-Kodierer-Übereinstimmung* genannt, bei der zwei Rater*innen bzw. Kodierer*innen anhand eines identischen Ratingsystems dasselbe Material bewerten. Die Übereinstimmung der Ergebnisse der beiden Einschätzenden kann im Anschluss statistisch mittels eines sogenannten *Reliabilitätskoeffizienten* berechnet werden (vgl. Bortz & Döring 2016: 566). Die Wahl des passenden Koeffizienten hängt vom jeweiligen Skalenniveau ab (vgl. ebd.). Für die Berechnung der hier vorliegenden Ordinalskala kann mit Verweis auf die Empfehlungen von Bortz & Döring (2016: 346) und einer Online-Methodenberatung der Universität Zürich (Universität Zürich 2018) *Spearman's Rho* genutzt werden. Bortz & Döring (2016: 346) schreiben beispielsweise: „Spearman's Rho zählt dabei zu den gebräuchlichsten Maßen bei der Berechnung von Korrelationen zwischen ordinalskalierten Urteilen“. *Korrelation* meint in diesem Fall die Stärke, mit der zwei Variablen zusammenhängen (vgl. Fahrmeir/Künstler/Pigeot & Tutz 2004: 147). Die Eignung und sinnvolle Interpretation von *Spearman's Rho* für Merkmale auf *Ordinalskalenniveau* wird auch durch weitere Forscher*innen bestätigt (vgl. Fahrmeir/Künstler/Pigeot & Tutz 2004: 144, Jann 2005: 94, Bortz & Schuster 2010: 178, Universität Zürich 2018). Dieser Koeffizient kann sogar bei Ausreißer-Werten und wenn es sich um eher kleinere Stichproben handelt, verwendet werden (vgl.: Universität Zürich 2018). Er liegt zwischen -1 und $+1$, wobei -1 eine gegensinnige Korrelation und $+1$ einen perfekten positiven Zusammenhang bedeuten würde. Ein Wert von 0 würde darauf hinweisen, dass die beiden Variablen in überhaupt keinem Zusammenhang stehen (vgl. Fahrmeir/Künstler/Pigeot & Tutz 2004: 144, Jann 2005: 94).

Die Berechnung von *Spearman's Rho* kann z.B. in Jann (2005: 93) und in Fahrmeir/Künstler/Pigeot & Tutz (2004: 142) nachvollzogen werden, allerdings verhilft auch die Software *SPSS Statistics* (IBM 2017) schnell zu Ergebnissen.

Auch wenn Bortz & Döring (2016: 569) sagen, dass Standardwerte bzw. sogenannte *benchmarks* zur Einschätzung von *Reliabilitätskoeffizienten* nur als diskutierbare grobe Richtlinien gesehen werden dürfen, helfen diese doch, um zumindest einigermaßen die Güte entwickelter Ratingskalen einzuschätzen. In der Methodenberatung der Universität Zürich (2018) wird beispielsweise die

Effektstärke des *Korrelationskoeffizienten* mit .10 als schwach, .30 als mittel und .50 als stark interpretiert. Bezieht man alle Ergebnisse der 18 Probanden aus der hier vorgestellten Untersuchung mit ein, kommt man nach den Berechnungen mit SPSS auf einen *Korrelationskoeffizienten* von .732. Es kann folglich von einer hohen Effektstärke ausgegangen werden. Um dieser dennoch abstrakten Zahl mehr Anschaulichkeit zu verleihen, wird in der folgenden Übersicht aufgezeigt, in wie vielen der insgesamt zu betrachtenden 1977 Fälle es Übereinstimmungen und Abweichungen bei den beiden Rater*innen gibt. „A V“ steht in Tab. 17 z.B. für das Verhalten in Aufgabenblock A, „A S“ für das dortige Schriftprodukt usw.

Teil	Fallzahl insgesamt		Zahl ungleicher Werte		davon Differenz von 2		davon Differenz von 3	
	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2
A V	112	14	49	7	1	0	0	0
A S	32	4	4	0	1	0	0	0
B V	162	162	42	34	2	1	0	0
B S	126	126	34	33	2	5	0	0
Ca V	126	126	16	20	0	0	1	0
Cb V	119	112	14	23	0	0	0	0
D V	126	126	46	58	6	9	1	0
D S	252	252	69	75	17	9	0	0
	1055	922	274	250	29	24	2	0
	1977		524		53		2	

Tab. 17: Rater*innendifferenzen

Es zeigt sich, dass es in 524 Fällen Uneinigkeit gibt. Das bedeutet wiederum eine Einigkeitsrate von rund 75 %, was dem errechneten Korrelationskoeffizienten nahezu entspricht. In nicht ganz 3 % aller Fälle lagen die Rater*innen um 2 Punkte auseinander und nur insgesamt zweimal unterscheiden sich ihre Einschätzungen sogar komplett, also um 3 Punkte. Dabei handelt es sich einmal um das Item „Nähe zum Blatt“, bei dem Rater*in 1 Prob12 3 Punkte und Rater*in 2 0 Punkte gibt. Eine nachträgliche Prüfung des Videomaterials zeigt, dass der Proband vergleichsweise weit nach unten geneigt sitzt, während er den Text liest, weshalb die 3 Punkte, die Rater*in 1 an dieser Stelle vergibt, eigentlich unangebracht sind. Der zweite Fall betrifft das „Verkrampfen der Schreibhand“ bei Prob02, während er in Teil D den Text auf Dari schreibt. Auch hier gibt Rater*in 1 3 Punkte und Rater*in 2 0 Punkte. Bricht der Schreibende also vorzeitig ab oder zeigt er keine Anzeichen von Verkrampfungen? Ein Blick auf die gefilmte Sequenz verrät, dass er nur unter häufigem Bekunden, auf Dari nicht schreiben zu können, wenige Wörter schreibt, dann aber aufgibt. Es ist tatsächlich schwer zu sagen, welche Einordnung in diesem Fall korrekt wäre. Letztlich liegt die Ursache seines Abbruchs aber recht offensichtlich nicht am Verkrampfen seiner Schreibhand,

sondern eher daran, dass er sich womöglich generell nicht im Stande fühlt, einen Text auf Dari zu schreiben.

Tendenziell hat Rater*in 1 höhere Werte angegeben als Rater*in 2. Dies ist in rund 60 % aller Urteilsunterschiede der Fall. Die oben genannte Einigkeitsrate steht also unter dem Einfluss dieses Faktums. Es gibt außerdem Stellen, an denen sich die Urteile der Rater*innen mehr unterscheiden als an anderen. Tab. 18 gibt einen Überblick über die Anzahl der voneinander abweichenden Einschätzungen. Dabei wird nicht berücksichtigt, wie groß die Differenzen der Rater*innen sind.

	Kategorie	L1	L2	L1	L2	L1	L1	L2	L2	L1	L2	∅
		A	A	B	B	Ca	Cb	Ca	Cb	D	D	
Verhalten	Lesezeit					2	0	0	0			0,5
	Klopfen			2	1							1,5
	um Hilfe bitten			3	0							1,5
	Kommentare Schwierigkeiten	3	x	3	1	0	0	0	0	2	5	1,6
	Nähe zum Blatt					2	2	2	3			2,3
	Berührungen Kopf	3	x	5	6	0	0	1	1	2	4	2,4
	Verkrampfen			1	1					6	6	3,5
	Wörtern folgen	14	x			1	5	5	4			5,8
	Schreibfluss			6	4					5	11	6,5
	Nachfragen	7	x									7
	Mimik & Gestik	10	x	7	9	3	0	7	9	10	10	7,2
	Sitzhaltung	9	x	7	6	8	7	5	6	12	12	8
	Mundbewegung o. Lesen	10	x	8	6					9	10	8,6
	Schriftprodukt	Satzzahl / Textmenge			0	0					0	0
Satzschlusszeichen				0	0					6	1	1,8
sinnvoll		2	x									2
korrekt		2	x									2
Lineatur										3	2	2,5
Strichführung										2	4	3
Randüberschreitungen										3	3	3
Zeilenumbrüche										3	3	3
Stiftdruck										4	6	5
Korrekturen				9	4					4	6	5,8
Mittelband, OL, UL										4	8	6
Größe Buchstaben im Vergleich										2	11	6,5
Neigung / im Vergleich				6	7					6	8	6,8
Schriftgröße				3	5					10	10	7
Lücken zwischen Wörtern										10	4	7
Abweichungen				7	10							8,5
Formbildung			9	7					12	9	9,3	

Tab. 18: Anzahl Abweichungen in Einschätzungen der Rater*innen

Die maximale Zahl an nicht eingetretenen Übereinstimmungen kann 18 betragen. Die Werte der beiden Probanden, die den Aufgabenblock A in Deutsch bearbeitet haben, wurden zu denen der anderen Probanden addiert, daher werden ihre Werte für „L2 A“ mit einem „x“ dargestellt. Im Überblick zeigt sich das, was bereits bei der Entwicklung der Kategorien vermutet wurde – zählbare Items haben eine höhere Kongruenzrate als solche, die einen größeren Interpretationsspielraum lassen. Es lässt sich nicht belegen, dass es in einer der beiden Sprachen eindeutig mehr Dissens gibt als in der anderen.

3.2.3 Weitere interne Kontrollmöglichkeiten

Im Folgenden sollen aus jedem der vier Aufgabenteile Möglichkeiten zur Überprüfung der Güte von *Lit-L1-L2* in den Blick genommen werden. Da in Teil A die Ergebnisse zur Beurteilung des Schriftproduktes niedrig-inferent und somit sozusagen sehr handfest sind, eignet sich dieser Teil besonders gut, um zu überprüfen, ob die Werte, die für die Verhaltenseinschätzung ermittelt wurden, mit ihnen in einen Zusammenhang gebracht werden können. In der folgenden Übersicht befinden sich die von beiden Rater*innen summierten Werte für das Verhalten *L_V_A* und das Schreibprodukt *L_S_A*, die die Probanden in Teil A erreicht haben. Wichtig ist der Hinweis, dass Prob02 und Prob13 diesen Teil auf Deutsch bearbeitet haben, während sich alle anderen Probanden für die Bearbeitung auf Dari entschieden.

Teilergebnis VA	Proband		Teilergebnis SA
<i>L_V_A</i>			<i>L_S_A</i>
12	2	14	6
14	10	2	12
23	18	5	28
24	16	18	35
25	13	15	39
26	3	16	42
26	4	13	44
27	14	17	50
28	5	11	53
30	17	4	54
31	9	9	54
31	11	10	58
32	15	3	60
33	6	12	61
33	8	1	62
35	1	8	62
37	7	6	64
38	12	7	64

Tab. 19: Ergebnisse von Teil A im Vergleich

Differenz		
0-3	4-6	mehr als 6
1***	5**	3**
2*	12***	10**
4***		14*
6***		15**
7***		
8***		
9**		
11**		
13*		
16*		
17*		
18*		

* Alpha ** InteA, ***Integra

Tab. 20: Stärke der Differenzen und Gruppe

Die Ergebnisse sind in Tab. 19 jeweils aufsteigend vom schwächsten zum höchsten Wert geordnet. In Tab. 20 wird nun aufgezeigt, inwiefern die Einschätzung der Rater*innen zum Verhalten von den Ergebnissen des Schriftprodukts abweicht. Hierbei zeigt sich zunächst in 12 von 18 Werten keine oder nur eine geringe Abweichung bis zu einer Differenz von 3, was ein relativ zufriedenstellendes Ergebnis darstellt, denn somit entsprechen zwei Drittel aller Einschätzungen nahezu dem ermittelten Ergebnis im Schriftprodukt. Prob12 fällt mit einer Differenz von 4 nur knapp aus der ersten Gruppe, während Prob05 zu den Probanden gehört, bei denen eine Abweichung von 33 % oder mehr feststellbar ist. Interessant ist dabei, dass 4 dieser 5 Probanden (Prob05 mit eingerechnet) aus der *InteA*-Gruppe kommen. Möglicherweise spielt ihre Position zwischen den beiden Polen der erwartbar höheren und erwartbar niedrigeren literalen Kompetenz eine Rolle. Es lässt sich auch keine eindeutige Tendenz feststellen, ob jemand besser oder schlechter eingeschätzt wurde als es das Schriftprodukt belegt. Dieses könnte also ein Hinweis darauf sein, dass sich in Teil A weniger gut jene erkennen lassen, die mittelmäßige literale Fähigkeiten mitbringen.

Interessant ist es auch, zu untersuchen, ob es unterschiedliche Verhaltenswerte bezüglich der beiden Lesetexte gibt. Wie in 2.2.1 beschrieben, ist der zweite Text anspruchsvoller, daher ist davon auszugehen, dass auch die Verhaltenswerte dies widerspiegeln. Die Werte in der folgenden Tabelle ergeben sich jeweils aus der Summe der Einschätzungen beider Rater*innen.

Code	Verhalten					
	L1 Dari			L2 Deutsch		
	Zwischen- summe VCa	Zwischen- summe VCb	Teilergebnis VC L1	Zwischen- summe VCa	Zwischen- summe VCb	Teilergebnis VC L2
L1_V_Ca	L1_V_Cb	L1_V_C	L2_V_Ca	L2_V_Cb	L2_V_C	
Prob01	42	39	81	38	33	71
Prob02	26	0	26	21	0	21
Prob03	39	34	73	35	36	71
Prob04	42	40	82	37	38	75
Prob05	36	28	64	35	26	61
Prob06	40	38	78	37	36	73
Prob07	42	42	84	42	42	84
Prob08	41	41	82	33	34	67
Prob09	42	40	82	29	28	57
Prob10	40	30	70	31	32	63
Prob11	38	34	72	37	33	70
Prob12	36	38	74	40	37	77
Prob13	25	21	46	32	26	58
Prob14	37	34	71	24	23	47
Prob15	42	42	84	38	34	72
Prob16	41	41	82	31	30	61
Prob17	42	40	82	32	30	62
Prob18	37	30	67	22	0	22
Summe:	688	612	1300	594	518	1112

Tab. 21: Ergebnisse Teil C

Im Vergleich der Werte wird deutlich, dass fast alle Probanden im zweiten Text weniger Punkte erreichen als im ersten. Die wenigen Ausnahmen sind in Tab. 21 grau markiert, zeigen aber nur leichte Differenzen zum ersten Wert um 1 bis 2 Punkte. Wurde ein Text gar nicht gelesen, wurde er mit 0 Punkten bewertet. Insgesamt zeigt sich, dass der Großteil der Teilnehmer beim Lesen in der Erstsprache sicherer wirkt als beim Lesen in Deutsch, was aufgrund der längeren Auseinandersetzung mit Dari im Leben der meisten Probanden nachvollziehbar ist und neben der Differenz der Werte für die sprachinternen Texte als hinreichender Nachweis für die Qualität der entwickelten Kriterien zur Verhaltensbeobachtung gelten kann.

Eine weitere Kontrollmöglichkeit besteht in der Betrachtung der Lesezeit (Z) im Zusammenhang mit dem Anspruch der Texte und der jeweiligen Sprache, die mit Hilfe der folgenden Übersicht deutlich werden soll.

L1 Dari				L2 Deutsch			
L1_V_Ca_Z	Code + Gruppe	L1_V_Cb_Z	Code + Gruppe	L2_V_Ca_Z	Code+ Gruppe	L2_V_Cb_Z	Code + Gruppe
02:39	Prob02	x	Prob02	08:31	Prob02	x	Prob02
01:33	Prob13	04:14	Prob13	04:35	Prob14	x	Prob18
00:45	Prob18	01:46	Prob18	04:05	Prob18	07:27	Prob14
00:39	Prob11	01:37	Prob10	01:05	Prob16	02:54	Prob16
00:34	Prob10	01:28	Prob11	00:57	Prob13	02:29	Prob13
00:33	Prob14	01:09	Prob14	00:57	Prob10	02:25	Prob17
00:32	Prob05	01:08	Prob17	00:50	Prob09	02:25	Prob09
00:30	Prob12	01:08	Prob04	00:48	Prob17	02:14	Prob10
00:28	Prob17	01:07	Prob09	00:40	Prob11	01:51	Prob05
00:28	Prob06	01:06	Prob05	00:39	Prob05	01:35	Prob15
00:28	Prob08	01:04	Prob03	00:37	Prob06	01:31	Prob11
00:28	Prob04	01:03	Prob01	00:36	Prob15	01:13	Prob04
00:27	Prob09	01:02	Prob12	00:34	Prob01	01:10	Prob03
00:27	Prob03	00:59	Prob16	00:34	Prob08	01:10	Prob01
00:27	Prob01	00:58	Prob06	00:32	Prob04	01:10	Prob06
00:25	Prob16	00:53	Prob08	00:31	Prob03	01:04	Prob12
00:24	Prob07	00:52	Prob07	00:27	Prob12	01:02	Prob08
00:19	Prob15	00:49	Prob15	00:24	Prob07	00:52	Prob07

Tab. 22: Lesezeiten und Gruppierungen

Tab. 22 zeigt eine interessante und letztlich plausible Tendenz: Während die Verteilung der drei Gruppen beim Lesen des einfachen Textes in der Erstsprache noch relativ durcheinander wirkt, bilden sich diese Gruppen mit steigendem Anspruch, vom schwierigeren Text in der L1 über den einfacheren bis hin zum schwierigeren Text in der Zielsprache, immer deutlicher ab.

Weiterhin kann untersucht werden, inwiefern die Gesamtlesezeit mit den Gesamtergebnissen der einzelnen Probanden übereinstimmt.

Lesegeschwindigkeit gesamt			Lit-L1-L2		
L1+L2_Ca_Z	L1+L2_Cb_Z	Summe ges.	Code+Gruppe	Code+Gruppe	Ergebnis
11:10	x	x	Prob02	Prob02	346
04:50	x	x	Prob18	Prob13	445
05:08	08:36	13:44	Prob14	Prob18	455
02:30	06:43	09:13	Prob13	Prob14	481
01:30	03:53	05:23	Prob16	Prob05	512
01:31	03:51	05:22	Prob10	Prob09	530
01:17	03:32	04:49	Prob09	Prob16	542
01:16	03:33	04:49	Prob17	Prob10	556
01:19	02:59	04:18	Prob11	Prob15	562
01:11	02:57	04:08	Prob05	Prob11	573
01:00	02:21	03:21	Prob04	Prob04	593
00:55	02:24	03:19	Prob15	Prob08	596
01:01	02:13	03:14	Prob01	Prob03	601
01:05	02:08	03:13	Prob06	Prob17	616
00:58	02:14	03:12	Prob03	Prob01	629
00:57	02:06	03:03	Prob12	Prob06	636
01:02	01:55	02:57	Prob08	Prob12	642
00:48	01:44	02:32	Prob07	Prob07	668

Tab. 23 Lesegeschwindigkeit im Vergleich zum Gesamtergebnis

Es zeigt sich, dass in den meisten Fällen gute Entsprechungen mit Differenzen von höchstens drei Stufen zu finden sind (Tab. 23). Lediglich bei Prob05, Prob08 und insbesondere bei Prob17 sind etwas größere Differenzen festzustellen. Bei Prob05 und Prob08 scheint die Lesefähigkeit stärker ausgebildet zu sein als die anderen erhobenen Kompetenzbereiche. Im Gegensatz dazu zeigt Prob17 im Gesamtergebnis weitaus bessere Ergebnisse als in der (Vor-)Lesefähigkeit. Die Abweichung ist bei ihm mit 33 % am größten.

Ein weiterer Gesichtspunkt ist, der Annahme folgend, dass höherliterale Schreiber*innen umfangreichere Texte verfassen, als solche, denen das Schreiben bereits auf Satz- oder Wortebene schwerfällt, die Textlänge. In Teil B wurde in Aufgabe 3c die generelle Fähigkeit zum flüssigen bzw. schnellen Schreiben ermittelt, indem in einer Minute ein Satz möglichst oft geschrieben werden sollte. Tab. 24 zeigt die jeweilige Anzahl an Sätzen (entspricht Zeilenanzahl).

Fluency - Teil B, Aufgabe 3c			
L1 Anzahl Zeilen	L2 Anzahl Zeilen	Zeilenzahl L1 + L2	Code + Gruppe
2	2	4	Prob02
2	3	5	Prob13
3	2	5	Prob09
4	2	6	Prob18
3	3	6	Prob05
4	3	7	Prob14
5	2	7	Prob16
5	3	8	Prob10
5	4	9	Prob17
5	4	9	Prob03
5	4	9	Prob11
5	4	9	Prob04
6	4	10	Prob15
6	5	11	Prob12
7	5	12	Prob07
8	5	13	Prob01
8	5	13	Prob06
10	6	16	Prob08

Tab. 24: Zeilenzahl Teil B

Auch hier finden sich die jeweiligen Gruppen wieder. Prob17 fällt, seinem Gesamtergebnis entsprechend, wegen seiner vergleichsweise guten Werte ein weiteres Mal auf. Auf die geringe Schulerfahrung von Prob05, der verhältnismäßig weit hinten liegt, wurde bereits eingegangen. Für das relativ schwache Abschneiden von Prob09 können die erhobenen Daten keine Erklärung liefern. Es kann nur spekuliert werden, dass seine *Performanz* zu diesem Zeitpunkt nicht seiner eigentlichen *Kompetenz* entsprach, denn beim Verfassen eines längeren Textes schneidet er beispielsweise wieder weitaus besser ab (siehe Tab. 25).

Die Textproduktion benötigt neben der Schreibflüssigkeit zusätzliche Fähigkeiten, auf die in Kapitel 1.2.2 eingegangen wurde. Ähnlich wie in Tab. 24 werden in Tab. 25, die sich auf die Textmenge in Teil D bezieht, die drei Gruppen gut sichtbar.

Textmenge Teil D			
L1 Anzahl Zeilen	L2 Anzahl Zeilen	Zeilenzahl L1+L2	Code + Gruppe
2	4	6	Prob02
2	4	6	Prob13
4	2	6	Prob14
10	2	12	Prob18
6	6	12	Prob17
5	7	12	Prob10
6	7	13	Prob15
7	7	14	Prob16
6	8	14	Prob05
6	9	15	Prob07
6	11	17	Prob09
8	10	18	Prob11
11	11	22	Prob06
13	9	22	Prob08
12	11	23	Prob03
10	14	24	Prob12
9	15	24	Prob01
11	25	36	Prob04

Tab. 25: Zeilenzahl Teil D

Auch hier bilden sich die drei untersuchten Teilnehmergruppen wieder gut ab. Prob03 hat in Afghanistan 10 Jahre lang die Schule besucht. Er war schlicht zu jung, um vor seiner Flucht aus Afghanistan bereits ein Studium aufnehmen zu können. Prob16 ist mit 40 Jahren der Ältteste in der Alphabetisierungsgruppe und konnte möglicherweise aufgrund seiner längeren Erfahrung mit Erzählungen eine größere Textmenge produzieren als die beiden *InteA*-Schüler, die in der Rangliste hinter ihm liegen.

Letztlich kann die Überprüfung der Gütekriterien als zufriedenstellend bezeichnet werden. Dennoch gibt es Aspekte, die einer Bearbeitung bedürfen und es ergeben sich weitere Fragestellungen, die es zu beantworten gilt. Hierauf wird im nun folgenden letzten Abschnitt dieser Arbeit eingegangen.

4. Zusammenfassende Diskussion und Ausblick

Zu Beginn der vorliegenden Arbeit wurde die Relevanz der Entwicklung eines Instrumentes zur Einschätzung literaler Fähigkeiten im engeren Sinne herausgearbeitet, für das die einschätzende Person die Erstsprache der zu testenden Person nicht beherrschen muss. Als alternative Beurteilungskriterien wurden das Verhalten beim Lesen und Schreiben und das Schriftbild vorgeschlagen, welche sowohl in der Erst- als auch in der Zielsprache erhoben werden. Exemplarisch für eine Schriftsprache, die viele Lehrkräfte und auch Forschende im deutschsprachigen Raum nicht beherrschen, wurde das in arabischen Buchstaben verschriftlichte Dari ausgewählt, womit als Probandengruppe Menschen aus Afghanistan infrage kamen. Afghan*innen stellen zudem eine bedeutsame Gruppe dar, da sie zu den Menschen gehören, die seit einigen Jahren in großer Zahl nach Europa migrieren.

Im ersten Kapitel wurde zuerst die große individuelle und gesellschaftliche Relevanz literaler Fähigkeiten als Bestandteil des Konstruktes *Literacy* hervorgehoben. Danach wurden die Fertigkeiten des Lesens und Schreibens definiert, wobei deren Komplexität mit Koch & Oesterreicher (1996) und Maas (2010) deutlich gemacht wurde. Das Lesen wurde demnach als *sprachrezeptiver* Akt, der eine aktive Auseinandersetzung mit einem Text verlangt, verstanden, während das Schreiben als komplexer psychomotorischer Prozess, dessen Produkt Texte unterschiedlicher Beschaffenheit sein können, charakterisiert wurde. Nach einer zunächst separaten Betrachtung der Entwicklungsschritte dieser beiden Fertigkeiten, wurde das *Modell der Aneignung literaler Fähigkeiten* nach Günther (1995) vorgestellt, in dem insbesondere das Wechselspiel bei der Genese von Lese- und Schreibstrategien deutlich wird. Daraufhin wurde aufgezeigt, dass und inwiefern literale Fähigkeiten, die bereits in einer Sprache erworben wurden, einen positiven Einfluss auf den Erwerb bildungssprachlicher Fähigkeiten in der jeweils neuen Sprache haben können und die relevantesten Eigenschaften der Schriftsysteme für Deutsch und Dari wurden vorgestellt. Es folgte ein Überblick über das afghanische Bildungssystem, in dem deutlich gemacht wurde, wie unterschiedlich die Zugangsmöglichkeiten dazu auch heute noch sind. Außerdem wurde herausgestellt, dass Schrift und Schriftlichkeit in Afghanistan einen anderen Stellenwert haben als beispielsweise im westlichen Europa.

Das zweite Kapitel diente der Illustration der Entwicklung des Einschätzungsinstrumentes *Lit-L1-L2*. Im Zuge einer Pilotierung wurden zunächst Instrumente und Einschätzungskriterien erprobt und evaluiert, die unter den oben genannten Voraussetzungen und mit ähnlichen Zielgruppen Anwendung fanden. Dabei traten Aspekte zum Vorschein, die komplett gelöscht werden mussten oder Änderungen verlangten, doch es gab auch Merkmale, die sich etablieren konnten und als ein Ausgangspunkt zur Entwicklung der zu bearbeitenden Aufgaben und der

Einschätzungskriterien dienen konnten. Den anderen Ausgangspunkt bildete eine erneute Sichtung bereits vorhandener Instrumente und Erkenntnisse. Dabei konnten mehrere seit den Achtzigerjahren weltweit erschienene Publikationen, die sich allerdings größtenteils auf die Untersuchung der lateinischen Schrift beziehen und meist Kinder als Zielgruppe haben, Ideen liefern, die, angepasst an die hier fokussierten Teilnehmer, zum Teil übernommen wurden. Die Entwicklung von *Lit-L1-L2* anhand der genannten Einflussfaktoren wurde im zweiten Kapitel detailliert nachvollzogen. Zur Validierung der Ergebnisse von *Lit-L1-L2* wurden zusätzlich mittels eines sprachbiografischen Interviews Hintergrunddaten erhoben. Die Gestaltung dieses Instrumentes und die Auswahl der Fragen wurden ebenfalls in diesem Kapitel begründet. Um die *Objektivität* der Ergebnisse zu gewährleisten und später auch kontrollieren zu können, wurden die Probanden gefilmt und im Nachhinein von zwei Rater*innen anhand der entwickelten Einschätzungsbögen unabhängig voneinander bewertet. Diese Rater*innen wurden zwar bezüglich der Benutzung des Instrumentes geschult, hatten aber keine Vorkenntnisse über die Probanden oder über die (Schrift-)Sprache Dari.

Im dritten Kapitel wurden als Erstes die drei Gruppen charakterisiert, nach denen die Probanden ihren erwartbaren literalen Vorerfahrungen nach eingeteilt worden sind, um im Anschluss, nach der Klärung des Skalenniveaus und der Punkteverteilung bzw. der Gesamtpunktzahl, überprüfen zu können, ob sich diese drei Gruppen im Gesamtergebnis widerspiegeln (*Alpha*, *InteA* und *Integra*). Dies ist im Großen und Ganzen der Fall. Bei den wenigen Probanden, die bei dieser Kontrolle der *Kriteriumsvalidität* auffällig wurden, wurden aus den biografischen Daten mögliche Argumente dafür formuliert.

Ein wichtiges Kontrollkriterium ist die *Interraterreliabilität*, weil es ein Urteil darüber erlaubt, wie objektiv das entwickelte Instrument ist. Mit dem Korrelationskoeffizienten *Spearman's Rho* konnte eine hohe *Interraterreliabilität* nachgewiesen werden, dennoch zeigte sich in einer detaillierteren Analyse, dass es Einschätzungskriterien gibt, in denen die Rater*innen weniger oft übereinstimmen als in anderen. Dabei handelte es sich erwartungsgemäß um höher-inferente Items. In einer möglichen Weiterentwicklung des Instrumentes sollte überlegt werden, wie der Konsens erhöht werden kann. Eine Option wäre eine Präzisierung der Formulierungen für die einzelnen Stufen. Desgleichen könnten Überlegungen dazu angestellt werden, ob niedriger- und höher-inferente Items unterschiedliche Gewichtungen bekommen sollten.

Weiterhin wurde aus jedem der vier bearbeiteten Aufgabenteile ein Aspekt in Bezug auf seine Güte untersucht. Teil A sticht in *Lit-L1-L2* besonders heraus, da sein Schriftprodukt aufgrund seines Aufgabenformates sehr zuverlässig eingeschätzt werden kann. Der Vergleich der Werte für das Schriftprodukt und die Verhaltenseinschätzung zeigten eine recht große Übereinstimmung, doch insbesondere bei denjenigen, die der *InteA*-Gruppe angehören, wurden größere Differenzen sichtbar. Dies und die ohnehin schon besondere Stellung von Teil A, für den weitaus

höhere literale Kompetenzen vorausgesetzt werden als in den anderen Teilen, lassen die Frage aufkommen, ob er überhaupt in *Lit-L1-L2* benötigt wird. Tab. 26, in der die Ergebnisse aus *Lit-L1-L2* aufsteigend jeweils mit und ohne den Einbezug von Teil A dargestellt sind, gibt eine eindeutige Antwort.

Lit-L1-L2			
Ergebnis ohne A	Gruppe + Code	Gruppe + Code	Ergebnis mit A
322	Prob02	Prob02	346
376	Prob13	Prob13	445
397	Prob18	Prob18	455
445	Prob09	Prob14	481
448	Prob14	Prob05	512
456	Prob05	Prob09	530
476	Prob16	Prob16	542
484	Prob10	Prob10	556
489	Prob11	Prob15	562
491	Prob15	Prob11	573
501	Prob08	Prob04	593
513	Prob04	Prob08	596
515	Prob03	Prob03	601
532	Prob01	Prob17	616
536	Prob17	Prob01	629
539	Prob06	Prob06	636
543	Prob12	Prob12	642
567	Prob07	Prob07	668

Tab. 26: Ergebnisse aus *Lit-L1-L2* ohne und mit Teil A

Es zeigt sich, dass fast alle Probanden auch ohne Teil A ihre Platzierung nahezu behalten würden. Die größte Abweichung hätte einzig Prob09 mit einem Differenzwert von 2. *Lit-L1-L2* könnte also auch ohne die Einschätzung von Leseverständnis und Orthografiekenntnissen die drei untersuchten Gruppen abbilden und die Einzelleistungen zuverlässig einschätzen. Diese Annahme müsste allerdings in einem weiteren Durchgang und mit einer größeren Probandenzahl überprüft werden. Bei einer Anzahl von drei Gruppen à sechs Probanden kann generell noch nicht von einer repräsentativen Größenordnung gesprochen werden.

Bei der Einschätzung der Güte der Schreibflüssigkeitsmessung wurde deutlich, dass die in Aufgabe 3c (Teil B) in Deutsch und Dari addierten Sätze ebenfalls die drei Teilnehmergruppen gut abbilden.

Die Auswertung der Verhaltenseinschätzungen beim Lesen der unterschiedlichen Texte in Teil C zeigte, dass beim Vorlesen der anspruchsvolleren Texte weniger Punkte erreicht wurden als bei den einfacheren Texten. Analog verhielt es sich mit dem Lesen der bei der Mehrheit

vertrauerten Dari-Texte im Vergleich zu den deutschen Texten. Außerdem bildeten sich die drei Gruppen mit steigendem Anspruch wieder stärker heraus und die absteigend sortierte Gesamtleszeit der einzelnen Probanden entspricht gut ihren Platzierungen im Gesamtergebnis. Zuletzt bestätigte das Ins-Verhältnis-Setzen der drei Gruppen mit der Textmenge, die in beiden Sprachen in Teil D produziert worden war, die Tendenz zur gegenseitigen Entsprechung.

Bei der Betrachtung der Gesamtpunkteverteilung fällt auf, dass das Verhalten (111 Punkte) etwas mehr Gewicht hat als das Schreibprodukt (95 Punkte), in der schwächeren Sprache ist dies durch das Wegfallen von Teil A noch einmal stärker der Fall (90 Punkte für das Verhalten, 63 Punkte für das Schriftbild). Die Werte könnten bei einer Weiterentwicklung besser angeglichen werden. Allein durch den oben begründeten Verzicht auf Teil A ließen sich gleiche Gesamtwerte für beide Sprachen generieren. Insgesamt könnte auch mehr darauf geachtet werden, dass die Aufgabenteile möglichst gleiche zu erreichende Maximalwerte haben, damit jeder Aufgabenblock gleich gewichtet in das Gesamtergebnis miteinfließt.

Eine zusätzliche Validierungsmaßnahme ist eine linguistische Analyse der geschriebenen Texte aus Teil D und der Vergleich der daraus gewonnenen Ergebnisse mit den Werten aus *Lit-L1-L2*. Erste Erkenntnisse weisen auf eine gute Entsprechung hin und belegen, dass (Schrift-) Sprachkenntnisse in Dari tatsächlich keine Voraussetzung zur korrekten Einschätzung der Lernenden sind (vgl. Schumacher/Mirova/Faseli & Czinglar in Druck, Schumacher/Mirova/Faseli & Czinglar eingereicht). Außerdem bietet die Analyse interessante Feststellungen in Bezug auf Prob17. Dieser hatte in *Lit-L1-L2* unerwartet gut abgeschnitten. Für den Dari-Durchgang hatte er, wenn man Aufgabenteil A herausrechnet, sogar den besten Wert. Dies lässt sich zum einen mit seinem überaus harmonischen Schriftbild und seiner sicheren Leseleistung, die im Nachhinein anhand des Videos von einer in dieses Vorhaben involvierten Dari sprechenden Person³³ bestätigt wurde, begründen. Die linguistische Analyse bewies zudem, dass sein Text in Teil D orthografisch fehlerfrei ist, doch aufgrund der relativen Kürze und der fehlenden Gliederung und *Kohäsion* innerhalb des Textes bekam er hier einen geringen Wert von 24 %. Zum anderen nutzt der Proband aber wie kein anderer der in dieser Arbeit Untersuchten das schriftsprachliche Register. Dies wird beispielsweise an der Art der Verwendung bestimmter Verben und Präpositionen deutlich. Das konnte die linguistische Analyse nicht messen. *Lit-L1-L2* scheint in dem Fall also verlässlicher zu sein (vgl. ebd.). Wie bereits vermutet, scheint Prob17 ein großes ungenutztes, weil womöglich ungenutztes, Potential zu haben, das mit den herkömmlichen Beurteilungsinstrumenten bisher unerkannt blieb.

³³ Vielen Dank auch an dieser Stelle noch einmal an Farzona Mirova.

Selbstverständlich handelt es sich bei dem Instrument *Lit-L1-L2* lediglich um ein Mittel zur Diagnose des *aktuellen* Status literaler Fähigkeiten. In dieser Arbeit wurde aber auch gezeigt, dass diese Kompetenzen sich weiterentwickeln können und in Bezug auf verschiedene Sprachen gegenseitig beeinflussen. Neben *statusdiagnostischen* Einschätzungen sollten also immer auch *prozessdiagnostische* Werkzeuge in der Einschätzung literaler Kompetenzen Verwendung finden (vgl. z.B. Markov/Scheithauer & Schramm 2015).

Auch wenn *Lit-L1-L2* in einem nächsten Schritt mit weiteren Erstsprachen, die möglichst nicht das lateinische Alphabet nutzen, getestet werden sollte, lässt sich zumindest in Bezug auf die hier fokussierte Zielgruppe feststellen, dass die ursprünglich formulierte Zielsetzung, nämlich eine Entwicklung alternativer Einschätzungskriterien und dazu passender Aufgabenformate zur Ermittlung literaler Kompetenzen, einschließlich des Einhaltens und Nachweisens wissenschaftlicher Gütekriterien, erreicht werden konnte.

Literatur

- Adler, Mortimer J. & van Doren, Charles (2007): *Wie man ein Buch liest*. Aus dem Englischen von Xenia Osthelder. Frankfurt am Main: Zweitausendeins.
- Adli, Aria (2014): Das Persische und das Kurdische. In: Krifka, Manfred/Blaszczak, Joanna/Leßmöllmann, Annette/Meinunger, André/Stiebels, Barbara/Tracy, Rosemarie & Truckenbrodt, Hubert (Hrsg.): *Das mehrsprachige Klassenzimmer*. Berlin: Springer, 175-195.
- Alston, Jean (1985): The handwriting of seven to nine year olds. *British Journal of Special Education* 12: 68-72.
- Aust, Hugo (1996): Die Entfaltung der Fähigkeit des Lesens. In: Günther, Hartmut & Ludwig, Otto (Hrsg.): *Schrift und Schriftlichkeit*. 2. Halbband. Berlin & New York: de Gruyter, 1169-1178.
- Baddeley, Alan (2012): Working Memory: Theories, Models, and Controversies. *Annual Review of Psychology* 63: 1-29.
- BAMF (2015): *Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs*. Überarbeitete Neuauflage [online]. URL: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzeptLeitfaeden/konz-f-bundesw-ik-mit-alphabet.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: 09.05.2018).
- BAMF (2016a): *Hochschulzugang und Studium von Flüchtlingen*. Eine Handreichung für Hochschulen und Studentenwerke [online]. URL: <https://www.daad.de/medien/der-daad/handreichung-hochschulzugang-gefluechtete.pdf> (Zugriff: 09.09.2018).
- BAMF (2016b): *Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung. Migrationsbericht 2015* (Stand Dezember 2016) [online]. URL: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Migrationsberichte/migrationsbericht-2015.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: 05.09.2018).
- BAMF (2017a): *LAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten 2016*. Studiendesign, Feldergebnisse sowie Analysen zu schulischer wie beruflicher Qualifikation, Sprachkenntnissen sowie kognitiven Potenzialen [online]. URL: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Forschungsberichte/fb30-iab-bamf-soep-befragung-gefluechtete-2016.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: 05.09.2018).
- BAMF (2017b): *Migration, Integration, Asyl*. Politische Entwicklungen in Deutschland 2016. Jährlicher Bericht der deutschen nationalen Kontaktstelle für das Europäische Migrationsnetzwerk (EMN). [online]. URL: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/EMN/Politikberichte/emn-politikbericht-2016-germany.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: 05.09.2018).
- BAMF (2017c): *Volljährige Asylers Antragsteller in Deutschland im ersten Halbjahr 2017*. Sozialstruktur, Schulbesuch und ausgeübte Berufstätigkeiten [online]. URL: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Kurzanalysen/kurz-analyse9-sozial-komponenten-halbjahr2017.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: 05.09.2018).
- Baumann, Barbara & Riedl, Alfred (2016): *Neu zugewanderte Jugendliche und junge Erwachsene an Berufsschulen*. Frankfurt am Main/Bern/Brüssel/New York/Oxford & Warschau: Peter Lang.
- Becker, Tabea (2011): *Schriftspracherwerb in der Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Becker-Mrotzek, Michael & Böttcher, Ingrid (2015): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. 6. Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Behazad, Faramarz & Divshali, Soraya (2016): *Sprachkurs Persisch*. Bamberg: Alefba.

- Berninger, Virginia W. & Chanquoy, Lucile (2012): What Writing Is and How It Changes Across Early and Middle Childhood Development. A Multidisciplinary Perspective. In: Grigorenko, Elena L./Mambrino, Elisa & Preiss, David D (Hrsg.): *Writing. A Mosaic of New Perspectives*. London & New York: Psychology Press, 65-84.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.) (2009): *Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld*. Weinheim & München: Juventa-Verlag.
- Bortz, Jürgen & Döring, Nicola (2016): *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. 5. vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage. Berlin & Heidelberg: Springer.
- Bortz, Jürgen & Schuster, Christof (2010): *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. 7., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin & Heidelberg: Springer.
- Caspari, Daniela/Helbig, Beate & Schmelter, Lars (2007): Forschungsmethoden: Explorativ-interpretatives Forschen. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Fünfte, gegenüber der vierten unveränderte Auflage. Tübingen & Basel: A. Francke, 499-505.
- Christmann, Ursula (2009): Methoden zur Erfassung von Literalität. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.): *Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld*. Weinheim & München: Juventa-Verlag, 181-200.
- Collier, Virginia (1989): How long? A synthesis of research on academic achievement in a second language. *TESOL Quarterly* 1989 23/3: 509-531.
- Coltheart, Max/Rastle, Kathleen/Perry, Conrad/Langdon, Robyn & Ziegler, Johannes (2001): DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review* 108: 204-256.
- Connelly, Vincent/Dockrell, Julie E. & Barnett, Jo (2005): The Slow Handwriting of Undergraduate Students Constrains Overall Performance in Exam Essays. *Educational Psychology* 25/1: 97-105.
- Council for Cultural Co-operation (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2. Berlin: Langenscheidt.
- van de Craats, Ineke/Kurvers Jeanne & Young-Scholten, Martha (2006): Research on Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition. In: van de Craats, Ineke/Kurvers Jeanne & Young-Scholten, Martha (Hrsg.): *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition*. Proceedings of the Inaugural Symposium. Utrecht: Tilburg University, 7-23.
- Cummins, Jim (1979a): Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. *Working Papers on Bilingualism* 19: 197-205.
- Cummins, Jim (1979b): Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research* 49/2: 222-251.
- Cummins, Jim (2008): BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the Distinction. In: Street, Brian & Hornberger Nancy (Hrsg.): *Literacy*. Encyclopedia of Language and Education. Volume 2. New York: Springer, 71-83.
- Cushing Weigle, Sara (2016): Second language writing assessment. In: Manchón, Rosa M. & Matsuda, Paul K. (Hrsg.): *Handbook of Second and Foreign Language Writing*. Boston & Berlin: de Gruyter-Mouton, 473-493.
- Czinger, Christine (2018): Zweitspracherwerb im Jugendalter. Die Bedeutung des Alters und literaler Kompetenzen von neu zugewanderten Jugendlichen. In: von Dewitz, Nora/Terhart, Henrike & Massumi Mona (Hrsg.): *Neuzuwanderung und Bildung*. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem. Weinheim: Beltz Juventa, 158-173.
- DAAD: *Sprachpropädeutik für das Fachstudium am ISZ / Sprachenzentrum der Universität Kassel* [online]. URL: <https://www.daad.de/der-daad/fluechtlinge/steckbriefe/de/49877-sprachpropaedeutik-fuer-das-fachstudium-am-isz-sprachenzentrum-der-universitaet-kassel/> (Zugriff: 05.09.2018).

- Daase, Andrea/Hinrichs, Beatrix & Settinieri, Julia (2014): Befragung. In: Settinieri, Julia/Demirkaya, Sevilen/Feldmeier, Alexis/Gültekin-Karakoc & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Eine Einführung. Paderborn: Schöningh, 103-122.
- Dahmen, Silvia & Weth, Constanze (2018): *Phonetik, Phonologie und Schrift*. Paderborn: Schöningh.
- von Dewitz, Nora/Massumi, Mona & Griebach, Johanna (2016): *Neu zugewanderte Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene*. Entwicklungen im Jahr 2015 [online]. URL: https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/MI_ZfL_Neu_zugewanderte_Kinder_Jugendliche_jungeErwachsene_final_screen.pdf (Zugriff: 10.09.2018).
- van Drempt, Nadege/McCluskey, Annie & Lannin, Natasha A. (2011): A review of factors that influence adult handwriting performance. *Australian Occupational Therapy Journal* 58: 321-328.
- Ecarius, Jutta & Friebertshäuser, Barbara (2005): Einleitung: Literalität, Bildung und Biographie – empirische und theoretische Herausforderungen. In: Ecarius, Jutta (Hrsg.): *Literalität, Bildung und Biographie*. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen: Budrich, 7-16.
- Ehlers, Swantje (2017): Lesekompetenz in der Zweitsprache. In: Ahrenholz, Bernt & Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*. 4. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 279-291.
- Elfert, Maren & Rabkin, Gabriele (2007): Das Hamburger Pilotprojekt Family Literacy (FLY). In: Elfert, Maren (Hrsg.): *Gemeinsam in der Sprache baden*. Family literacy; internationale Konzepte zur familienorientierten Schriftsprachförderung. Stuttgart: Klett Sprachen, 32-57.
- Eisenberg, Peter (1996): Das deutsche Schriftsystem. In: Günther, Hartmut & Ludwig, Otto (Hrsg.): *Schrift und Schriftlichkeit*. 2. Halbband. Berlin & New York: de Gruyter, 1451-1455.
- Faddy, Kathrine (2008): *Handwriting Assessment Battery for Adults*. Training, Administration and Scoring Manual [online]. URL: <http://strokeed.com/wp-content/uploads/2017/09/HAB-Training-Administration-and-Scoring-Manual-V5-Oct-08-minor-revisions-May-2009.pdf> (Zugriff: 05.09.2018).
- Faddy, Katherine/McCluskey, Annie & Lannin, Natasha A. (2008). Interrater reliability of a new Handwriting Assessment Battery for adults. *American Journal of Occupational Therapy* 62: 595-599.
- Fahrmeir, Ludwig/Künstler, Rita/Pigeot, Iris & Tutz, Gerhard (2004): *Statistik*. Der Weg zur Datenanalyse. Fünfte, verbesserte Auflage. Berlin/Heidelberg & New York: Springer.
- Faseli, Sarah (2017a): Schreibkompetenz entwickeln und evaluieren. Eine Studie im Bereich Deutsch als Fremdsprache in Afghanistan. Dissertation [online]. URL: <https://d-nb.info/1150509392/34> (Zugriff: 10.09.2018).
- Faseli, Sarah (2017b): Schreibkompetenz im DaF-Unterricht entwickeln und evaluieren im Bereich DaF an der Universität Kabul. *Literale Kompetenzen in DaFZ mit L1 Dari*. Universität Kassel (Vortrag), 22. Februar 2017.
- Feder, Katya Polena & Majnemer, Annette (2003): Children's Handwriting Evaluation Tools and Their Psychometric Properties. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics* 23/3: 65-84.
- Feick, Diana/Pietzuch, Anja & Schramm, Karin (Hrsg.) (2013): *Alphabetisierung für Erwachsene*. München: Klett Langenscheidt.
- Feilke, Helmuth (1996): Die Entwicklung der Schreibfähigkeiten. In: Günther, Hartmut & Ludwig, Otto (Hrsg.): *Schrift und Schriftlichkeit*. 2. Halbband. Berlin & New York: de Gruyter, 1178-1191.
- Felden, Heide von (2005): Literacy und Bildung. Theoretische und empirische Überlegungen. In: Ecarius, Jutta (Hrsg.): *Literalität, Bildung und Biographie*. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen: Budrich, 39-52.
- Feldmeier, Alexis (2010): *Von A bis Z - Praxishandbuch Alphabetisierung*. Deutsch als Zweitsprache für Erwachsene. Stuttgart: Klett.

- Florida Department of Education (2014): *Native Language Literacy Screening Manual* [online]. URL: <http://www.fldoe.org/core/fileparse.php/7522/urlt/0061376-native.pdf> (Zugriff: 05.09.2018).
- Franceschini, Rita (2002): Sprachbiographien: Erzählungen über Mehrsprachigkeit und deren Erkenntnisinteresse für die Spracherwerbsforschung und die Neurobiologie der Mehrsprachigkeit. In: Adamzik, Kirsten & Roos, Eva (Hrsg.): *Bulletin VALS-ASLA* 76: 19-33.
- Frith, Uta (1985): Beneath the surface of developmental dyslexia. In: Patterson, Karalyn E./Marshall, John C. & Colheart, Max (Hrsg.): *Surface Dyslexia*. Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading. London: Lawrence Erlbaum Associates, 301-330.
- Geist, Barbara & Krafft, Andreas (2017): *Deutsch als Zweitsprache*. Sprachdidaktik für mehrsprachige Klassen. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Goethe-Institut (2015): *Glossar*. Fachbegriffe für DaF-Lehrkräfte. München: Klett-Langenscheidt.
- Graham, Steve & Weintraub, Naomi (1996): A Review of Handwriting Research: Progress and Prospects from 1980 to 1994. *Educational Psychology Review* 8/1: 7- 87.
- Grieffhaber, Wilhelm (2017): Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. In: Ahrenholz, Bernt & Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*. 4. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 294-305.
- Grothjahn, Rüdiger (2007): Konzepte für die Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Forschungsmethodologischer Überblick. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Fünfte, gegenüber der vierten unveränderte Auflage. Tübingen & Basel: A. Francke, 493-499.
- Günther, Klaus B. (1995): Ein Stufenmodell zur Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In: Balhorn, Heiko & Brügelmann, Hans (Hrsg.): *Rätsel des Schriftspracherwerbs*. Neue Sichtweisen aus der Forschung. Lengwil: Libelle, 98-121.
- Haarmann, Harald (2002): *Sprachen-Almanach*. Zahlen und Fakten zu allen Sprachen der Welt. Frankfurt am Main & New York: Campus Verlag.
- Hamstra-Bletz, Lisa & Blöte, Anke (1993). A longitudinal study on dysgraphic handwriting in primary school. *Journal of Learning Disabilities* 26: 689-699.
- van Hartingsveldt, Margo J./DeGroot, Imelda J. M./Aarts, Pauline B. M. & Nijhuis-van der Sanden, Maria W. G. (2011): Standardized tests of handwriting readiness: a systematic review of the literature. *Developmental Medicine & Child Neurology* 53: 506-515.
- Hasert, Jürgen W. (1998): *Schreiben mit der Hand*. Schreibmotorische Prozesse bei 8-10-jährigen Grundschulern. Frankfurt am Main/Bern/Brüssel/New York/Oxford & Warschau: Peter Lang.
- Hedgcock, John S. (2012): Second Language Writing Processes Among Adolescent and Adult Learners. In: Grigorenko, Elena L./Mambrino, Elisa & Preiss, David D. (Hrsg.): *Writing*. A Mosaic of New Perspectives. London & New York: Psychology Press, 221-230.
- Hessisches Kultusministerium (2015): *Erfolgreich Deutsch lernen*. Förderkonzept für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in Hessen [online]. URL: https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/erfolgreich_deutsch_lernen.pdf (Zugriff: 10.09.2018).
- Heuer, Gerd Ulrich (1999): *Beurteilen, Beraten, Fördern*. Materialien zur Diagnose, Therapie und Bericht-/Gutachtenerstellung bei Lern-, Sprach- und Verhaltensauffälligkeiten in Vor-, Grund- und Sonderschule. 2., aktualisierte Auflage. Dortmund: verlag modernes lernen.
- Hiller, Florian (2013): Konzeption eines Verfahrens im Bereich Leseverstehen. In: Jeuk, Stefan (Hrsg.): *Sprachförderung und Förderlinguistik in der Sekundarstufe I*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Hiller, Florian (2015): Leseverstehen. In: Junk-Deppenmeier, Alexandra & Jeuk, Stefan (Hrsg.): *Praxismaterial Förderdiagnostik*. Werkzeuge für den Sprachunterricht in der Sekundarstufe I. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 51-78.
- Hulstijn, Jan H. (2015): *Language Proficiency in Native and Non-native Speakers*. Theory and research. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamin Publishing Company.

- Hurrelmann, Bettina (2009): Literalität und Bildung. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.): *Literalität*. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld. Weinheim & München: Juventa-Verlag, 21-42.
- Inhoff, Albrecht W. & Rayner, Keith (1996): Das Blickverhalten beim Lesen. In: Günther, Hartmut & Ludwig, Otto (Hrsg.): *Schrift und Schriftlichkeit*. 2. Halbband. Berlin & New York: de Gruyter, 942-957.
- Jann, Ben (2005): *Einführung in die Statistik*. 2. Auflage. München: Oldenbourg.
- Junk-Deppenmeier, Alexandra (2015): Sprachbiografie und Sprachbeobachtung. In: Junk-Deppenmeier, Alexandra & Jeuk, Stefan (Hrsg.): *Praxismaterial Förderdiagnostik*. Werkzeuge für den Sprachunterricht in der Sekundarstufe I. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 11-19.
- Khwajamir, Mehtarkhan (2016): History and Problems of Education in Afghanistan. *SHS Web of Conferences* 26: 1-4.
- Kleist, J. Olaf (2015): Über Flucht forschen. Herausforderungen der Flüchtlingsforschung. *PERIPHERIE* 138/139: 150-169.
- Koch, Peter & Oesterreicher, Wulf (1996): Funktionale Aspekte der Schriftkultur. In: Günther, Hartmut & Ludwig, Otto (Hrsg.): *Schrift und Schriftlichkeit*. 2. Halbband. Berlin & New York: de Gruyter, 587-604.
- Larson-Hall, Jenifer (2016): *A Guide to Doing Statistics in Second Language Research using SPSS and R*. Second Edition. London & New York: Routledge.
- Ledl, Viktor (2003): *Kinder beobachten und fördern*. Eine Handreichung zur gezielten Beobachtung und Förderung von Kindern mit besonderen Lern- und Erziehungsbedürfnissen bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf. Wien: Jugend & Volk.
- Lin-Huber, Margith (2014): Sprachliche Lebenslinien: Die Bedeutung der persönlichen Sprachbiografie für das Sprach(en)lernen und -lehren. In: Ringmann, Svenja & Siegmüller, Julia (Hrsg.): *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen*. Jugend- und Erwachsenenalter. München: Urban & Fischer, 39-53.
- Maas, Utz (2010): Literat und orat. Grundbegriffe der Analyse geschriebener und gesprochener Sprache. *Grazer Linguistische Studien* 71: 21-150.
- Maas, Utz (2015): Sprachausbau in der Zweitsprache. In: Köpcke, Klaus-Michael & Ziegler, Arne (Hrsg.): *Deutsche Grammatik im Kontakt*. Berlin: de Gruyter, 1-23.
- Mai, Norbert & Marquardt, Christian (1998): Registrierung und Analyse von Schreibbewegungen: Fragen an den Schreibunterricht. In: Huber, Ludowika/Kegel, Gerd & Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.): *Einblicke in den Schriftspracherwerb*. Braunschweig: Westermann, 83-99.
- Malecki, Christine K. & Jewell, Jennifer (2003): Developmental, Gender, and Practical Considerations in Scoring Curriculum-Based Measurement Writing Probes. *Psychology in the Schools* 40/4: 379-390.
- Manchón, Rosa M. & Williams, Jessica (2016): L2 writing and SLA studies. In: Manchón, Rosa M. & Matsuda, Paul K. (Hrsg.): *Handbook of Second and Foreign Language Writing*. Boston & Berlin: de Gruyter-Mouton, 567-586.
- Markov, Stefan/Scheithauer, Christiane/Schramm, Karen (2015): *Lernberatung für Teilnehmende in DaZ-Alphabetisierungskursen*. Handreichung für Lernberatende und Lehrkräfte. Münster & New York: Waxmann.
- Marquardt, Christian & Weis, Corinna (2015): Auf die Motorik kommt es an! Schreibmotorische Kompetenzen im Schrifterwerb diagnostizieren und fördern. In: Knopf, Julia (Hrsg.): *Medienvielfalt in der Deutschdidaktik*. Erkenntnisse und Perspektiven für Theorie, Empirie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 86-95.
- Marsh, G./Desberg, P. & Cooper, J. (1977): Developmental changes in strategies of reading. *Journal of Reading Behaviour* 9: 391-394.

- Massumi, Mona/von Dewitz, Nora/Grießbach, Johanna/Terhart, Hernrike/Wagner, Katha-Hippmann, Kathrin & Altinay, Lale (2015): *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem* [online]. URL: https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publicationen/MI_ZfL_Studie_Zugewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_screen.pdf (Zugriff: 12.09.2018).
- McCluskey, Annie & Lannin, Natasha A. (2003): *Handwriting Assessment Battery for Adults*. Test Booklet [online]. URL: <http://strokeed.com/wp-content/uploads/2017/08/HAB-Test-Booklet-V5-Oct-2008.pdf> (Zugriff: 05.09.2018).
- Metze, Winfried: *STOLLE (STOLperwörter-LEsetest)* [online]. URL: <http://www.wilfried-metze.de/html/stolper.html> (Zugriff: 05.09.2018).
- Miller, Lamoine J. (1990): Tips for Assessing Handwriting: A Checklist of Problems. *Diagnostique* 16: 41-44.
- Mohr, Imke (2010): Literalität, die/Literacy. In: Barkowski, Hans & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen & Basel: UTB, 202.
- Nadjibi, Said A. A. (1986): *Einführung in die Sprache Dari*. Ein Kurs in 31 Lektionen. 3. Verbesserte und erweiterte Auflage. Kassel: Gesamthochschule Kassel.
- Näger, Sylvia. (2013): *Literacy*. Kinder entdecken Buch-, Erzähl- und Schriftkultur. Freiburg: Herder.
- Nassimi, Mohammad A. (2004): *Zweitsprachige Lexikographie des Sprachenpaares Deutsch und Dari/Persisch*. Dissertation [online]. URL: <https://d-nb.info/974041947/34> (Zugriff: 14.09.2018).
- Naville, Suzanne (1997): *Vom Strich zur Schrift*. Ideen und Anregungen zum graphomotorischen Training. 5. Auflage. Dortmund: verlag modernes lernen.
- Neuhaus-Siemon, Elisabeth (1996): Aspekte und Probleme des Schreibunterrichts: Erstschreiben. In: Günther, Hartmut & Ludwig, Otto (Hrsg.): *Schrift und Schriftlichkeit*. 2. Halbband. Berlin & New York: de Gruyter, 1240-1248.
- New York State Education Department (o.J.): *Native Language Literacy Screening Device*.
- Olinghouse, Natalie G. & Graham, Steve (2009): The Relationship between the Discourse Knowledge and the Writing Performance of Elementary-Grade Students. *Journal of Educational Psychology* 101/1: 37-50.
- Phelps, Joanne/Stempel, Lynn & Speck, Gail (1985): The Children's Handwriting Scale: A New Diagnostic Tool. *The Journal of Educational Research* 79/1: 46-50.
- Phelps, Joanne & Stempel, Lynn (1987): Handwriting: Evolution and Evaluation. *Annals of Dyslexia* 37/1: 228-239.
- Philipp, Maik (2014): *Grundlagen der effektiven Schreibdidaktik und der systematischen schulischen Schreibförderung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Radach, Ralph/Günther, Thomas & Huestegge, Lynn (2012): Blickbewegungen beim Lesen, Lesentwicklung und Legasthenie. *Lernen und Lernstörungen* 1/3: 185-204.
- Ravid, Dorit & Tolchinsky, Liliana (2002): Developing linguistic literacy: A comprehensive model. *Journal of Child Language* 29: 417-447.
- Reich, Hans H. & Jeuk, Stefan (2017): Sprachstandserhebung, ein- und mehrsprachig. In: Ahrenholz, Bernt & Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*. 4. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 548-559.
- Ricart Brede, Julia (2014): Beobachtung. In: Settinieri, Julia/Demirkaya, Sevilen/Feldmeier, Alexis/Gültkin-Karakoc, Nazan & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Schöningh, 137-146.
- Roche, Jörg (2016): *Deutschunterricht mit Flüchtlingen*. Grundlagen und Konzepte. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Rösch, Heidi (2011): *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Berlin: Akad.-Verlag.
- Rosebrock, Cornelia & Nix, Daniel (2017): *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. 8., korrigierte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Rosemeyer, Bernd (1975): Das Verhalten der Zeigefingermuskulatur beim Schreiben. *Archiv für orthopädische und Unfall-Chirurgie, mit besonderer Berücksichtigung der Frakturenlehre und der orthopädisch-chirurgischen Technik* 82/1: 73-78.
- Sadaghiani, Nassim: *Sprachensteckbrief Persisch* [online]. URL: http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/sprachensteckbriefe/pdf/persisch.pdf (Zugriff: 14.09.2018).
- Samady, Saif R. (2013): *Changing profile of education in Afghanistan* [online]. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/33980339.pdf> (Zugriff:14.09.2018).
- Sayami, Omar (2007): *Bildungspolitische Entwicklung in Afghanistan* [online]. URL: <http://sayami.de/initiative-afghanistan/bildung-afghanistan/> (Zugriff: 14.09.2018).
- Scherr, Albert (2015): Flüchtling. *PERIPHERIE* 138/139: 358-360.
- Schilling, Friedhelm (1990): Vom Strich zur Schrift. Graphomotorik als Grundlage des Schreiblernprozesses. *Grundschule* 4: 17-19.
- Schmelter, Lars (2014): Gütekriterien. In: Settineri, Julia/Demirkaya, Sevilen/Feldmeier, Alexis/Gültkin-Karakoc, Nazan & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Schöningh, 33-45.
- Schumacher, Anne-Christin/Mirova, Farzona/Faseli, Sarah & Czinglar, Christine (2019): Ist es möglich, literale Kompetenzen von Deutschlerner*innen ohne Kenntnis der Herkunftssprache einzuschätzen? In: Barras, Malgorzata/Karges, Katharina/Studer, Thomas & Wiedenkeller, Eva (Hrsg.): *IDT 2017*. Band 2: Sektionen. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 104-110.
- Schumacher, Anne-Christin/Czinglar, Christine/Mirova, Farzona & Faseli, Sarah (in Druck): A Tool for Assessing Literacy Skills of Adolescents and Adults in Dari as First Language and German as Second Language (Lit-L1-L2). In: D'Agostino, Mari & Mocciaro, Egle (Hrsg.): *People, languages and literacy in new migration: Research, Practice, and Policy*. Proceedings of the 14th Annual Symposium of LESLLA (Literacy Education and Second Language Learning for Adults). Palermo: UniPa Press.
- Schumacher, Anne-Christin/Czinglar, Christine/Mirova, Farzona & Faseli, Sarah (eingereicht): Ein Instrument zur Einschätzung literaler Kompetenzen von Schüler*innen in der Erstsprache Dari und in der Zweitsprache Deutsch (Lit-L1-L2). *Info-DaF*.
- Schuster, Ulrike (2017): *"Ich bin zu afghanisch für Deutschland"* [online]. URL: <https://www.sued-deutsche.de/politik/freiwillige-rueckkehrerin-ich-bin-zu-afghanisch-fuer-deutschland-1.3401105> (Zugriff 05.09.2018).
- Seifert, Susanne & Gasteiger-Klicpera, Barbara (2014): Funktionaler Analphabetismus bei Jugendlichen und Erwachsenen. In: Ringmann, Svenja & Siegmüller, Julia (Hrsg.): *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen*. Jugend- und Erwachsenenalter. München: Urban & Fischer, 221-235.
- Selin, Ann-Sofie (2003): *Pencil Grip*. A Descriptive Model and Four Empirical Studies. Åbo: Åbo Akademis Förlag.
- Skutnabb-Kangas, T. & Toukoma, P. (1976): *Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the socio-cultural situation of the migrant family*. Helsinki: The Finnish National Commission for UNESCO.
- Söhl, Karl (2006): Kinder auf dem Weg zu ihrer Schrift. Diagnose als Voraussetzung didaktischer Effizienz. *Sache Wort Zahl* 24/79: 47-51.
- Souvignier, Elmar (2013): Diagnostik von Leseverstehensleistungen. In: Fay, Johanna (Hrsg.): *(Schrift-) Sprachdiagnostik heute*. theoretisch fundiert, interdisziplinär, prozessorientiert und praxistauglich. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 149-163.
- Spitta, Gudrun (1994): Schreibentwicklungstabelle. *Die Grundschulzeitschrift*. Sonderdruck Deutsch: 28.

- Stachelhaus, Andrea (2003): Auswirkungen wahrnehmungs- und bewegungsorientierter Förderung auf die Graphomotorik von Schulanfängern - Eine Längsschnittuntersuchung. Inaugural-Dissertation [online]. URL: <https://miami.uni-muenster.de/Record/c10d9ab6-3e51-4b68-860b-5b9dba1ad3e2> (Zugriff: 15.09.2018).
- Stagl, Gitta & Ribarits, Eva (2010): *Literarität*. Eine zentrale Frage der Wissensvermittlung [online]. URL: <pubshop.bmbf.gv.at/download.aspx?id=412> (Zugriff: 15.09.2018).
- Stanat, Petra & Schneider Wolfgang (2004): Schwache Leser unter 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in Deutschland: Beschreibung einer Risikogruppe. In: Schiefele, Ulrich/Artelt, Cordula/Schneider, Wolfgang & Stanat, Petra (Hrsg.): *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz*. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 243-273.
- Stiftung Demokratie (2014): *Sammlung von Vorträgen der Tagung „Literarität [Literalität] und Partizipation“*. Über schriftsprachliche Voraussetzungen demokratischer Teilhabe. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Sting, Stephan (2005): Literacy versus Schriftlichkeit. In: Ecarius, Jutta (Hrsg.): *Literalität, Bildung und Biographie*. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen: Budrich, 18-38.
- Street, Brian V. & Lefstein, Adam (2007): *Literacy*. An advanced resource book. London: Routledge.
- Strobl, Heinz (2013): *Persisch als Plurizentrische Sprache?* Diplomarbeit [online]. URL: http://othes.univie.ac.at/30629/1/2013-11-11_8403571.pdf (Zugriff: 15.09.2018).
- Sturm, Afra (2014): *Basale Lese- und Schreibfertigkeiten bei BerufsschülerInnen und die Notwendigkeit kompensatorischer Fördermaßnahmen* [Online]. URL: http://www.leseforum.ch/myUpload-Data/files/2014_1_Sturm.pdf (Zugriff 15.09.2018).
- Tarone, Elaine/Bigelow, Martha & Hansen, Kit (2009): *Literacy and second language oracy*. Oxford etc.: Oxford Univ. Press.
- Thomassen, Arnold J.W.M (1996): Writing by hand (Sammelbandbeitrag). In: Günther, Hartmut & Ludwig, Otto (Hrsg.): *Schrift und Schriftlichkeit*. 2. Halbband. Berlin & New York: de Gruyter, 1027-1035.
- Topsch, Wilhelm (2005): *Grundkompetenz Schriftspracherwerb*. Methoden und handlungsorientierte Praxisanregungen. 2. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Totakhail, Jannat G. (2014): *Students' Absenteeism in Afghan Schools*. Parents' and teachers' views about the causes of students' absenteeism and strategies used to tackle absenteeism in higher secondary classes of Kabul city schools [online]. URL: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:843266/FULLTEXT01.pdf> (Zugriff: 15.09.2018).
- UNESCO (2005): Literacy for life [online]. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001416/141639e.pdf> (Zugriff: 15.09.2018).
- UNESCO (2016): *50th Anniversary of International Literacy Day: Literacy rates are on the rise but millions remain illiterate* [online]. URL: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs38-50th-anniversary-of-international-literacy-day-literacy-rates-are-on-the-rise-but-millions-remain-illiterate-2016-en.pdf> (Zugriff: 15.09.2018).
- UNHCR (2015): *Abkommen über die Rechtsstellung der Flüchtlinge vom 28. Juli 1951* [online]. URL: http://www.unhcr.org/dach/de/fileadmin/rechtsinfos/fluechtlingsrecht/1_international/1_1_voelkerrecht/1_1_1/FR_int_vr_GFK-GFKundProt_GFR.pdf (Zugriff: 15.09.2018).
- Universität Zürich (2018): *Methodenberatung* [online]. URL: <https://www.methodenberatung.uzh.ch/de.html> (Zugriff: 15.09.2018).
- Venezky, Richard L. (1999): Literacy. In: Hodges, Richard E. (Hrsg.): *What is literacy?* Selected definitions and essays from "The literacy dictionary the vocabulary of reading and writing". Newark: Internat. Reading Assoc, 19-20.
- Verhoeven, Ludo T. (1994) Transfer in Bilingual Development: The Linguistic Interdependence Hypothesis Revisited. *Language Learning* 44/3: 381-415.

- Wendler, Michael (2001): *Diagnostik und Förderung der Graphomotorik*. Konzeptionelle Überlegungen zu einem Entwicklungs- und bewegungsorientierten Schriftspracherwerb. Doktorarbeit [online]. URL: <https://d-nb.info/976275880/34> (Zugriff: 05.09.2018).
- Werner, Birgit (2009): Kulturelle Literalität. Implikationen des Literacy-Konzepts für eine kompetenz- und alltagsorientierte, realitätsnahe Didaktik der Lernbehindertenpädagogik. *Empirische Sonderpädagogik* 1/2: 41-59.
- Young-Scholten, Martha (2013): Low-educated immigrants and the social relevance of second language acquisition research. *Second Language Research* 29(4): 441-454.
- Zeug, Katrin (2017): Wie das Schreiben das Denken verändert [online]. URL: <http://www.zeit.de/zeit-wissen/2017/06/schrift-schreiben-denken-sprache/komplettansicht?print> (Zugriff: 15.09.2018).
- Zitzlsperger, Helga (2008): *Vom Gehirn zur Schrift*. Lernen durch Bewegung. Hand- und Sprachspiele. Schriftspracherwerb. LRS-Prävention. 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Ziviani, Jenny & Elkins, John (1986): Effect of Pencil Grip on Handwriting Speed and Legibility. *Educational Review* 38/3: 247-257.

Verwendete Software

IBM (2017): *SPSS Statistics*. Version 25.

Bildnachweise Lit-L1-L2: Aufgabe D

- Blumenstrauß [online]. URL: <https://pixabay.com/de/blumen-blumenstrauß-2845434/> (Zugriff: 20.09.2018).
- Bus [online]. URL: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/f/fe/Ulster-bus_bus_247_%28NEZ_9247%29_2007_Volvo_B7R_Wright_Eclipse_SchoolRun%2C_4_September_2007.jpg (Zugriff: 20.09.2018).
- Ei [online]. URL: <https://pixabay.com/de/ei-oval-lebensmittel-runde-157224/> (Zugriff: 20.09.2018).
- Fahrrad [online]. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Electra_Bicycle_Company#/media/File:Electra_Bike.JPG (Zugriff: 20.09.2018).
- Freunde [online]. URL: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/d/dc/Two_Friends_Shaking_Hands.jpg (Zugriff: 20.09.2018).
- Fußball [online]. URL: <https://pixabay.com/de/fußball-kugel-sport-runde-schwarz-157931/> (Zugriff: 20.09.2018).
- Hose: nicht mehr online verfügbar.
- Kinderwagen [online]. URL: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/8/85/Teutonia_Kinderwagen_als_Karre.jpg (Zugriff: 20.09.2018).
- Supermarkt [online]. URL: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/c/c3/SAS_Supermarket_-_interior_-_4.jpg (Zugriff: 20.09.2018).
- Tasche [online]. URL: <https://pixabay.com/de/tasche-ledertasche-aktentasche-2728000/> (Zugriff: 20.09.2018).
- Tomaten [online]. URL: <https://pixnio.com/de/pflanzen/gemuse/tomaten/tomaten-essen-gemuse-ernahrung-lecker-tomaten-kraut> (Zugriff: 20.09.2018).
- Vase [online]. URL: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/8/82/Arzberg_1382_vase.JPG (Zugriff: 20.09.2018).
- Verkäuferin: nicht mehr online verfügbar.

Tabellenübersicht

- Tab. 1: Außenwirkung
- Tab. 2: verbales Verhalten
- Tab. 3: Maßnahmen zur Fokussierung
- Tab. 4: Automatisierung
- Tab. 5: Nachträgliche Auswertung Teil A
- Tab. 6: Korrekturen als Zeichen fehlender Automatisierung
- Tab. 7: Abschreiben
- Tab. 8: Textmenge
- Tab. 9: Schriftbild 1
- Tab. 10: Schriftbild 2
- Tab. 11: Arbeitsgedächtnis
- Tab. 12: Leseflüssigkeit
- Tab. 13: Maximalpunktzahl, wenn in L1 Lesen stärker
- Tab. 14: Maximalpunktzahl, wenn in L2 Lesen stärker
- Tab. 15: Überblick sprachbiografische Daten (Ausschnitt)
- Tab. 16: Gesamtergebnis *Lit-L1-L2*
- Tab. 17: Rater*innendifferenzen
- Tab. 18: Anzahl Abweichungen in Einschätzungen der Rater*innen
- Tab. 19: Ergebnisse von Teil A im Vergleich
- Tab. 20: Stärke der Differenzen und Gruppe
- Tab. 21: Ergebnisse Teil C
- Tab. 22: Lesezeiten und Gruppierungen
- Tab. 23 Lesegeschwindigkeit im Vergleich zum Gesamtergebnis
- Tab. 24: Zeilenzahl Teil B
- Tab. 25: Zeilenzahl Teil D
- Tab. 26: Ergebnisse aus *Lit-L1-L2* ohne und mit Teil A

Anhang I: Lit-L1-L2: Testheft

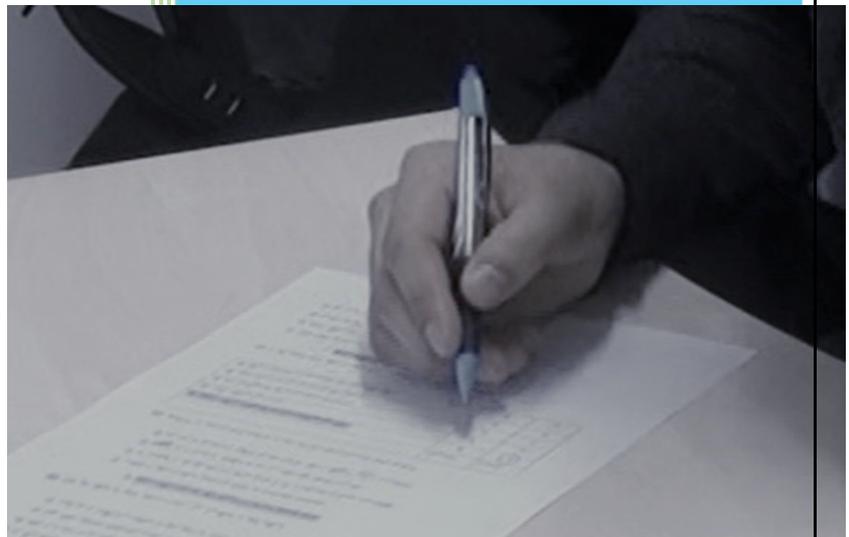
Anhang II

Teil A: Glossen und Übersetzungen	XXVI
Glosse Aufgabe 1a (Dari-Deutsch)	XXVII
Glosse Aufgabe 1b (Dari-Deutsch)	XXIX
Glosse Aufgabe 2 (Dari-Deutsch)	XXXI
Übersetzung Aufgabe 4 (Dari-Deutsch).....	XXXIII
Teil: B Pilotversion LIT-L1-L2.....	XXXV
Beobachtungsbogen LIT-L1-L2	XXXVI
Aufgabenbogen LIT-L1-L2 nach NLLSD	XL
Teil C: Materialien zu Lit-L1-L2	XLV
Einverständniserklärung für Teilnehmende.....	XLVI
Sprachbiografisches Interview	XLVII
Übersicht sprachbiografische Daten	XLIX

Anne-Christin Schumacher

Lit-L1-L2

Testheft



Inhalt

Manual.....	I
Einschätzungsbogen 1	III
Einschätzungsbogen 2	VIII
Aufgaben Deutsch Lösungsblatt.....	XIII
Aufgaben Dari Lösungsblatt.....	XIV
Aufgaben Deutsch mit Satz zum Abschreiben (Aufgabe 3a).....	XV
Aufgaben Dari mit Satz zum Abschreiben (Aufgabe 3a).....	XX
Schriftbeispiele Dari.....	XXV

Zitationsvorschlag:

Schumacher, Anne-Christin (2020): Lit-L1-L2: Verhaltensbeobachtung und Schriftbildbeurteilung als Mittel zur Einschätzung literaler Fähigkeiten am Beispiel junger Erwachsener mit der Erstsprache Dari. Inklusive Testheft. Online-Publikation: Berichte und Materialien www.daz-portal.de (Band 4).

Lit-L1-L2 Manual

Materialien und Vorbereitung:

- Aufgaben-Blätter Teil A-Teil D (Deutsch/Dari)
- Satz zum Abschreiben (Deutsch/Dari)
- Kugelschreiber für Teilnehmende*n (TN) und Test-Leitende
- Bleistift (für Teil D)
- Stoppuhr

In jedem Durchgang sollte nur ein*e TN eingeschätzt werden.

Die Zahl der Test-Leitenden sollte idealerweise 2 betragen (eine durchführende und eine beobachtende Person).

Aufgaben und Beobachtungsbogen (1. Mal stärkere Sprache, 2. Mal schwächere)

- TN bekommt jedes Aufgaben-Blatt (Teil A-D) einzeln
- nach der Bearbeitung wird es wieder eingesammelt

Teil A (Zeitmessung kompletter Teil, Start nach zitierter Aufgabenstellung)

- wird nur entweder in der jeweiligen Erstsprache (Lit-L1) oder in der Zielsprache Deutsch (Lit-L2) durchgeführt
- Entscheidung richtet sich danach, welche Sprache der/die TN als jene angeben, in der er/sie besser lesen und schreiben kann, wobei die *Lesefähigkeit* im Vordergrund steht
- hier sollte der/die TN möglichst wenig Unterstützung erhalten

 „Versuche alle Aufgaben auf diesen Blatt so gut du kannst **allein** zu bearbeiten. Nur, wenn du wirklich Hilfe brauchst, kannst du mich fragen. Dann helfe ich gerne.“

- die Zeitmessung beginnt nach Beenden der folgenden Aussage

 „Sag mir Bescheid, wenn du fertig bist.“

In allen folgenden Aufgaben kann die Aufgabenstellung im Vornherein erklärt werden. Weitere Unterstützungsmaßnahmen sollten nur dann stattfinden, wenn der/die TN explizit darum bittet (wird zum Teil im Einschätzungsbogen festgehalten bzw. gemessen).

Teil B (Zeitmessung nur in Aufgabe 3c)

Durchführung:

→ Aufgabe 3a)

- Blatt mit dem Satz zum Abschreiben mit der beschrifteten Seite nach unten auf den Tisch legen

 „Schreibe den Satz, den ich dir gleich zeige, auf dein Blatt. Ich werde das Blatt wieder umdrehen. Wenn du den Satz wiedersehen willst, musst du klopfen.“

- beim ersten Mal wird der Satz so lange gezeigt, bis der/die TN das Aufgabenblatt mit dem Stift berührt
- nach jedem Klopfen wird das Blatt ca. 5 Sekunden Richtung TN gezeigt (innerlich ruhig von 21 bis 25 zählen) und danach wieder verdeckt abgelegt

Lit-L1-L2 Manual

→ Aufgabe 3b)

- hierbei schreibt der/die TN den selbst geschriebenen Satz aus Aufgabe 3a zweimal ab (möglichst jeweils ein Satz pro Pfeil), das Blatt bleibt verdeckt liegen
- sollte der/die TN auch hier das Blatt mit dem Satz sehen wollen, gilt dies als „um Hilfe bitten“, der Satz wird wieder nur je 5 Sekunden gezeigt

→ Aufgabe 3c)

- eine Minute mit einer Stoppuhr messen



„Du hast genau eine Minute Zeit. Schreibe den Satz oben so oft wie du kannst in **einer Minute**. Schreibe jeden Satz in eine neue Zeile an den Pfeil. Wenn ich „Stopp“ sage, kannst du den Satz noch zu Ende schreiben.“

Teil C: (Zeitmessung zweimal, Start mit Beginn des jeweils ersten Wortes)



„Deine Aufgabe ist jetzt, die zwei Texte laut vorzulesen. Du musst nicht besonders schnell lesen. Einfach so, dass man es gut verstehen kann. Mache bitte nach dem ersten Text eine kurze Pause.“

- der/die Test-Leitende sollte sich sehr zurückhalten und darf nur auf Bitte helfen
- Hilfestellungen werden nicht bewertet
- die Bearbeitungszeit entspricht jeweils der Lesezeit
- bei Abbruch wird die komplette Aufgabe mit 0 Punkten bewertet

Teil D: (keine Zeitmessung)

- die Aufgabe wird gemeinsam besprochen
- nach Beendigung des Textes soll der/die TN die sechs vorgegebenen Wörter im produzierten Text unterstreichen, um sicherzustellen, dass diese Wörter auch wirklich verwendet wurden
- sollte die Aufgabe als zu schwer empfunden werden, kann der/die TN auch die Wörter abschreiben oder etwas anderes schreiben (Hauptsache, es wird etwas geschrieben)

→ Ergebnisse in der Übersicht zusammenfassen (ggf. Bemerkungen hinzufügen)

Datum:	Beobachter*in:	<input type="checkbox"/> Lit-L1-Test (Dari) <input type="checkbox"/> Lit-L2-Test (Deutsch)
---------------	-----------------------	---

Teil A wird nur entweder in der jeweiligen Erstsprache (Lit-L1) oder in der Zielsprache Deutsch (Lit-L2) durchgeführt. Die Entscheidung richtet sich danach, welche Sprache die Teilnehmenden als jene angeben, in der sie besser lesen und schreiben können, wobei die Lesefähigkeit im Vordergrund steht. Alle anderen Teile (B-D) sollten in beiden Sprachen bearbeitet werden.

Bitte denken Sie daran, jeweils die Zeiten zu messen. Da die Beobachtung überdies viel Aufmerksamkeit benötigt, sollte die Auswertung der Schriftprodukte im Nachhinein erfolgen.

Teil A: Leseverständnis und Orthografie (Aufgaben: 1a, 1b, 1c, 2) – OPTIONAL

wurde nicht in dieser Sprache, sondern in der anderen bearbeitet

Zeit Start:	Zeit Ende:	Bearbeitungszeit* (min:sec):				__ : __
		0	1	2	3	Pkt.
Außenwirkung						
Mimik und Gestik		sehr unsicher, frustriert	eher unsicher und angestrengt	ab und zu angestrengt	entspannt, locker, sicher	
Berührungen am Kopf (Mund, Stirn etc.)		durchgehend	> 10x bzw. > Hälfte d. Zeit	< 10x bzw. < Hälfte d. Zeit	nie	
verbales Verhalten						
Kommentare zu schwieriger Bewältigung		> 3x	2-3x	1x	nie	
Nachfragen		> 3x	2-3x	1x	nie	
Maßnahmen zur Fokussierung						
Sitzhaltung		sehr unruhig, ständig anders	meist unter 45° geneigt	meist über 45° geneigt	gerade bis leicht geneigt	
Folgen der Wörter mit dem Stift oder Finger		durchgehend	oft	ab und zu	nie	
stille Mundbewegung oder hörbares Lesen		durchgehend	oft	ab und zu	nie	
<input type="checkbox"/> nicht bearbeitet (entspricht 0 Punkten)						Summe Verhalten Teil A: <input style="width: 40px; height: 20px;" type="text"/>

*Zeitmessung beginnt nach „Sag mir Bescheid, wenn du fertig bist.“

Teil A - Nachträgliche Auswertung:

Zahl der sinnvoll bearbeiteten Antworten, egal ob korrekt oder inkorrekt*:					Pkt.
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		
1a: ___ von 4	1b: ___ von 4	1c: ___ von 4	2: ___ von 4	Teilsumme 1:	
Zahl der korrekten Antworten:					
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		
1a: ___ von 4	1b: ___ von 4	1c: ___ von 4	2: ___ von 4	Teilsumme 2:	
Summe Schriftprodukt Teil A:					<input style="width: 40px; height: 20px;" type="text"/>

- *1a) jeweils ein Wort wurde markiert (egal wie)
- 1b) jeweils ein Wort in Klammern wurde markiert (egal wie)
- 1c) jeweils ein Häkchen oder ein Kreuz wurden markiert (egal wie)
- 2) jeweils eine Fehlerstelle oder ein Wort wurden markiert (egal wie)

Teil B: Schreibflüssigkeit (Aufgaben: 3a, 3b, 3c)

		0	1	2	3	Pkt.	
Klopfen (nur in 3a)	<input type="checkbox"/>	> 3x bzw. abgebrochen	2-3x	1x	nie		
Außenwirkung							
Mimik und Gestik	<input type="checkbox"/>	sehr unsicher, frustriert	eher unsicher und angestrengt	ab und zu angestrengt	entspannt, locker, sicher		
Berührungen am Kopf (Mund, Stirn etc.)	<input type="checkbox"/>	durchgehend	> 10x bzw. > Hälfte d. Zeit	< 10x bzw. < Hälfte d. Zeit	nie		
verbales Verhalten							
Kommentare zu schwieriger Bewältigung	<input type="checkbox"/>	> 3x	2-3x	1x	nie		
um Hilfe bitten (außer Klopfen in 3a)	<input type="checkbox"/>	> 3x	2-3x	1x	nie		
Maßnahmen zur Fokussierung							
Sitzhaltung	<input type="checkbox"/>	sehr unruhig, ständig anders	meist unter 45° geneigt	meist über 45° geneigt	gerade bis leicht geneigt		
stille Mundbewegung oder hörbares Lesen	<input type="checkbox"/>	durchgehend	oft	ab und zu	nie		
Automatisierung							
Schreibfluss unter Druck (nur in 3c)	<input type="checkbox"/>	sehr langsam	häufiges Absetzen	seltenes Absetzen	zügig, ohne klare Pausen		
Verkrampfen der Schreibhand (nur in 3c)	<input type="checkbox"/>	bricht vorzeitig ab (< 1min)	lockert Hand zwischen durch	lockert Hand nur am Ende	keine Anzeichen		
<input type="checkbox"/> nicht bearbeitet (entspricht 0 Punkten)					Summe Verhalten Teil B:		<input type="checkbox"/>

Teil B - Nachträgliche Auswertung:

		0	1	2	3	Pkt.
Alle Aufgaben: Automatisierung						
Korrekturen (durchstreich- chen, drüberschreiben)	<input type="checkbox"/>	> 3x	2-3x	1x	nie	
Aufgabe 3a: Abschreiben						
Abweichungen vom Original*	<input type="checkbox"/>	nichts geschrieben	viele	wenige	keine	
Aufgabe 3b: Schriftbildvergleich von Satz 1 und Satz 2						
Schriftgröße	<input type="checkbox"/>	nichts geschrieben	viele Unterschiede	wenige Unterschiede	fast identisch	
Neigung der Buchstaben	<input type="checkbox"/>	nichts geschrieben	viele Unterschiede	wenige Unterschiede	fast identisch	
Formbildung gleicher Buchstaben	<input type="checkbox"/>	nichts geschrieben	viele Unterschiede	wenige Unterschiede	fast identisch	
Satzschlusszeichen vorhanden	<input type="checkbox"/>	nichts geschrieben	in keinem Satz	in einem Satz	in beiden Sätzen	
Aufgabe 3c: schnelles Schreiben						
Anzahl der Sätze → Bitte Ziffer eintragen:	<input type="checkbox"/>	weniger als 3	3-4	5-6	7 und mehr	
Summe Schriftprodukt Teil B:						<input type="checkbox"/>

*Der Original-Satz befindet sich auf dem Lösungsbogen.

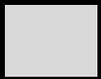
Teil C: Leseflüssigkeit (Aufgabe: 4a)

Zeit Start:	Zeit Ende:	Bearbeitungszeit* (min:sec):				___:___
		0	1	2	3	Pkt.
Außenwirkung						
Mimik und Gestik		sehr unsicher, frustriert	eher unsicher und angestrengt	ab und zu angestrengt	entspannt, locker, sicher	
Berührungen am Kopf (Mund, Stirn etc.)		durchgehend	> 10x bzw. > Hälfte d. Zeit	< 10x bzw. < Hälfte d. Zeit	nie	
verbales Verhalten						
Kommentare zu schwieriger Bewältigung		> 3x	2-3x	1x	nie	
Maßnahmen zur Fokussierung						
Sitzhaltung		sehr unruhig, ständig anders	meist unter 45° geneigt	meist über 45° geneigt	gerade bis leicht geneigt	
Folgen der Wörter mit dem Stift oder Finger		durchgehend	oft	ab und zu	nie	
Nähe zum Blatt		durchgehend sehr nah	oft näher am Blatt	ab und zu näher am Blatt	durchgehend nicht sehr nah	
Lesegeschwindigkeit						
Lesezeit		> 1:00 min	bis 1:00 min	bis 0:45 min	bis 0:30 min	
<input type="checkbox"/> nicht bearbeitet bzw. Abbruch entspricht 0 Punkten Summe Verhalten Teil C (a):						

Teil C: Leseflüssigkeit (Aufgabe: 4b)

Zeit Start:	Zeit Ende:	Bearbeitungszeit* (min:sec):				___:___
		0	1	2	3	Pkt.
Außenwirkung						
Mimik und Gestik		sehr unsicher, frustriert	eher unsicher und angestrengt	ab und zu angestrengt	entspannt, locker, sicher	
Berührungen am Kopf (Mund, Stirn etc.)		durchgehend	> 10x bzw. > Hälfte d. Zeit	< 10x bzw. < Hälfte d. Zeit	nie	
verbales Verhalten						
Kommentare zu schwieriger Bewältigung		> 3x	2-3x	1x	nie	
Maßnahmen zur Fokussierung						
Sitzhaltung		sehr unruhig, ständig anders	meist unter 45° geneigt	meist über 45° geneigt	gerade bis leicht geneigt	
Folgen der Wörter mit dem Stift oder Finger		durchgehend	oft	ab und zu	nie	
Nähe zum Blatt		durchgehend sehr nah	oft näher am Blatt	ab und zu näher am Blatt	durchgehend nicht sehr nah	
Lesegeschwindigkeit						
Lesezeit		über 3:00 min	bis 3:00 min	bis 1:30 min	bis 1:00 min	
<input type="checkbox"/> nicht bearbeitet bzw. Abbruch entspricht 0 Punkten Summe Verhalten Teil C (b):						

*Die Bearbeitungszeit entspricht der Zeitspanne vom jeweils ersten bis zum jeweils letzten Wort.

Verhalten Teil C (a) + Verhalten Teil C (b) = Verhalten Teil C:	
--	---

Teil D: Textformulierung (Aufgabe: 5)

		0	1	2	3	Pkt.
Außenwirkung						
Mimik und Gestik		sehr unsicher, frustriert	eher unsicher und angestrengt	ab und zu angestrengt	entspannt, locker, sicher	
Berührungen am Kopf (Mund, Stirn etc.)		durchgehend	> 10x bzw. > Hälfte d. Zeit	< 10x bzw. < Hälfte d. Zeit	nie	
verbales Verhalten						
Kommentare zu schwieriger Bewältigung		> 3x	2-3x	1x	nie	
Maßnahmen zur Fokussierung						
Sitzhaltung		sehr unruhig, ständig anders	meist unter 45° geneigt	meist über 45° geneigt	gerade bis leicht geneigt	
stille Mundbewegung oder hörbares Lesen		durchgehend	oft	ab und zu	nie	
Automatisierung						
Schreibfluss		immer sehr langsam	meist langsam	meist flüssig	zügig und flüssig	
Verkrampfen der Schreibhand		bricht vorzeitig ab	lockert Hand zwischendurch	lockert Hand nur am Ende	keine Anzeichen	
Summe Verhalten Teil D:						

Teil D - Nachträgliche Auswertung (Aufgabe 5):

		0	1	2	3	Pkt.
Größe der Buchstaben im Vergleich zueinander		nichts geschrieben	eher uneinheitlich	ab und zu Ausnahmen	einheitlich	
Neigung der Buchstaben im Vergleich zueinander		nichts geschrieben	eher uneinheitlich	ab und zu Ausnahmen	einheitlich	
Formbildung gleicher Buchstaben		nichts geschrieben	eher uneinheitlich	ab und zu Ausnahmen	einheitlich	
Stiftdruck		nichts geschrieben	sehr stark oder sehr schwach	ab und zu stark/schwach	einheitlich regulär	
Strichführung		nichts geschrieben	oft zittrig	ab und zu zittrig	klar	
Lücken zwischen den Wörtern		nichts geschrieben	nicht vorhanden	selten vorhanden	regelmäßig vorhanden	
Schriftgröße		nichts geschrieben	eher groß	eher klein	angemessen	
Lineatur: Berührung unterer Linie		nichts geschrieben	nicht bis kaum	oft bis meistens	immer	
Mittelband, Ober- und Unterlängen (OL & UL)		nichts geschrieben	OL <u>oder</u> UL angedeutet	OL <u>und</u> UL angedeutet	OL <u>und</u> UL klar erkennbar	
Randüberschreitungen		nichts geschrieben	mehr als 3x	2-3x	1x oder nie	
Zeilenumbrüche		nichts geschrieben	viele Stauungen	je Satz eine Zeile	regulär	
Satzschlusszeichen		nichts geschrieben	keine oder nicht erkennbar	1-2x	3 oder mehr	
Textmenge (jede begonnene Zeile zählt)		0-1 Zeile	2-4 Zeilen	5-6 Zeilen	7 Zeilen oder mehr	
Korrekturen (durchstreichen, drüberschreiben)		nichts geschrieben	mehr als 3x	2-3x	1x oder nie	
Summe Schriftprodukt Teil D:						

Zusammenfassung

Datum:	Beobachter*in:	<input type="checkbox"/> Lit-L1-Test (Dari) <input type="checkbox"/> Lit-L2-Test (Deutsch)
---------------	-----------------------	---

Bitte hier die Einzelwerte und die Summen eintragen. Graue Felder erhalten keinen Eintrag.

Teil:	A (opt.)	B	C	D	Summe (ohne A)	Summe (mit A)
Bearbeitungs- zeit			a) b)			
Verhalten (=V)						
Schrift- produkt (=P)						
Summe der Teilbereiche V+P						

Bemerkungen:

Datum:	Beobachter*in:	<input type="checkbox"/> Lit-L1-Test (Dari) <input type="checkbox"/> Lit-L2-Test (Deutsch)
---------------	-----------------------	---

Teil A wird nur entweder in der jeweiligen Erstsprache (Lit-L1) oder in der Zielsprache Deutsch (Lit-L2) durchgeführt. Die Entscheidung richtet sich danach, welche Sprache die Teilnehmenden als jene angeben, in der sie besser lesen und schreiben können, wobei die Lesefähigkeit im Vordergrund steht. Alle anderen Teile (B-D) sollten in beiden Sprachen bearbeitet werden.

Bitte denken Sie daran, jeweils die Zeiten zu messen. Da die Beobachtung überdies viel Aufmerksamkeit benötigt, sollte die Auswertung der Schriftprodukte im Nachhinein erfolgen.

Teil A: Leseverständnis und Orthografie (Aufgaben: 1a, 1b, 1c, 2) – OPTIONAL

wurde nicht in dieser Sprache, sondern in der anderen bearbeitet

Zeit Start:	Zeit Ende:	Bearbeitungszeit* (min:sec):				__:__
		0	1	2	3	Pkt.
Außenwirkung						
Mimik und Gestik		sehr unsicher, frustriert	eher unsicher und angestrengt	ab und zu angestrengt	entspannt, locker, sicher	
Berührungen am Kopf (Mund, Stirn etc.)		durchgehend	> 10x bzw. > Hälfte d. Zeit	< 10x bzw. < Hälfte d. Zeit	nie	
verbales Verhalten						
Kommentare zu schwieriger Bewältigung		> 3x	2-3x	1x	nie	
Nachfragen		> 3x	2-3x	1x	nie	
Maßnahmen zur Fokussierung						
Sitzhaltung		sehr unruhig, ständig anders	meist unter 45° geneigt	meist über 45° geneigt	gerade bis leicht geneigt	
Folgen der Wörter mit dem Stift oder Finger		durchgehend	oft	ab und zu	nie	
stille Mundbewegung oder hörbares Lesen		durchgehend	oft	ab und zu	nie	
<input type="checkbox"/> nicht bearbeitet (entspricht 0 Punkten)						Summe Verhalten Teil A: <input style="width: 40px; height: 20px;" type="text"/>

*Zeitmessung beginnt nach „Sag mir Bescheid, wenn du fertig bist.“

Teil A - Nachträgliche Auswertung:

Zahl der sinnvoll bearbeiteten Antworten, egal ob korrekt oder inkorrekt*:					Pkt.
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		
1a: ___ von 4	1b: ___ von 4	1c: ___ von 4	2: ___ von 4	Teilsumme 1:	
Zahl der korrekten Antworten:					
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		
1a: ___ von 4	1b: ___ von 4	1c: ___ von 4	2: ___ von 4	Teilsumme 2:	
Summe Schriftprodukt Teil A:					<input style="width: 40px; height: 20px;" type="text"/>

- *1a) jeweils ein Wort wurde markiert (egal wie)
- 1b) jeweils ein Wort in Klammern wurde markiert (egal wie)
- 1c) jeweils ein Häkchen oder ein Kreuz wurden markiert (egal wie)
- 2) jeweils eine Fehlerstelle oder ein Wort wurden markiert (egal wie)

Teil B: Schreibflüssigkeit (Aufgaben: 3a, 3b, 3c)

		0	1	2	3	Pkt.	
Klopfen (nur in 3a)	<input type="checkbox"/>	> 3x bzw. abgebrochen	2-3x	1x	nie		
Außenwirkung							
Mimik und Gestik	<input type="checkbox"/>	sehr unsicher, frustriert	eher unsicher und angestrengt	ab und zu angestrengt	entspannt, locker, sicher		
Berührungen am Kopf (Mund, Stirn etc.)	<input type="checkbox"/>	durchgehend	> 10x bzw. > Hälfte d. Zeit	< 10x bzw. < Hälfte d. Zeit	nie		
verbales Verhalten							
Kommentare zu schwieriger Bewältigung um Hilfe bitten (außer Klopfen in 3a)	<input type="checkbox"/>	> 3x	2-3x	1x	nie		
Maßnahmen zur Fokussierung							
Sitzhaltung	<input type="checkbox"/>	sehr unruhig, ständig anders	meist unter 45° geneigt	meist über 45° geneigt	gerade bis leicht geneigt		
stille Mundbewegung oder hörbares Lesen	<input type="checkbox"/>	durchgehend	oft	ab und zu	nie		
Automatisierung							
Schreibfluss unter Druck (nur in 3c)	<input type="checkbox"/>	sehr langsam	häufiges Absetzen	seltenes Absetzen	zügig, ohne klare Pausen		
Verkrampfen der Schreibhand (nur in 3c)	<input type="checkbox"/>	bricht vorzeitig ab (< 1min)	lockert Hand zwischen durch	lockert Hand nur am Ende	keine Anzeichen		
<input type="checkbox"/> nicht bearbeitet (entspricht 0 Punkten)					Summe Verhalten Teil B:		<input type="checkbox"/>

Teil B - Nachträgliche Auswertung:

		0	1	2	3	Pkt.
Alle Aufgaben: Automatisierung						
Korrekturen (durchstreich- chen, drüberschreiben)	<input type="checkbox"/>	> 3x	2-3x	1x	nie	
Aufgabe 3a: Abschreiben						
Abweichungen vom Original*	<input type="checkbox"/>	nichts geschrieben	viele	wenige	keine	
Aufgabe 3b: Schriftbildvergleich von Satz 1 und Satz 2						
Schriftgröße	<input type="checkbox"/>	nichts geschrieben	viele Unterschiede	wenige Unterschiede	fast identisch	
Neigung der Buchstaben	<input type="checkbox"/>	nichts geschrieben	viele Unterschiede	wenige Unterschiede	fast identisch	
Formbildung gleicher Buchstaben	<input type="checkbox"/>	nichts geschrieben	viele Unterschiede	wenige Unterschiede	fast identisch	
Satzschlusszeichen vorhanden	<input type="checkbox"/>	nichts geschrieben	in keinem Satz	in einem Satz	in beiden Sätzen	
Aufgabe 3c: schnelles Schreiben						
Anzahl der Sätze → Bitte Ziffer eintragen:	<input type="checkbox"/>	weniger als 3	3-4	5-6	7 und mehr	
Summe Schriftprodukt Teil B:						<input type="checkbox"/>

*Der Original-Satz befindet sich auf dem Lösungsbogen.

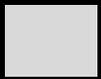
Teil C: Leseflüssigkeit (Aufgabe: 4a)

Zeit Start:	Zeit Ende:	Bearbeitungszeit* (min:sec):				___:___
		0	1	2	3	Pkt.
Außenwirkung						
Mimik und Gestik		sehr unsicher, frustriert	eher unsicher und angestrengt	ab und zu angestrengt	entspannt, locker, sicher	
Berührungen am Kopf (Mund, Stirn etc.)		durchgehend	> 10x bzw. > Hälfte d. Zeit	< 10x bzw. < Hälfte d. Zeit	nie	
verbales Verhalten						
Kommentare zu schwieriger Bewältigung		> 3x	2-3x	1x	nie	
Maßnahmen zur Fokussierung						
Sitzhaltung		sehr unruhig, ständig anders	meist unter 45° geneigt	meist über 45° geneigt	gerade bis leicht geneigt	
Folgen der Wörter mit dem Stift oder Finger		durchgehend	oft	ab und zu	nie	
Nähe zum Blatt		durchgehend sehr nah	oft näher am Blatt	ab und zu näher am Blatt	durchgehend nicht sehr nah	
Lesegeschwindigkeit						
Lesezeit		> 1:00 min	bis 1:00 min	bis 0:45 min	bis 0:30 min	
<input type="checkbox"/> nicht bearbeitet bzw. Abbruch entspricht 0 Punkten Summe Verhalten Teil C (a):						

Teil C: Leseflüssigkeit (Aufgabe: 4b)

Zeit Start:	Zeit Ende:	Bearbeitungszeit* (min:sec):				___:___
		0	1	2	3	Pkt.
Außenwirkung						
Mimik und Gestik		sehr unsicher, frustriert	eher unsicher und angestrengt	ab und zu angestrengt	entspannt, locker, sicher	
Berührungen am Kopf (Mund, Stirn etc.)		durchgehend	> 10x bzw. > Hälfte d. Zeit	< 10x bzw. < Hälfte d. Zeit	nie	
verbales Verhalten						
Kommentare zu schwieriger Bewältigung		> 3x	2-3x	1x	nie	
Maßnahmen zur Fokussierung						
Sitzhaltung		sehr unruhig, ständig anders	meist unter 45° geneigt	meist über 45° geneigt	gerade bis leicht geneigt	
Folgen der Wörter mit dem Stift oder Finger		durchgehend	oft	ab und zu	nie	
Nähe zum Blatt		durchgehend sehr nah	oft näher am Blatt	ab und zu näher am Blatt	durchgehend nicht sehr nah	
Lesegeschwindigkeit						
Lesezeit		über 3:00 min	bis 3:00 min	bis 1:30 min	bis 1:00 min	
<input type="checkbox"/> nicht bearbeitet bzw. Abbruch entspricht 0 Punkten Summe Verhalten Teil C (b):						

*Die Bearbeitungszeit entspricht der Zeitspanne vom jeweils ersten bis zum jeweils letzten Wort.

Verhalten Teil C (a) + Verhalten Teil C (b) = Verhalten Teil C:	
--	---

Teil D: Textformulierung (Aufgabe: 5)

		0	1	2	3	Pkt.
Außenwirkung						
Mimik und Gestik		sehr unsicher, frustriert	eher unsicher und angestrengt	ab und zu angestrengt	entspannt, locker, sicher	
Berührungen am Kopf (Mund, Stirn etc.)		durchgehend	> 10x bzw. > Hälfte d. Zeit	< 10x bzw. < Hälfte d. Zeit	nie	
verbales Verhalten						
Kommentare zu schwieriger Bewältigung		> 3x	2-3x	1x	nie	
Maßnahmen zur Fokussierung						
Sitzhaltung		sehr unruhig, ständig anders	meist unter 45° geneigt	meist über 45° geneigt	gerade bis leicht geneigt	
stille Mundbewegung oder hörbares Lesen		durchgehend	oft	ab und zu	nie	
Automatisierung						
Schreibfluss		immer sehr langsam	meist langsam	meist flüssig	zügig und flüssig	
Verkrampfen der Schreibhand		bricht vorzeitig ab	lockert Hand zwischendurch	lockert Hand nur am Ende	keine Anzeichen	
Summe Verhalten Teil D:						

Teil D - Nachträgliche Auswertung (Aufgabe 5):

		0	1	2	3	Pkt.
Größe der Buchstaben im Vergleich zueinander		nichts geschrieben	eher uneinheitlich	ab und zu Ausnahmen	einheitlich	
Neigung der Buchstaben im Vergleich zueinander		nichts geschrieben	eher uneinheitlich	ab und zu Ausnahmen	einheitlich	
Formbildung gleicher Buchstaben		nichts geschrieben	eher uneinheitlich	ab und zu Ausnahmen	einheitlich	
Stiftdruck		nichts geschrieben	sehr stark oder sehr schwach	ab und zu stark/schwach	einheitlich regulär	
Strichführung		nichts geschrieben	oft zittrig	ab und zu zittrig	klar	
Lücken zwischen den Wörtern		nichts geschrieben	nicht vorhanden	selten vorhanden	regelmäßig vorhanden	
Schriftgröße		nichts geschrieben	eher groß	eher klein	angemessen	
Lineatur: Berührung unterer Linie		nichts geschrieben	nicht bis kaum	oft bis meistens	immer	
Mittelband, Ober- und Unterlängen (OL & UL)		nichts geschrieben	OL <u>oder</u> UL angedeutet	OL <u>und</u> UL angedeutet	OL <u>und</u> UL klar erkennbar	
Randüberschreitungen		nichts geschrieben	mehr als 3x	2-3x	1x oder nie	
Zeilenumbrüche		nichts geschrieben	viele Stauungen	je Satz eine Zeile	regulär	
Satzschlusszeichen		nichts geschrieben	keine oder nicht erkennbar	1-2x	3 oder mehr	
Textmenge (jede begonnene Zeile zählt)		0-1 Zeile	2-4 Zeilen	5-6 Zeilen	7 Zeilen oder mehr	
Korrekturen (durchstreichen, drüberschreiben)		nichts geschrieben	mehr als 3x	2-3x	1x oder nie	
Summe Schriftprodukt Teil D:						

Zusammenfassung

Datum:	Beobachter*in:	<input type="checkbox"/> Lit-L1-Test (Dari) <input type="checkbox"/> Lit-L2-Test (Deutsch)
---------------	-----------------------	---

Bitte hier die Einzelwerte und die Summen eintragen. Graue Felder erhalten keinen Eintrag.

Teil:	A (opt.)	B	C	D	Summe (ohne A)	Summe (mit A)
Bearbeitungs- zeit			a) b)			
Verhalten (=V)						
Schrift- produkt (=P)						
Summe der Teilbereiche V+P						

Bemerkungen:

- 1a) Ein Wort passt nicht in den Satz. Streiche das falsche Wort durch.
- In geht der Stadt gab es einen Unfall.
 - Seit gestern hat sie Schmerzen bist.
 - Meine Frau trifft Käse morgen ihre Schwester.
 - Viele Schüler aus unserem Kurs kommen jeden Tag zur gestern Schule.

- 1b) Nur ein Wort passt in den Satz. Unterstreiche es!
- Mein Vater (Kind / spät / baut) ein Haus für uns.
 - Der Mond scheint (in / drei / Name) der Nacht.
 - (Bei / Morgen / Kannst) helfen wir meinem Bruder.
 - In der Freizeit lese ich gerne ein (gut / Buch / kochen).

- 1c) Lies die Sätze. Welche sind richtig (✓) und welche sind falsch (x)?

	richtig	falsch
→ Die Farbe der Sonne ist blau.	✓	⊗
→ Jeder Mensch hat drei Augen im Gesicht.	✓	⊗
→ Äpfel kann man essen.	⊙	x
→ Feuer ist heiß und kann gefährlich sein.	⊙	x

- 2) In jedem Satz ist ein Fehler. Unterstreiche das Wort mit dem Fehler.

- Jeden Samstag schpielen wir Fußball.
- Die Kaze klettert auf den Baum.
- Er hat Schmerzen in der Hant.
- Kannst du mir bite helfen?

- 3a) Schreibe den Satz ab!

- Zum Abendessen gibt es heute Pizza und Salat.

1a) Ein Wort passt nicht in den Satz. Streiche das falsche Wort durch.

- ← در _ گرم _ قریه _ امکانات _ زیاد _ وجود _ ندارد.
- ← طفل _ از _ درخت _ ترس _ دوید.
- ← شهر _ کابل _ پایتخت _ افغانستان _ شمال _ است.
- ← بسیاری _ از _ شاگردان _ مکاتب _ با _ پای _ پیاده _ به _ سوار _ خانه _ می روند.

1b) Nur ein Wort passt in den Satz. Unterstreiche es!

- ← رعایت (آینده | نظم | مناسب) نشانه ی شخصیت شماست.
- ← انسانها از طریق خواندن کتاب (مفید | بالا | معلومات) کسب می نمایم.
- ← (سیزده | او | دیروز) همیشه به من در وقت نیاز کمک می کند.
- ← من همراه دوستم در اوقات فراغت بیشتر فیلم (کتاب | زیبا | می بینیم).

1c) Lies die Sätze. Welche sind richtig (✓) und welche sind falsch (×)?

richtig	falsch	
✓	⊗	رنگ آفتاب آبی است.
✓	⊗	هر انسانی سه چشم در صورت دارد.
⊙	×	سیب ها را انسان می تواند که بخورد.
⊙	×	آتش داغ است و می تواند که خطرناک باشد.

2) In jedem Satz ist ein Fehler. Unterstreiche das Wort mit dem Fehler.

- ← احمد _ شبها _ ساعت _ ده _ خاب _ می کند.
- ← غیبت _ گفتن _ کار _ اشتباه _ است.
- ← کمک _ به _ دیگران _ صواب _ دارد.
- ← او _ جرات _ نمی کند _ که _ صحبت _ کند.

3a) Schreibe den Satz ab.

در شبهای زمستان ما بیشتر رادیو و موزیک می شنویم.

1a) Ein Wort passt nicht in den Satz. Streiche das falsche Wort durch.

z.B. → Ich gehe nicht gerne ~~Tasse~~ zum Arzt.

→ In geht der Stadt gab es einen Unfall.

→ Seit gestern hat sie Schmerzen bist.

→ Meine Frau trifft Käse morgen ihre Schwester.

→ Viele Schüler aus unserem Kurs kommen jeden Tag zur gestern Schule.

1b) Nur ein Wort passt in den Satz. Unterstreiche es!

z.B. → Ich kann (neben / rot / heute) nicht zur Schule kommen.

→ Mein Vater (Kind / spät / baut) ein Haus für uns.

→ Der Mond scheint (in / drei / Name) der Nacht.

→ (Bei / Morgen / Kannst) helfen wir meinem Bruder.

→ In der Freizeit lese ich gerne ein (gut / Buch / kochen).

1c) Lies die Sätze. Welche sind richtig (✓) und welche sind falsch (x)?

	richtig	falsch
z.B. → Fische leben im Wasser.	✓	x
→ Die Farbe der Sonne ist blau.	✓	x
→ Jeder Mensch hat drei Augen im Gesicht.	✓	x
→ Äpfel kann man essen.	✓	x
→ Feuer ist heiß und kann gefährlich sein.	✓	x

2) In jedem Satz ist ein Fehler. Unterstreiche das Wort mit dem Fehler.

z.B. → Ihre Mutta ist 45 Jahre alt.

→ Jeden Samstag schpielen wir Fußball.

→ Die Kaze klettert auf den Baum.

→ Er hat Schmerzen in der Hant.

→ Kannst du mir bite helfen?

3a) Schreibe den Satz ab.

→

3b) Schreibe den Satz noch zweimal.

→

→

3c) Schreibe den folgenden Satz so oft wie du kannst.

→ Morgen fahren wir mit dem Auto.

→

→

→

→

→

→

→

→

→

→

4a) Lies den Text laut.

Hallo!

Ich heiße Medi.

Ich bin 22 Jahre alt.

Ich komme aus dem Iran.

Ich lebe zusammen mit meinem Bruder.

Wir haben eine Wohnung mit zwei Zimmern.

Manchmal kochen wir gemeinsam.

Was gibt es zu essen?

Wir essen oft Reis und Fleisch.

Huhn schmeckt mir besonders gut.

Das ist auch sehr gesund.

4b) Lies den Text laut.

Im Iran habe ich in Teheran gelebt. Diese Stadt liegt an hohen Bergen und hat einen großen Palast. Meine Schwester lebt dort mit ihrem Mann, ihren drei Kindern und unserer lieben Mutter. Ich möchte gerne jede Woche zu ihnen fliegen. Aber wer hat so viel Geld?

Mein Freund Ahmed arbeitet hier als Koch. Er kann mir eine Arbeit besorgen, sagt er. Wenn ich das gut mache, kann ich bald Geld sparen. Ich werde sehr fleißig sein. Dann besuche ich meine Familie. Das wird natürlich ein paar Monate dauern, aber das Wichtigste habe ich schon gelernt: In Deutschland muss man immer pünktlich sein!

Zum Abendessen gibt es heute Pizza und Salat.

(1a) یک کلمه در جمله مناسب نیست. کلمه ی نادرست را خط بزن!

← بطور مثال: من به مادرم کفشی در کار خانه کمک می کنم.

- ← در گرم قریه امکانات زیاد وجود ندارد.
- ← طفل از درخت ترس دويد.
- ← شهر کابل پایتخت افغانستان شمال است.
- ← بسیاری از شاگردان مکاتب با پای پیاده به سوار خانه می روند.

(1b) فقط یک کلمه به جمله مناسب است. زیر آن کلمه را خط بکش!

← بطور مثال: امروز هوا (سرد | آسمان | پایین) است.

- ← رعایت (آینده | نظم | مناسب) نشانه ی شخصیت شماس است.
- ← ما انسانها از طریق خواندن کتاب (مفید | بالا | معلومات) کسب می نمایم.
- ← (سبزا | او | دیروز) همیشه به من در وقت نیاز کمک می کند.
- ← من همراه دوستم در اوقات فراغت بیشتر فیلم (کتاب | زیبا | می بینیم).

(1c) جملات را بخوان! کدام جملات درست (✓) و کدام نادرست (×) هستند؟

درست	نادرست	
✓	×	← بطور مثال: ماهی ها در آب زندگی می کنند.
✓	×	← رنگ آفتاب آبی است.
✓	×	← هر انسانی سه چشم در صورت دارد.
✓	×	← سیب ها را انسان می تواند که بخورد.
✓	×	← آتش داغ است و می تواند که خطرناک باشد.

(2) در هر جمله یک غلطی وجود دارد. زیر کلمه ی غلط را خط بکش!

← بطور مثال: من هر دوشمیه کورس زبان می روم.

- ← احمد شبها ساعت ده خاب می کند.
- ← غیبت گفتن کار اشتبا است.
- ← کمک به دیگران صواب دارد.
- ← او جرئت نمی کند که صحبت کند.

3a) از روی جمله بنویس!

←

3b) از روی جمله دو بار دیگر هم بنویس!

←

←

3c) از روی جمله ی پایین هر مقدار که میتوانی بنویس!

← ما فردا با طیاره کابل می رویم.

←

←

←

←

←

←

←

←

←

←

(4a) متن را با صدای بلند بخوان!

سلام!

من سارا نام دارم.

من 21 ساله هستم.

من عراقی هستم.

در حال حاضر من در برلین زندگی می کنم.

من 10 ماه هست که آلمانی می آموزم.

این برای من مهم است.

زبان آلمانی من حالا کاملا خوب است.

چطور می توانم آن را باز هم بهتر کنم؟

من موسیقی آلمانی می شنوم.

اما همچنان همراه دیگران در اینجا آلمانی صحبت می کنم.

(4b) متن را با صدای بلند بخوان!

در عراق مردم بسیار با هم حرف می زنند. در اینجا مردم اکثرا محتاط هستند و می خواهند که آرامش خود را داشته باشند. من اما قبلا دوستانی پیدا کرده ام. همراه آنها من بعضی اوقات در عصرها ملاقات می کنم. ما همچنان با هم به سینما رفته ایم اما این همیشه میسر نمی شود. برای این کارانسان پول زیاد نیاز دارد. چطور می توانم من در آلمان پول به دست بیاورم؟ من شاید بتوانم به عنوان فروشنده ی کالا، مواد خوراکی یا گلها کار کنم. اما فکر می کنم که انجام این کار آنقدر هم آسان، ممکن نیست. فعلا کورس آلمانی ام از همه چیز مهمتر است. اگر من در ادامه همچنان خوب آلمانی یاد بگیرم به زودی امکانات بیشتری به دست می آورم. بیشتر از همه من میخوام که در آینده به عنوان باغبان کارکنم. من گل و گیاهان را خیلی دوست دارم!

5) این دو تام و وحید هستند.
 آنها یک حادثه ی جالب را مشاهده کرده اند.
 چه اتفاقی برای آنها افتاده است؟
 داستان آنها را در یک متن تعریف کن!

در قصه ی تو باید از کلمات زیر هم استفاده شود:



<p>توپ</p> 	<p>فروشنده</p> 	<p>بادمجان رومی</p> 
<p>گلدان</p> 	<p>بایسکل</p> 	<p>فروشگاه</p> 

در شبهای زمستان ما بیشتر رادیو و موزیک می شنویم.

Lit-L1-L2 Schriftbeispiele Dari

بلا حجاب ره من خوره تانده توپ
خود تانده باهنگام گولان

nur zwei Zeilen, Neigung sehr uneinheitlich, kaum Unterlängen, stärkerer Stiftdruck

وحید و تاج علی دونا دوستان لوسی هستند
آنها روزهای که وقت دارند باهم فوتبال بازی میکنند.
بعد از آن بازی هم دوچرخه سوار میکنند
اوز هاگ تنه باهم میدان فرونگاه خرید میکنند
از قبیل "رومی" چپیس و یک لند گل دانی بعد رفتن
پول آنها را سپردارند.

nicht auf der Grundlinie geschrieben, starker Stiftdruck

بهر روز وحید همراه با سیکل خود به (فروشنده) نزدیک خانه خود
رفته بود. وی قصد داشت تا برای غذای شب خرید کند او
پیش از آن هم همراه خود برده بود. صبحا تنه وحید سئول
خرید بود و با فروشنده صحبت میکرد دید پیش کت (توپ) (4)
به طرف گل فروشی فرونگاه شوت کرده و با لند شکست
کت (گلزار) شده. وی که کتیم (پادگان) (تومی) در دست داشت
آنها به زمین انداخته بطرف پیش تنه بان (وحید) ولی در راه
بایی به پای شخص به نام (تام) بند شد و خودش نیز به زمین
افتاد. خوشبختانه صدوم زیاد کی نذید. تام دستش را گرفت
و هر دو بطرف برگشتن رفتن. وحید میخواست پیشش را سبزش
کند ولی تام گفت او فقط یک گل است.

Mittelband, Ober- und Unterlängen gut erkennbar, einheitliche Neigung

Anhang II

Teil A: Glossen und Übersetzungen

در	کفش	مادرم	به	من	مثال	بطور	Beispielsatz 1a	Originaltext
dar	kafsch	madaram	beh	man	mesal	betore		Umschrift
Präposition: in	Schuhe	meiner Mutter	Präposition (Dativ)	ich	Beispiel	zum		Glosse
								Übersetzung
			می کنم.	کمک	خانه	کار		Originaltext
			mikonam	komak	khaneh	kare		Umschrift
			mache	Hilfe	Haus	Arbeits		Glosse
Ich helfe meiner Mutter <u>Schuhe</u> beim Haushalt.								Übersetzung
ندارد.	وجود	زیاد	امکانات	قریه	گرم	در	Satz1	Originaltext
nadarad.	wojud	ziyad	emkanate	gharyah	garm	dar		Umschrift
hat nicht	da	viel	Möglichkeiten	Dorf	warm	in		Glosse
Auf dem Dorf <u>warm</u> gibt es nicht so viele Möglichkeiten.								Übersetzung
		دوید.	ترس	درخت	از	طفل	Satz2	Originaltext
		dawid	tars	derakht	az	tefl		Umschrift
		rannte	Angst	Baum	aus	Kind		Glosse
Das Kind rannte aus <u>Baum</u> Angst.								Übersetzung

		است.	<u>شمال</u>				افغانستان	پایتخت	کابل	شهر	Satz 3	Originaltext
		ast	shomal				Afghanistan	paytakhte	Kabul	shahr		Umschrift
		ist	Nord				Afghanistan	Hauptstadt	Kabul	Stadt		Glosse
Stadt Kabul ist Hauptstadt von Afghanistan Nord ist.											Übersetzung	
می روند.	خانه	سوار	به	پیاده	پای	با	مکاتب	شاگردان	از	بسیاری	Satz 4	Originaltext
Mirawand.	khanah	sawar	beh	piyadeh	paye	ba	makateb	shagerdane	az	besyari		Umschrift
gehen	Hause	<u>mit</u> <u>Auto</u>	nach	zu Fuß	Fuß	mit	Schule	Schüler	von	viele		Glosse
Viele von Schülern der Schulen gehen zu Fuß mit eigenen Füßen <u>mit Auto</u> nach Hause.											Übersetzung	

	است.	(سرد آسمان پایین)	هوا	امروز	مثال	بطور	Beispielsatz 1b	Originaltext
	ast	Paien/asman/sard	hawa	emruz	mesal	betore		Umschrift
	ist	unten/Himmel/kalt	Wetter	heute	Beispiel	zum		Glosse
Heute ist das Wetter kalt.								Übersetzung
	ست.	شما	شخصیت	نشانه ی	(آینده نظم مناسب)	رعایت	Satz1	Originaltext
	(a)st	shoma	shakhsiyate	neshaneyeye	monaseb/nazm/ayande	raayate		Umschrift
	ist	Ihre	Persönlichkeit	Anzeichen	Passend/Disziplin/ Zukunft	Rücksichtnahme		Glosse
Rücksicht auf Disziplin ist Anzeichen Ihrer Persönlichkeit.								Übersetzung
(مفید بالا معلومات)	کتاب	خواندن	طریق	از	انسانها	ما	Satz2	Originaltext
Malumat/bala/mofid	ketab	khandane	tarighe	az	ensanha	ma		Umschrift
Informationen/oben/ nützlich	Buch	lesen	durch	von	Menschen	wir		Glosse
Wir Menschen erhalten Informationen durch Buch lesen.							کسب می نماییم.	Übersetzung
							Kasb minemaitem	
							erhalten	

کمک می کند.	وقت نیا	در	من	به	همیشه	(سبزا ا دیروز)	Satz 3	Originaltext			
Komak mikonad	Waghte niyaz	dar	man	beh	hamishah	(diruz/u/sabz)		Umschrift			
hilft	Not	in	ich, mir	Dativ Präposition	immer	(gestern/er, sie, es/grün)		Glosse			
Er (Sie, Es) hilft mir immer bei Bedarf.								Übersetzung			
	(کتاب زیبا می بینیم).	فیلم	بیشتر	فراغت	اوقات	در	دوستم	همراه	من	Satz 4	Originaltext
	(mibinim/ziba/ketab)	film	bishtar	feraghat	owghate	dar	dustam	hamrahe	man		Umschrift
	(sehen/schön/Buch)	Film	mehr	frei	Zeiten	in	meinem Freund	mit	ich		Glosse
Ich sehe mit meinem Freund in der Freizeit mehr Film.											Übersetzung

می روم.	کورس زبان	دوشنبه	هر	من	مثال	بطور	Beispielsatz 2	Originaltext
mirawam	Kurse zaban	dushambeh	har	man	mesal	betore		Umschrift
gehe	Sprachkurs	Montag	jeden	ich	Beispiel	zum		Glosse
Ich gehe jeden Montag in den Sprachkurs.								Übersetzung
	می کند.	خاب	ده	ساعت	شبها	احمد	Satz1	Originaltext
	mikonad	khah	dah	saate	shabha	Ahmad		Umschrift
	macht	Schlaf	zehn	Uhrzeit	Nachts (Nächte)	Ahmad		Glosse
Ahmad schläft jede Nacht um zehn Uhr.								Übersetzung
		است.	اشتبا	کار	گفتن	غیبت	Satz2	Originaltext
		ast	eshteba	kar	goftan	Gheybat		Umschrift
		ist	inkorrekt	Tat	reden	Klatsch-Tratsch		Glosse
(Klatsch-Tratsch) Nachreden ist eine inkorrekte Tat.								Übersetzung
		دارد.	صواب	دیگران	به	کمک	Satz 3	Originaltext
		darad	sawab	digaran	beh	komak		Umschrift

		hat	Belohnung	anderen	Dativ Präposition	Hilfe		Glosse
Anderen zu helfen wird belohnt.								Übersetzung
		کند.	صحبت	که	نمی کند	جرئت	او	Satz 4 Originaltext
		konad	sohbat	keh	nemikonad	jorat	u	Umschrift
		machen	Rede	dass	macht nicht	wagen	er, sie, es	Glosse
Er wagt es nicht zu reden.								Übersetzung

4a) Lies den Text laut.**4a)** متن را با صدای بلند بخوان!**Hallo!**

سلام!

Ich heiße Sara.

من سارا نام دارم.

Ich bin 21 Jahre alt.

من 21 ساله هستم.

Ich komme aus dem Irak.

من عراقی هستم.

Nun wohne ich in Berlin.

در حال حاضر من در برلین زندگی می کنم.

Seit 10 Monaten lerne ich Deutsch.

من 10 ماه هست که آلمانی می آموزم.

Das ist wichtig für mich.

این برای من مهم است.

Mein Deutsch ist schon ganz gut.

زبان آلمانی من حالا کاملا خوب است.

Wie kann ich noch besser werden?

چطور می توانم آن را باز هم بهتر کنم؟

Ich höre deutsche Musik.

من موسیقی آلمانی می شنوم.

Aber ich spreche auch mit den Menschen hier.

اما همچنان همراه دیگران در اینجا آلمانی صحبت می کنم.

4b) Lies den Text laut.

Im Irak haben die Menschen viel miteinander gesprochen. Hier sind sie oft zurückhaltend und möchten ihre Ruhe haben. Ich habe aber schon Freunde gefunden. Mit ihnen treffe ich mich manchmal am Nachmittag. Wir waren auch schon im Kino, aber das geht nicht so oft. Für so etwas braucht man viel Geld. Wie kann ich in Deutschland Geld verdienen? Ich könnte als Verkäuferin für Kleidung, Lebensmittel oder Blumen arbeiten. Aber das ist nicht so einfach, glaube ich.

Mein Deutsch-Kurs ist jetzt am wichtigsten. Wenn ich weiter so gut lerne, habe ich bald viel mehr Möglichkeiten. Am liebsten möchte ich später als Gärtnerin arbeiten. Ich liebe Pflanzen!

4b) متن را با صدای بلند بخوان!

در عراق مردم بسیار با هم حرف می زنند. در اینجا مردم اکثرا محتاط هستند و می خواهند که آرامش خود را داشته باشند. من اما قبلا دوستانی پیدا کرده ام. همراه آنها من بعضی اوقات در عصرها ملاقات می کنم. ما همچنان با هم به سینما رفته ایم اما این همیشه میسر نمی شود. برای این کارانسان پول زیاد نیاز دارد. چطور می توانم من در آلمان پول به دست بیاورم؟ من شاید بتوانم به عنوان فروشنده ی کالا، مواد خوراکی یا گلها کار کنم. اما فکر می کنم که این کار آنقدر آسان هم ممکن نیست.

فعلا کورس آلمانی ام از همه چیز مهمتر است. اگر من در ادامه همچنان خوب آلمانی یاد بگیرم به زودی امکانات بیشتر به دست می آورم. بیشتر از همه من میخوام که در آینده به عنوان باغبان کار کنم. من گل و گیاهان را خیلی دوست دارم!

Anhang II

Teil B: Pilotversion LIT-L1-L2

BEOBACHTUNGSBOGEN

Beobachtung als Instrument zur Einschätzung der Literalität von UMF

Name Proband*in:	Name Beobachter*in 1:	Datum:
Muttersprache:		
<input type="checkbox"/> L1-Test <input type="checkbox"/> L2-Test	Name Beobachter*in 2:	Uhrzeit Beginn: Uhrzeit Ende:

A: Beobachtung des Verhaltens

Teil 1: Fragen beantworten

Bearbeitungszeit: min

	immer	oft	manchmal	nie
folgt den Wörtern mit dem Stift oder Finger	0	1	2	3
geht im Text zurück	0	1	2	3
macht Denkpausen	0	1	2	3
stellt Fragen zur Aufgabenstellung				
stellt Fragen zur Aufgabenstellung	0	1	2	3
bittet um Unterstützung				
bittet um Unterstützung	0	1	2	3
schreibt langsamer als geübte Schreiber*innen				
schreibt langsamer als geübte Schreiber*innen	0	1	2	3
drückt stark mit dem Stift auf				
drückt stark mit dem Stift auf	0	1	2	3
legt den Stift zur Seite (denkt nach, ist frustriert etc.)				
legt den Stift zur Seite (denkt nach, ist frustriert etc.)	0	1	2	3
korrigiert das Geschriebene (löscht, streicht durch etc.)				
korrigiert das Geschriebene (löscht, streicht durch etc.)	0	1	2	3
hält nicht die korrekte Schreibrichtung ein				
hält nicht die korrekte Schreibrichtung ein	0	1	2	3
gibt negative Kommentare ab				
gibt negative Kommentare ab	0	1	2	3
spricht während des Lesens/Schreibens mit (Lippenbewegungen)				
spricht während des Lesens/Schreibens mit (Lippenbewegungen)	0	1	2	3
verlässt den Raum				
verlässt den Raum	0	1	2	3
wirkt nervös				
wirkt nervös	0	1	2	3
Gesamtergebnis:				

Teil 2a: Lesetexte 1&2**Bearbeitungszeit: min**

	immer	oft	manchmal	nie
folgt den Wörtern mit dem Stift oder Finger	0	1	2	3
geht im Text zurück	0	1	2	3
macht Denkpausen	0	1	2	3
stellt Fragen zur Aufgabenstellung	0	1	2	3
bittet um Unterstützung	0	1	2	3
gibt negative Kommentare ab	0	1	2	3
spricht während des Lesens mit (Lippenbewegungen)	0	1	2	3
verlässt den Raum	0	1	2	3
wirkt nervös	0	1	2	3
Gesamtergebnis:				

Teil 2b: Lesetexte 3&4**Bearbeitungszeit: min**

	immer	oft	manchmal	nie
folgt den Wörtern mit dem Stift oder Finger	0	1	2	3
geht im Text zurück	0	1	2	3
macht Denkpausen	0	1	2	3
stellt Fragen zur Aufgabenstellung	0	1	2	3
bittet um Unterstützung	0	1	2	3
gibt negative Kommentare ab	0	1	2	3
spricht während des Lesens mit (Lippenbewegungen)	0	1	2	3
verlässt den Raum	0	1	2	3
wirkt nervös	0	1	2	3
Gesamtergebnis:				

Teil 3: Schreiben eines Textes**Bearbeitungszeit: min**

	immer	oft	manchmal	nie
macht Denkpausen	0	1	2	3
stellt Fragen zur Aufgabenstellung	0	1	2	3
bittet um Unterstützung	0	1	2	3
schreibt langsamer als geübte Schreiber*innen	0	1	2	3
drückt stark mit dem Stift auf	0	1	2	3
legt den Stift zur Seite (denkt nach; ist frustriert etc.)	0	1	2	3
korrigiert das Geschriebene (löscht, streicht durch etc.)	0	1	2	3
hält nicht die korrekte Schreibrichtung ein	0	1	2	3
gibt negative Kommentare ab	0	1	2	3
spricht während des Lesens/Schreibens mit (Lippenbewegungen)	0	1	2	3
verlässt den Raum	0	1	2	3
wirkt nervös	0	1	2	3
Gesamtergebnis:				

B: Nachträgliche Betrachtung des Schreibproduktes

Teil 1 wurde nicht bearbeitet

	immer	oft	manchmal	nie
viele Fragen bleiben unbeantwortet	0	1	2	3
Schreibprodukt ist in einer anderen Schriftsprache als erwartet geschrieben	0	1	2	3
Wörter sind nicht durch Lücken voneinander getrennt worden	0	1	2	3
Abstand zwischen den Buchstaben und den Wörtern ist unangemessen	0	1	2	3
Schrift befindet sich nicht korrekt in der Lineatur	0	1	2	3
Schreibprodukt weist kein einheitliches Schriftbild auf	0	1	2	3
Gesamtergebnis:				

Teil 3 wurde nicht bearbeitet

	immer	oft	manchmal	nie
Umfang des Schreibproduktes entspricht nicht der Aufgabenstellung	0 (1 Zeile)	1 (2-4 Zeilen)	2 (5-6 Zeilen)	3 (ab 7 Zeilen)
Schreibprodukt ist in einer anderen Schriftsprache als erwartet geschrieben	0	1	2	3
Wörter sind nicht durch Lücken voneinander getrennt worden	0	1	2	3
Abstand zwischen den Buchstaben und den Wörtern ist unangemessen	0	1	2	3
Schrift befindet sich nicht korrekt in der Lineatur	0	1	2	3
Schreibprodukt weist kein einheitliches Schriftbild auf	0	1	2	3
Satzschlusszeichen wurden nicht verwendet	0	1	2	3
innerhalb von Sätzen wurden keine Zeilenumbrüche vorgenommen	0	1	2	3
Gesamtergebnis:				

Native Literacy Language Screening Device (adaptiert für Deutsch/DaZ-UMF)

Liebe Schülerin, lieber Schüler,

bitte fülle den Bogen alleine aus.

Wenn du nicht alle Fragen beantworten kannst, fülle das aus,
was du kannst und lasse den Rest des Bogens leer.

Vielen Dank.

Datum (heute): _____

Name: _____

1. Wo wurdest du geboren?

2. In welchem Jahr bist du nach Deutschland gekommen?

3. Wie viele Jahre bist du in deinem Land zur Schule gegangen?

4. Hast du schon einen Deutsch-Kurs in Deutschland besucht?

5. Welche Sprachen kannst du sprechen?

6. Liest du Zeitungen oder Zeitschriften auf Deutsch?

7. Hast du schon mal gearbeitet? Wenn ja: Was hast du gemacht?

8. Was machst du in deiner Freizeit?

Danke, dass du die Fragen beantwortet hast.

Auf den folgenden Seiten gibt es ein paar Geschichten von anderen Menschen, die Deutsch lernen.

Bitte lies die Geschichten.

Geschichte Nr.1:

Ich bin glücklich.

Ich glaube, dass ich lerne.

Ich lerne, Deutsch zu sprechen.

Ich beginne in diesem Land ein neues Leben.

In der Schule helfen mir meine Mitschüler
und mein Lehrer beim Lernen.

Geschichte Nr.2:

Mein Sohn spricht Deutsch.

Er spricht mit seinen Freunden Deutsch.

Ich spreche nicht Deutsch mit ihm.

Er spricht mit mir auf Deutsch.

Deutsch zu sprechen, ist sehr schwer für mich.

Also gehe ich jetzt in die Schule, um Deutsch zu lernen.

Geschichte Nr.3:

Ich kam 1982 nach Deutschland.

Ich kam in die Sprachschule, weil ich Deutsch lernen wollte. An meinem ersten Tag in der Schule war ich sehr nervös.

Als ich ein Kind war, konnte ich nicht zur Schule gehen. Ich musste arbeiten, um meiner Familie zu helfen.

An meinem ersten Tag in der Sprachschule wusste ich nicht, was mich erwartet. Aber meine Lehrerin ist sehr nett, und die anderen Schüler sind sehr nett. Jetzt bin ich nicht nervös.

Geschichte Nr.4:

Ich bin 25 Jahre alt. Ich habe zwei Töchter. Ich kam nach Deutschland, weil ich ein besseres Leben für meine Töchter haben wollte. Ich wollte einen Job bekommen.

Jetzt gehe ich in eine Sprachschule. Wir üben Deutsch im Klassenraum. Ich versuche, zu Hause Deutsch zu üben, aber das ist nicht leicht. Keiner meiner Freunde spricht Deutsch. Manchmal schaue ich deutsche Sendungen im Fernsehen an.

Es ist nicht einfach, Zeit zu finden, um zur Schule zu kommen. Ich mache das für meine Töchter.

Anhang II

Teil C: Materialien zu Lit-L1-L2

Universität Kassel, FB 02, D- 34109 Kassel

Jun.-Prof. Dr. Christine Czinglar
christine.czinglar@uni-kassel.de

fon 0049-561 804 3307

fax 0049-561 804 2772

Kurt-Wolters Str. 5

34125 Kassel

Einverständniserklärung zur Teilnahme an Tests und Interviews zur Diagnose literaler Fähigkeiten

Projekt:	Masterarbeit von Anne-Christin Schumacher
Durchführende Institution:	Universität Kassel, Fachgebiet Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaFZ)
Betreuung:	Jun.-Prof. Dr. Christine Czinglar; Prof. Dr. Karin Aguado
Durchführung und Auswertung:	Anne-Christin Schumacher M. Ed., Franziska Teschemacher, Jenny Schönfeld
Zeitraum und Ort der Erhebung:	ein bis zwei Termine im Januar bzw. Februar 2018, Universität Kassel (Videomitschnittraum 2004; FB02)
Kontakt:	Anne-Christin Schumacher; Mobil [REDACTED] / [REDACTED]

- Ich erkläre mich dazu bereit, im Rahmen des genannten Masterarbeits-Projekts an ein bis zwei Terminen an Interviews und schriftlichen Tests im Deutschen und in meiner Erstsprache teilzunehmen.
- Ich wurde über das Ziel und den Verlauf des Projektes informiert.
- Ich kann meine Teilnahme jederzeit abbrechen, weitere Interviews und Tests ablehnen, ohne dass mir dadurch irgendwelche Nachteile entstehen.
- Ich bin damit einverstanden, dass Interviews und Tests mit einem Audio- und/oder Video-Aufnahmegerät aufgezeichnet und dann von Mitarbeiter*innen des Projekts ausgewertet werden.
- Für die weitere wissenschaftliche Auswertung der Daten werden alle Angaben zu meiner Person aus dem Text entfernt und/oder anonymisiert.

Name:

Ort, Datum

Unterschrift

Lit-L1-L2 Sprachenbiografisches Interview

Proband*in:	Interviewer*in:	Datum:
--------------------	------------------------	---------------

Lebenslauf

1. Wie alt bist du?

2. Wo wurdest du geboren (Land)?

3. Was ist deine Muttersprache?

4. Welche anderen Sprachen kannst du sprechen und schreiben und wie gut (0-5)?
Sprachen:

5. Wie lange hast du in Afghanistan gelebt (in Jahren)?

6. In welchen Ländern hast du auch gelebt?

7. Wann bist du nach Deutschland gekommen?

Schulische und schriftsprachliche Erfahrungen vor Ankunft in Deutschland

8. In welcher Sprache hast du zuerst schreiben gelernt?

9. Wie alt warst du? Wer hat es dir beigebracht?

10. Wie lange bist du in Afghanistan zur Schule gegangen?

11. Konntest du jeden Tag zur Schule gehen?

Lit-L1-L2 Sprachenbiografisches Interview

12. Bist du auch in einem anderen Land zur Schule gegangen? Wie lange?

13. Was hast du in der Schule gelernt (fragen, ob reiner Koran-Unterricht stattfand)?

14. Bist du gerne zur Schule gegangen?

15. (Was) Hast du studiert? Hast du ein Studium beendet?

Spracherfahrung Deutsch

16. Wie lange/seit wann hast du in Deutschland einen Sprachkurs besucht?

17. Welche anderen Schulen/Kurse hast du in Deutschland besucht?

18. Hast du deutsche Freunde?

19. Sprichst du in deiner Freizeit deutsch? Wenn ja wann/wie oft/ mit wem?

Fertigkeiten in Deutsch und Dari im Vergleich

20. In welcher Sprache kannst du besser *schreiben* – Dari oder Deutsch?

Dari

Deutsch

21. In welcher Sprache kannst du besser *lesen* – Deutsch oder Dari?

Dari

Deutsch



Lit-L1-L2
Teil A auf **Dari**
durchführen

Lit-L1-L2
Teil A auf **Deutsch**
durchführen

Gruppe	Code	Test-Datum		Alter Jahre	Wo geboren? Land	L1		weitere Sprachen		in Afgh. Jahre	weitere Länder	l.o.r. D Monate
		Dari	Deutsch			sprechen max 5	schreiben max 5	sprechen von maximal 5	schreiben von maximal 5			
Integra	Prob01	17.01.2018	18.01.2018	37	Afgh.	Dari 5	Dari 5	Paschto 4, Urdu 4, Eng 4, Deu 2	Paschto 3, Urdu 3, Eng 4, Deu 2	34	Pakistan	18
Alpha	Prob02	08.02.2018	08.02.2018	27	Afgh.	Dari 5	Dari 1	Paschto 1, Deu 2	Paschto 0, Deu 2	13	Iran	24
InteA	Prob03	17.01.2018	17.01.2018	19	Afgh.	Dari 5	Dari 5	Paschto 5, Eng 3, Deu 3	Paschto 3, Eng 4, Deu 3	10	Pakistan	19
Integra	Prob04	17.01.2018	18.01.2018	24	Afgh.	Paschto 5	Paschto 5	Dari 3, Deu 3	Dari 3, Deu 3	21	keines	25
InteA	Prob05	18.01.2018	18.01.2018	19	Afgh.	Dari 5	Dari 3	Paschto 1, Eng 1, Deu 3	Paschto 0, Eng 1, Deu 2	17	keines	26
Integra	Prob06	18.01.2018	18.01.2018	40	Afgh.	Dari 5	Dari 5	Paschto 3, Eng 4, Deu 3	Paschto 2, Eng 4, Deu 3	24	Iran	25
Integra	Prob07	19.01.2018	19.01.2018	27	Afgh.	Dari 5	Dari 5	Eng 4, Paschto 3, Arab 2, Deu 3	Eng 4, Paschto 2, Arab 2, Deu 3	13	Iran	25
Integra	Prob08	22.01.2018	22.01.2018	27	Iran	Farsi 5	Farsi 5	Eng 3, Deu 3	Eng 3, Deu 3	0	keines	31
InteA	Prob09	23.01.2018	23.01.2018	20	Afgh.	Dari 5	Dari 3	Paschto 1, Deu 2	Paschto 0, Deu 2	16	keines	28
InteA	Prob10	25.01.2018	25.01.2018	19	Afgh.	Dari 5	Dari 5	Paschto 3, Eng 3, Deu 2	Paschto 0, Eng 3, Deu 3	15	Iran	28
InteA	Prob11	25.01.2018	25.01.2018	23	Afgh.	Dari 5	Dari 3	Türk 2, Urdu 3, Eng 1, Deu 2	Türk 0, Urdu 0, Eng 2, Deu 2	20	keines	28
Integra	Prob12	26.01.2018	26.01.2018	21	Afgh.	Dari 5	Dari 5	Paschto 2, Eng 2, Deu 3	Paschto 2, Eng 2, Deu 3	18	keines	29
Alpha	Prob13	31.01.2018	31.01.2018	17	Afgh.	Dari 5	Dari 1	Paschto 2, Deu 3	Paschto 0, Deu 4	14	keines	28
Alpha	Prob14	31.01.2018	31.01.2018	15	Afgh.	Dari 5	Dari 5	Deu 5	Deu 3	13	keines	6
InteA	Prob15	02.02.2018	02.02.2018	21	Afgh.	Dari 5/Usb 5	Dari 5/Usb 5	Türk 5, Paschto 2, Deu 3	Türk 4, Paschto 5, Deu 4	18	Türkei	19
Alpha	Prob16	06.02.2018	06.02.2018	40	Afgh.	Dari 5	Dari 5	Urdu/Hindi 2, Türk/Usb 2, Deu 2	Urdu/Hindi 4, Türk/Usb 0, Deu 2	38	keines	15
Alpha	Prob17	08.02.2018	08.02.2018	19	Afgh.	Dari 5	Dari 5	Paschto 3, Deu 4	Paschto 4, Deu 3	16	Iran	18
Alpha	Prob18	07.02.2018	07.02.2018	17	Afgh.	Dari 5	Dari 5	Schwedisch 4, Arab 3, Deu 3	Schwedisch 3, Arab 0, Deu 1	15	Schweden	8

Code	erstes Schreibenlernen		Schulbesuch					Studium			Deutschkurse	deutsche	Deutsch	besser	besser	
	Sprache	Alter Jahre	Afghanistan Jahre	andere Länder Land & Jahre	insgesamt Jahre	regel- mäßig	gerne	Inhalte	Studiengang	Dauer Jahren	Abschluss ja/nein	insgesamt Monate	Freunde Anzahl	in der Freizeit	schreiben Dari/Deu	lesen Dari/Deu
Prob01	Dari	6	12	nein	12	ja	ja	alles	Medizin	7	ja	7,5	wenige	selten	Dari	Dari
Prob02	Dari	15	1	nein	1	nein	nein	Koran, Dari	nein	0	nein	2	mehrere	oft	Deu	Deu
Prob03	Dari	6	10	nein	10	ja	ja	alles	nein	0	nein	12	keine	oft	Dari	Dari
Prob04	Pashto & Dari	7	12	nein	12	ja	ja	alles	Chemie	2	nein	20,5	keine	kaum	beides	Dari
Prob05	Dari	11	3	nein	3	ja	nein	nur Dari, Pashto, Eng & Koran	nein	0	nein	18	ja 4-5	oft	Deu	Dari
Prob06	Dari	5,5	9	Iran 3	12	meist	ja	alles	Buisness Administration	2	ja	8	ja 2-3	selten	Dari	Dari
Prob07	Farsi	7	4	Iran 8	12	meist	ja	alles	Politikwissenschaften	2,5	nein	8	viele	oft	Dari	Dari
Prob08	Farsi	7	0	Iran 12	12	meist	ja	alles	Psychologie	4	ja	10	keine	nein	Dari	Dari
Prob09	Dari	6,5	6	nein	6	ja	ja	Grundschul-Fächer	nein	0	nein	20	viele	oft	Dari	Dari
Prob10	Dari	8	1	nein	1	nein	nein	mit 8 Koran, 9. Kl. Alles	nein	0	nein	18	keine	nein	Dari	Dari
Prob11	Dari	7	7	nein	7	ja	nein	alles	nein	0	nein	19	viele	oft	Dari	Dari
Prob12	Dari	5	10	nein	10	ja	ja	alles	Zahnmedizin	1	nein	21	keine	nein	Dari	Dari
Prob13	Deutsch	15	0	nein	0	k.A.	k.A.	k.A.	nein	0	nein	24	nein	oft	Deu	Deu
Prob14	Dari	6	0	nein	0	k.A.	k.A.	k.A.	nein	0	nein	3	nein	oft	Dari	Dari
Prob15	Dari	5	11	nein	11	ja	ja	alles	nein	0	nein	17	ja 4-5	am WE	Dari	Dari
Prob16	Dari	7	2 + 6	nein	8	ja	mittel	Grundschul-Fächer/Militär	nein	0	nein	4	keine	nein	Dari	Dari
Prob17	Dari	6	5	nein	5	nein	nein	alles	nein	0	nein	24	nein	oft	Dari	Dari
Prob18	Dari	7	0 bzw. 5	Schweden	1 bzw. 6	nein	ja	Koran-Schule in Moschee	nein	0	nein	1	nein	kaum	Dari	Dari

Reihe Berichte und Materialien www.daz-portal.de

Die Reihe des DaZ-Portals zu Theorie und Praxis im Bereich Deutsch als Zweitsprache will Berichte und Materialien aus empirischen Studien oder Sprachförderprojekten, die nicht als Verlagspublikation vorgesehen sind und dennoch für ein interessiertes Fachpublikum von Belang sein können, einem breiteren Leserkreis zugänglich machen. Das Themenspektrum umfasst den (Zweit-)Spracherwerb von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, die (zweit-)sprachliche Förderung sowie Forschungen zu Migration und Mehrsprachigkeit.

www.daz-portal.de